

**LA RELACIÓN CON EL SABER
EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.
ESTUDIO NARRATIVO SOBRE LA EXPERIENCIA DE
ESTUDIANTES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO
EN LETRAS DE LA UNSL**

Autora: Silvia Laura Muñoz

**Tesis para optar al Título de Doctor en Educación
por la Universidad Nacional de San Luis**

Directora: Dra. Nieves Blanco García (UMA)

Co-directora: Dra. Clotilde De Pauw (UNSL)

San Luis

2023

Resumen

El propósito de esta investigación es explorar la relación con el saber en la formación inicial de docentes atendiendo a la experiencia vivida por estudiantes de un profesorado universitario. La relación con el saber se aborda como problemática ligada al aprender y al saber, y, en un sentido más amplio, al problema formativo de la relación entre conocimiento y acción, saber y hacer, repensando el modo de concebirlo como una cuestión de relación entre la teoría y la práctica en términos de experiencia y saber.

El estudio se sitúa en el marco de la investigación narrativa y está planteado desde la perspectiva de la investigación de la experiencia educativa como un estudio de caso que, metodológicamente, articula el enfoque de la indagación narrativa con orientaciones de la fenomenología hermenéutica. Así, la atención en la exploración se orienta a lo vivido como estudiantes en los procesos de formación inicial, buscando rescatar aspectos sustanciales que en muchas ocasiones son desatendidos o desconsiderados; también a pensar el sentido profundo de la formación inicial como experiencia educativa, sin reducirla a dominios cognitivos sino, atendiendo a la globalidad del crecimiento como personas y como grupos humanos.

La investigación aporta el diálogo particular y único que quienes se forman entablan con el mundo de la formación inicial institucionalizada, en tanto mundo en el que se vive y aprende a ser docente, trasluciendo el conjunto de relaciones que abarca la relación con el saber que crean y el saber pedagógico personal que elaboran en la experiencia de la formación que cada quien vive. En este sentido, evidencia los saberes experienciales de los cuales los procesos de formación inicial son terreno y, consecuentemente, la conexión entre ser y saber que transcurre en estos articulada en una lógica experiencial, narrativa, biográfica y profundamente relacional.

Abstract

The purpose of this research is to explore the relationship with knowledge in initial teacher education based on the experience lived by students at university. The relationship with knowledge is addressed as a problem linked to learning and knowing, and, in a broader sense, to the formative problem of the relationship between knowledge and action, knowing

and doing, rethinking the usual way of conceiving it as a matter of the relationship between theory and practice in terms of experience and knowledge.

The study follows the framework of narrative inquiry and is raised from the perspective of research on the educational experience as a case study that, methodologically, articulates the approach of narrative inquiry with guidelines from hermeneutical phenomenology. Thus, the attention in the research is oriented to what was experienced as students in the teacher training processes, seeking to rescue substantial aspects that are often neglected or disregarded; also to think about the deep meaning of initial teacher education as an educational experience, without reducing it to cognitive domains but attending to the globality of growth as individuals and as human groups.

The research shows the particular and unique dialogue that those who are trained establish with the world of institutionalized teacher education, as a world in which one lives and learns to be a teacher; the study reveals the set of relationships that encompasses the relationship with the knowledge that they create and the personal pedagogical knowledge that they elaborate in the training experience that each one lives. In this sense, it evidences the experiential knowledge of which the teacher education processes are ground and, consequently, the connection between being and knowing that takes place in them, articulated in an experiential, narrative, biographical and deeply relational logic.

ÍNDICE

Resumen.....	2
Agradecimientos.....	8
Introducción.....	10
Presentación y estructura del informe.....	12
Antecedentes personales del estudio.....	16
Destejer la experiencia para (intentar) tejer un saber. El origen de una inquietud	16
Abrir(me a) <i>otras</i> preguntas.....	19
Capítulo 1. Los saberes constituidos como lugar de comprensión y apertura.....	24
1.1 La formación inicial de docentes. Desafíos y tensiones en la preparación para la docencia como trabajo profesional.....	27
1.1.1 Claves políticas, pedagógicas y epistemológicas de los programas de formación docente.....	27
1.1.2 La relación teoría-práctica en cuestión. Actualidad y replanteo de un <i>viejo</i> problema	35
La relación experiencia y saber en la formación inicial de docentes	38
Saberes de la experiencia y aprendizaje biográfico.....	47
1.2 Saber enseñar. El saber específico del profesorado.....	52
1.2.1 El saber docente en el marco de la investigación educativa.....	52
1.2.2 La naturaleza del saber enseñar como saber profesional	58
El carácter experiencial del saber docente.....	62
El saber profesional de los docentes: un saber personal.....	66
1.3 La relación con el saber como noción teórica y problema de investigación.....	69
1.3.1 Anclajes y aperturas de una noción interrogante.....	69
1.3.2 Jacky Beillerot y la relación con el saber como “proceso creador de saber”	72
1.3.3 Bernard Charlot: el sujeto confrontado con la necesidad de aprender.....	76
La relación con el saber como conjunto de relaciones	79
No existe relación con el saber sino la de un sujeto abierto al mundo.....	83
1.4 A modo de apertura: el desafío de pensar la formación inicial de docentes como experiencia educativa.....	85

Capítulo 2. Encuadre y diseño metodológico. El camino de la indagación.....	92
2.1 Foco y propósitos del estudio	95
2.2 El modo de investigar. Enfoque del estudio	98
2.3 Labrar(se) el camino. Referentes metodológicos	104
2.3.1 La indagación narrativa de Michael Connelly y Jean Clandinin.....	105
2.3.2 La fenomenología hermenéutica de Max van Manen.....	108
2.4 Diseño metodológico y desarrollo de la investigación.....	115
2.4.1 Proceso de investigación: Fases y actividades investigativas.....	124
Fase I. Preparación. El proyecto de investigación.....	124
Fase II. Exploración. La elaboración de los textos del campo	124
Fase III. Análisis. Pasaje de los textos del campo a los textos de investigación.....	132
Fase IV. Elaboración del informe final. Componer un todo.....	137
2.4.2 Principios de procedimiento en la investigación	139
Capítulo 3. Experiencia y saber en la formación inicial de docentes	146
3.1 Del mundo de la formación inicial institucionalizada al mundo de la formación vivida	149
3.1.1 Bitácora de la exploración (I). Revisitar y cartografiar el mundo de la formación inicial como investigadora	149
3.1.2 El mundo de la formación inicial <i>vivida</i> . Lugares y rastros de su configuración sensible	152
(I) La relación con asignaturas de la práctica profesional: movimientos en los modos de saber	152
(II) El vínculo con docentes formadores. La relación con el otro dentro de sí.....	156
(III) La relación con “las prácticas”. La vivencia del oficio como fuente de saber.....	159
(IV) La relación con el espacio y el tiempo institucionalizados. La posición de saber en el escenario formativo vivido	165
A modo de síntesis: una cartografía (posible) del mundo de la formación vivido	170
3.2 Balance de experiencia, balance de saber. La relación de pensamiento con lo vivido	171
3.2.1 Bitácora de la exploración (II). Ahondar en la relación experiencia y saber en la formación.....	171
3.2.2 Tensiones formativas que habitan en las vivencias.....	172

(I) La tensión entre el carácter institucionalizado y personal de la formación en la vivencia del tiempo formativo	172
(II) La tensión entre el lugar de estudiante y habitar la futura profesión en la vivencia del espacio formativo.....	177
3.3 Trabajo sobre sí, construcción de sí. Recorridos personales	184
3.3.1 Bitácora de la exploración (III). Rastrear narrativamente el saber en la formación	184
3.3.2 Relatos de saber y formación.....	187
(I) Marcela y las inquietudes que despierta la formación.....	187
Rastreando huellas del saber. Indicios de la formación como recorrido subjetivo	187
La búsqueda personal de saber como camino de pensamiento. El despliegue temporal de una inquietud	189
<i>Lo inesperado</i> de la formación. Elaborar una posición de saber otra	197
(II) Laura y el desafío de habitar el mundo de la educación superior.....	207
El poder de las palabras	207
La relación de formación. El otro-docente dentro de sí.....	209
Enfrentar el conocimiento en la universidad: habitar el mundo de la educación superior.....	213
(III) Inés y las mediaciones de la formación inicial. La relación pedagógica como contexto y texto de saber.....	221
Vivirse en la formación y en el oficio.....	221
Formarse como docente, aprender en la universidad. El proceso formativo vivido	222
La relación con el saber de la formación. Las asignaturas como contexto del saber	224
Hacer las prácticas, ganarse un lugar	229
Capítulo 4. Pensar con la experiencia narrada.....	234
4.1 La formación inicial de docentes en primera persona. Experiencia y saber.....	237
4.1.1 El saber de la experiencia de formación.....	237
4.1.2 La relación con el saber en el proceso formativo	244
4.1.3 El aprender como modo de relación con el mundo de la formación	250
4.1.4 La colocación ante el saber y el aprender. La tensión entre hacer la carrera y formarse	254

4.1.5 La dimensión epistémica de la relación con el saber. El problema de la construcción de saberes profesionales o saberes de oficio	267
4.2 La experiencia de saber en la formación inicial de docentes	270
4.2.1 Aprendizaje reflexivo y saber práctico. La relación con el saber en tanto relación identitaria.....	271
4.2.2 La relación pensante con el acontecer en la formación inicial de docentes. Ser y saber	282
Capítulo 5. La experiencia de investigar. Puentes y ventanas de pensamiento.....	292
5.1 Notas sobre la investigación como experiencia de pensamiento. Subjetividad, sensibilidad y relacionalidad	296
5.2 Ventanas y trampolines. Aperturas del estudio.....	302
5.2.1 La formación inicial institucionalizada como “terreno” o mundo en el que se vive y aprende. Modalidades de relación con el aprender y el saber	305
5.2.2 El saber docente de la formación inicial, un saber experiencial.....	309
5.3 La experiencia de la formación inicial como escritura y reescritura de la propia historia. Palabras finales.....	313
Referencias Bibliográficas.....	318
Anexo Documental (en CD adjunto)	
A. Instrumentos de recolección de datos	
B. Textos de campo	

Agradecimientos

Gracias a quienes me acompañaron en este desafío de hacer una tesis.

A Nieves, mi directora y maestra, por el saber, la atención y el tiempo dedicado a acompañarme cercanamente en la investigación; indudablemente, su calidez humana y generosidad académica hicieron realidad esta tesis.

A Cloty, mi codirectora, por acompañarme a transitar los inicios y ayudarme a darle forma de preguntas a mis inquietudes pedagógicas.

A las y los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras (FCH-UNSL) que participaron de esta investigación por abrirme las puertas de sus vidas universitarias desinteresadamente; por permitirme bucear en ellas y así renovar mi mirada, aprender más mi oficio y proponer(me) nuevos desafíos.

A las profesoras Paola Figueroa y Mónica Clavijo, responsables de los espacios Taller de la Práctica Docente II y Práctica docente en Lengua y Literatura respectivamente, por permitirme entrar en sus aulas y compartir su quehacer cotidiano.

A la Facultad de Ciencias Humanas, y particularmente a quienes coordinan la carrera de Doctorado en Educación, por la oportunidad y acompañamiento en el proceso realizado.

Gracias, también y especialmente,

a mi familia toda, que me rodea y envuelve con el amor y la vida en cada momento.

A Carlos, mi compañero de siempre; por estar, por el apoyo sincero y la confianza en mí, cuando intentaba bajar los brazos.

A Germán, Maricruz y Franco por su luz, también por la confianza y el impulso de la pregunta (¿cómo va la tesis?, ¿cuánto falta?, ¡vamos!); los amo inmensamente.

A mi madre, por la vida, la atención y los cuidados que me hicieron ser.

También a mi padre y abuelos tan queridos, Laura y Juan, que están en mí y siguen acompañándome; de ellos aprendí el valor del esfuerzo (entre tantas cosas) y sé que comparten mi satisfacción por haber logrado llegar hasta aquí.

Introducción

Presentación y estructura del informe

Una tesis y una investigación son nada más, aunque también nada menos, que espacios posibles para aprender. (...) un camino posible para seguir aprendiendo en el recorrido como profesora.
Marta Caramés Boada (2010)

La investigación que presento es un estudio que explora la relación con el saber en la formación inicial de docentes desde un enfoque narrativo. La inquietud que me ha movido a indagar en esta cuestión, nace de la propia experiencia vivida como profesora en ese ámbito y está ligada a la pregunta por el sentido de la formación inicial, en tanto espacio-tiempo de preparación para el ejercicio de la docencia, y del saber que en ella se tramita. En este sentido, me reconozco de manera similar a Marta Caramés (2010), buscando en la investigación un espacio de aprendizaje y apertura a nuevas posibilidades de comprensión, de relación y de acción; una manera de estar y de pensar el oficio educativo y el de profesora en la universidad, en la que el propio hacer como investigadora y docente se anudan como pasos en un mismo caminar, en tanto es el compromiso con lo educativo "lo que nos muestra qué merece la pena" mirar y atender desde la investigación (p. 203).

Es así que como punto de partida, la experiencia de indagar para esta tesis me ha significado hacer un "gesto de interrupción" (Larrosa, 2003, p. 174): pararme a pensar lo vivido como profesora -en relación con quienes se forman- y abrir un vacío que suspenda la lógica de la argumentación, los automatismos de la práctica, lo que ya ha sido dicho -y redicho-, creando(me) así un espacio de escucha sensible y atenta para que algo nuevo pueda nacer (Molina, 2018b); porque como advierten José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), cuando estamos demasiado preocupadas por la intervención y la práctica, es decir, por la acción propositiva y el hacer, solemos olvidar que "las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no sólo acciones que realizamos" (p.32).

Al hilo de este pensar, la indagación comienza por reconocer que la educación que se desarrolla tanto en las escuelas como en las universidades y otras instituciones formativas constituye una práctica, pero que en tanto práctica "es una forma de hacer experiencia, una *modalidad de experiencia*" (Bárcena, 2005, p. 84) que implica y afecta en primera persona a quien la vive, más allá del lugar que institucionalmente tenga asignado como docente o estudiante.

Entendiendo que la formación de docentes entraña la búsqueda de formas para ejercer una profesión, un trabajo, un oficio (Ferry, 1997), y por lo tanto involucra la especialización de un saber particular, el estudio que presento explora la experiencia vivida como estudiante en formación preguntándose por la relación con el saber en tanto problemática de investigación ligada al aprender (Charlot, 2007; 2008; 2014) y, particularmente en este caso, a la construcción de saberes para la docencia -como trabajo profesional institucionalizado- y a la relación de enseñanza.

La tesis está organizada a partir de un **capítulo introductorio** en el cual, además de la **presentación del estudio**, he incluido un apartado dedicado a exponer los **antecedentes personales** de la investigación, es decir, la trama de preocupaciones y formulaciones iniciales en la que esta cobra forma y sentido. Explorar tales antecedentes y componer la historia que nos sitúa en la puerta de la propia investigación es necesario, no sólo porque es una parte constitutiva de la misma sino, porque permite entender(nos en) el “*poso pedagógico personal*” desde el cual enfocamos la búsqueda y dirigimos nuestros pasos a lo largo del proceso investigativo, abriendo así la posibilidad de interpretar el propio proceso de aprendizaje en el que se convierte la experiencia de investigar (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 76).

Seguidamente, en el **primer capítulo**, titulado *Los saberes constituidos como lugar de comprensión y apertura*, presento el encuadre teórico referencial del estudio organizado en cuatro apartados articulados entre sí: el primero, dedicado a *la formación inicial de docentes*, focaliza en las claves políticas, epistemológicas y pedagógicas de los programas de formación institucionalizados, en el panorama internacional y nacional. Asimismo, dando cuenta de la especificidad de la formación de docentes reconstruyo el contexto y los debates en el que se inscribe el problema que me mueve a investigar, el problema de la elaboración de saberes profesionales para la enseñanza en la formación inicial de docentes, repensando la relación teoría y práctica a la luz de investigaciones y teorizaciones contemporáneas. En el segundo, apartado abordo *el saber enseñar* como saber profesional del profesorado dando cuenta de la configuración del saber docente como campo de investigación y, luego, profundizando en la naturaleza y caracterización del mismo identifico pistas de indagación y análisis que conectan con la formación inicial, constituyéndose en anclajes relevantes para este estudio. El tercer apartado está dedicado plenamente a *la*

relación con el saber como noción teórica y problemática de investigación desde las contribuciones de Jacky Beillerot y fundamentalmente de Bernard Charlot, cuyos desarrollos teóricos considero referencias fundamentales para la investigación que he desarrollado. Finalmente, en el cuarto apartado planteo a modo de síntesis teórica, el desafío de pensar la formación inicial de docentes en tanto experiencia educativa.

En el **segundo capítulo**, titulado *Enquadre y diseño metodológico. El camino de la indagación*, doy cuenta del recorrido de investigación realizado: comienzo por presentar el *foco y los propósitos del estudio*, luego expongo el *enfoque de investigación* y, seguidamente, continúo con los *referentes metodológicos* que fundamentan el camino de indagación que fui construyendo, al articular contribuciones de la indagación narrativa y de la fenomenología hermenéutica. Finalmente, en un cuarto y último apartado expongo el *diseño metodológico y el desarrollo de la investigación*, detallando el contexto en el que se concretó, sus diversos momentos y particularidades, así como también, los principios de procedimiento que (me) fui labrando en el camino de la indagación.

El **tercer capítulo**, titulado *Experiencia y saber en la formación inicial de docentes*, está dedicado a presentar la exploración realizada y da cuenta de la experiencia de formación a través de las vivencias narradas por el grupo de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras (UNSL) con el que desarrollé el estudio. La intención que (me) ha movido en su escritura no es describir, explicar o interpretar una realidad sino darla a conocer a través del "preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de entender" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 82). Este capítulo está estructurado en tres partes tituladas *Del mundo de la formación inicial institucionalizada al mundo de la formación vivido*, *Balance de experiencia, balance de saber. La relación de pensamiento con lo vivido* y *Trabajo sobre sí, construcción de sí. Recorridos personales*, las cuales recorren - respectivamente- el panorama amplio en el que transcurre la experiencia formativa vivida por el grupo, la relación de pensamiento que crean con el saber a partir de sus vivencias en el espacio-tiempo de la formación para, finalmente, ahondar en las experiencias formativas de tres estudiantes, enfocando en la relación con el saber que cada una crea de manera singular.

En el **cuarto capítulo**, titulado *Pensar con la experiencia narrada*, ahondo en la experiencia de la formación inicial y la relación con el saber narrada por el grupo de

estudiantes de Letras, en diálogo con los referentes teóricos que me han orientado en la indagación. A partir de dos temas en los que se anudan sus narraciones, he desarrollado los apartados que lo componen: *La formación inicial de docentes en primera persona* y *La experiencia de saber en la formación inicial de docentes*.

Finalmente, en el **quinto** y último **capítulo**, titulado *La experiencia de investigar. Puentes y ventanas de pensamiento*, presento mis reflexiones en torno a la experiencia de investigación vivida, organizadas en tres apartados: en el primero, titulado *Notas sobre la investigación como experiencia de pensamiento. Sensibilidad, subjetividad y relacionalidad*, presento los puentes de pensamiento que (me) fui creando en su realización. El segundo, *Ventanas y trampolines. Aperturas del estudio*, invita a asomarse a un paisaje de la formación inicial de docentes *otro*. Por último, el tercero, titulado *La experiencia de la formación inicial como escritura y reescritura de la propia historia. Palabras finales*, está dedicado a reflexionar en torno a los desafíos que la comprensión de la formación como experiencia educativa (me) ha dejado, en tanto senderos de pensamiento abiertos, labrados en este estudio.

* * *

Antecedentes personales del estudio

*Cuando actúo trenzo mi hilo en un gran tejido,
que no he hecho yo sino que existía antes que yo.
Mi hilo tiene un color y una estructura inconfundible,
es decir, mi hacer es libre y único y nuevo, pero
no es independiente, porque sin el tejido de las otras
y de los otros quedaría suspendido en el aire.
Inma Praetorius (2002)*

Destejer la experiencia para (intentar) tejer un saber. El origen de una inquietud

Si me preguntaran dónde nace el interés por investigar la relación con el saber en la formación inicial de docentes, o qué es lo que me ha movido a indagar en este tema, sin duda referiría a mi propia experiencia como profesora en dicho ámbito y, particularmente, lo relacionaría con el desafío de enseñar a enseñar.

Tal desafío se me planteó como preocupación cuando -al finalizar mis estudios universitarios en la carrera de Ciencias de la Educación (UNSL, 2001)- comencé a trabajar en profesorados para el nivel secundario; y está atravesado por la convicción de que las situaciones y los problemas profesionales que enfrentarán quienes se forman en este oficio, los saberes que necesitarían desplegar cotidianamente, no son un asunto técnico que se resuelve aplicando un conocimiento o saber teórico, o recetas elaboradas por otros, sino que más bien, implican desarrollar un modo *propio* de pensar y de actuar pedagógicamente en las aulas (Blanco y Sierra, 2013). En este sentido, entendía -y entiendo- que mi tarea en la formación consistía en aportar y ayudar a encontrar formas para ejercer el oficio de enseñar reflexivamente, en coherencia con los compromisos educativos reconocidos y asumidos *en primera persona* por quienes se forman.

Volviendo la mirada sobre esa experiencia, pienso que el hecho de haber trabajado siempre en espacios formativos tan ligados al saber hacer del oficio, como son aquellos dedicados a la didáctica, al curriculum y a la práctica docente, me enfrentaron de lleno con la "incertidumbre constitutiva de la formación" (Contreras, 2013a, p. 2) y también, con la dificultad que nace de preguntarse por la relación entre el saber que ofrecemos en los profesorados y el pensar(se) y vivir(se) como docente. En otras palabras, me situaron en la controvertida relación entre la formación y la práctica docente en las escuelas.

Este problema que no es una novedad, porque está en el centro de la tarea formativa y la tensión, dejó de ser para mí una cuestión discursiva o teórica sobre la que tanto se ha

escrito, investigado y (había) reflexionado durante mi formación en la universidad, para pasar a ser vivido como fuente de contradicciones y paradojas que interpelan el sentido de los procesos formativos, de los cuales era y soy parte.

En relación con lo anterior, recuerdo haber experimentado como dos caras de una misma moneda, situaciones y conversaciones compartidas con estudiantes ya avanzados en sus carreras, quienes ante el desafío de sus primeras prácticas en las escuelas se planteaban -y *me* planteaban- sus preocupaciones y la incertidumbre de *no saber cómo encarar una clase*, cómo *pararse* frente a un curso y enseñar un determinado tema o qué lecturas elegir para *esos* alumnos *reales* que tendrían frente a sí, *a pesar de* todo lo que habían visto y estudiado en el profesorado.

Paralelamente, en mi lugar de docente experimentaba algo similar o, mejor dicho, experimentaba la contracara de sus inquietudes: percibía que lo que les presentaba como conocimientos propios del oficio de enseñar y lo que hacíamos en el espacio formativo que compartíamos, a menudo se *esfumaba* o desconectaba de lo que hacían o proponían cuando se pensaban enseñando en un escenario concreto.

De esas situaciones y conversaciones quedaban resonando en mí frases como: “una cosa es lo que vemos en el profesorado y otra lo que pasa en las escuelas”, “no sabemos cómo bajar al aula lo que aprendimos acá” o “no nos han enseñado a elegir qué leer en clase, cómo trabajar con adolescentes, de qué manera interesarlos en cierto tema, lograr su atención, hacer que participen ...”.

Con el correr del tiempo, el eco de aquellas palabras terminó profundizando mis interrogantes sobre las posibilidades de construir saberes profesionales (Tardif, 2004) en ese espacio de preparación para el oficio docente que es la formación inicial. Tal vez, porque más allá de evidenciar(me) la dificultad de la tarea que tenía en mis manos, y de movilizarme a buscar *nuevos* recursos y estrategias que me ayudaran a zanjar la desarticulación que expresaban (Muñoz, 2012), (me) mostraban los vacíos que percibían como docentes en formación, la relación con lo que aprendían, en fin, la desconexión entre la formación que protagonizaban como estudiantes y el saber que la práctica docente *les* reclamaba en el terreno escolar (Muñoz, 2016).

O quizás, porque al expresar la insuficiencia o lo inadecuado de la formación que vivían, sus palabras enlazaban la experiencia pedagógica que compartíamos con los tan difundidos

discursos sobre la falta de eficacia de la formación inicial, en la configuración de la acción profesional de los docentes (Zeichner y Tabachnick, 1981; Terhart, 1987). Lo cierto es que, de un modo u otro, estas situaciones tensionaban mis propósitos pedagógicos de acompañar sus procesos formativos, buscando crear una relación pensante (Mortari, 2002) con el hacer docente; es decir, sin imponer sentidos ni exigir respuestas ya pensadas por otros, sino más bien, aprendiendo a encontrarse con situaciones inciertas, dispuestos a intentar resolverlas como creación o desde la imaginación, es decir, de manera original.

Es así que, poco a poco, esta experiencia de la dificultad que vivía como profesora me fue enfrentando no sólo con la necesidad de dilucidar qué es lo que realmente se aprende en el contexto de la formación inicial -más allá de los conocimientos que transmitimos y que como estudiantes acreditan en las instancias de evaluación formal- sino también, de esclarecer qué de lo que esperan y necesitan se tramita más allá de las disciplinas que enseñamos, en dimensiones que es preciso mirar y atender como proceso de formación. Y del mismo modo fui comprendiendo que la dificultad no es el problema de la formación del profesorado, sino su naturaleza y que, como afirma José Contreras (2010; 2013), puede vivirse como frustración o negación, o bien como apertura y posibilidad si conciliamos con ella.

No obstante, lo que quiero recortar aquí de aquella experiencia es la interpretación que hacía de esas situaciones que quedaban resonándome, al leerlas como problemas vinculados a la relación que los estudiantes entablaban con el conocimiento o bien, como problemas de conexión entre el decir y el hacer, o entre el saber de la formación y la propia acción docente. De una manera u otra, vinculándolos a sus matrices de aprendizaje, a la socialización escolar, etc., etc., terminaba remitiéndolas al espinoso terreno de la relación entre *la teoría y la práctica*, como tan habitualmente suele hacerse en el ámbito educativo y particularmente en el de la formación.

Efectivamente, el par teoría-práctica es un modo de pensar que vertebra el discurso dominante en este campo y constituye una lógica fuertemente arraigada en la cultura institucional y profesional, desde la cual están concebidos y estructurados los procesos y los contextos de formación en los que trabajamos: desde la organización de las instituciones formativas y su currículum, hasta las prácticas pedagógicas y los modos de relacionarse con el conocimiento que se propician y asumen en las aulas.

Esta lógica o modo de pensar, que está institucionalizada y que en mayor o menor medida tenemos naturalizada y encarnamos, centra los procesos formativos en la transmisión de conocimientos formalizados y, así, opera escindiendo el saber del hacer y del ser, es decir, privilegiando el conocimiento proporcionado por la investigación (nos) enfoca en traducir la teoría a la práctica o en *ajustar* la práctica a la teoría, o como dice José Contreras (2011b), “en el sempiterno problema de por qué los prácticos no aplican las teorías o por qué las teorías no sirven a los prácticos” (p. 26).

Además, este modo de pensar la formación desde el par teoría-práctica impregna las relaciones que sostienen los procesos formativos y empaña la mirada docente, al concebir al sujeto que aprende -escolar o estudiante- como un sujeto precario, frágil e incompleto, y excluir el sentido de la educación como acontecimiento o experiencia, esto es, como algo que le pasa a quien aprende en el seno de un encuentro educativo asimétrico (Bárcena, 2012).

Al decir de M. Dolores Molina (2018a), la mirada empañada como relación con la alteridad, involucra un pensar al otro, a la otra, desde la *carencia* y desde la *exigencia* o la *vigilancia* respecto al conocimiento que se pone en juego y tratamos de acercar(le) como docentes. Esto significa que nos relacionamos con el otro atendiendo a lo que no tiene, desde lo que no es o lo que no *le* sale, tendiendo a fijar la atención y el esfuerzo en su progreso en el terreno intelectual -la comprensión y/o adquisición de conocimientos- y, consecuentemente, perdiendo de vista o intentando manipular la experiencia de aprender que vive, aún con las *mejores* intenciones.¹

Abrir(me a) otras preguntas

Lo anterior es una cuestión que empecé a visualizar y reflexionar algunos años antes de iniciar el doctorado en educación, a partir de cursos de posgrado que realizaba como parte de mi búsqueda profesional ante las dificultades que experimentaba y me interpelaban como docente; también desde la lectura de autores como Jorge Larrosa (2003), Fernando

¹ Esta mirada se funda y nutre en lo que Fernando Bárcena identifica como un “mito inaugural” sobre el que se edifican los propósitos y quehacer del discurso pedagógico moderno, una especie de ilusión de la “pedagogía biopolítica” según la cual la explicación es necesaria para que alguien aprenda y paralela a la exigencia de comprensión (que no se produciría sin aquella), ligando así la “(falta) de inteligencia del alumno a la inteligencia del enseñante” (2012, p. 149).

Bárcena (2005), Carlos Skliar (2009), González Placer y José Contreras (2010) entre otros, quienes me orientaron a explorar el punto de vista de la experiencia, a enfocar la atención en la relación educativa y, consecuentemente, a pensar la formación y la educación atendiendo a lo que hacemos y a lo que *nos* pasa -como docentes o estudiantes- y a las relaciones pedagógicas en las que (nos) vivimos (Contreras, 2010a).

Recuerdo que fue a partir del curso de posgrado *Saberes docentes y mediación cultural* dictado por Nieves Blanco García (UMA) en la UNSL (2013), cuando comencé a profundizar en la perspectiva del saber de la experiencia en la formación desde las investigaciones que estaba desarrollando junto a José Contreras (UB), en conexión con sus propias experiencias en la formación del profesorado.

Sintéticamente, desde el enfoque que ambos sostienen tiene más sentido pensar la formación de docentes buscando la conexión entre experiencia y saber que desde la relación teoría-práctica, en tanto no dicotomiza el pensar del hacer, poniendo en un lugar los conocimientos y en otro las acciones, dejando en manos del sujeto que se forma o aprende la tarea de enlazarlos.

Desde este punto de vista, la formación como proceso no se resuelve suficientemente en la transmisión de conocimientos disciplinares ni se reduce a disponer de una serie de recursos para actuar y resolver problemas *pedagógicos*, sino que está ligada a la experiencia, porque "es precisamente el que sea una experiencia lo que la hace formativa", lo que abre la oportunidad a otras formas de saber, de relación con el saber y de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser (Contreras, 2010a, p. 63). De ahí que, para Contreras y Blanco, la formación "tiene que ser, para los estudiantes, la oportunidad también para hacer las propias mediaciones" (Contreras, 2010a, p. 70) respecto a lo que ya saben y tienen, a lo que les permite pensar sobre sí, y a lo que posibilita que emerja como sentido propio, en relación a lo que se (les) propone como modo de mirar y de actuar.

Lo anterior significa que el saber implicado en la formación no es sólo un saber *sobre* la enseñanza, sino que se sostiene en el saber de la experiencia: un saber del ser que nos constituye como sujetos -porque es fruto de nuestra relación con el mundo- y que está comprometido con el deseo de ser, el sentido de sí y del mundo, en tanto en él está representado el lugar desde el que lo miramos, lo nombramos, nos lo interrogamos y relacionamos (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Esta perspectiva -que en aquel momento era *nueva* para mí- implica una reconceptualización de singular importancia para pensar los espacios de formación (Blanco, 2017), en tanto entiende y nombra lo formativo y lo educativo, no como una secuencia de acciones instructivas y de resultados cognitivos enfocados en proposiciones y explicaciones que anteceden a la acción pedagógica (Molina, 2018a), sino como un "acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente" (Contreras, 2013a, p. 4), esto es, como experiencia y lugar de encuentro; porque como dice M. Dolores Molina, "la experiencia es aquello que me deja huella, que se queda en mí, pero me llega siempre 'en relación con'" (2018b, p. 4).

Pensar lo educativo y lo formativo en términos de relación entre experiencia y saber, involucra un desplazamiento simbólico que pone en el centro a la relación educativa -como relación con lo otro, con el otro y con sí mismo- y (nos) requiere atender a lo vivido que (nos) abre a pensar, a lo que (nos) reclama una nueva significación o destapa la pregunta por el sentido de las cosas (Contreras, 2010a). Es, en síntesis, una cuestión de "sensibilidad epistemológica" (Molina, 2018c, p.8): una mirada *otra* que afecta el saber y su construcción.

Encontrarme con este enfoque y comenzar a pensar la formación en términos de experiencia y saber me ayudó a repensar las dificultades que vivía como docente y abrir(me a) otras preguntas, al palpar los límites del par teoría-práctica, visualizar su insuficiencia como modo de concebir la formación y, también, advertir cómo esta lógica cala profundamente en el propio hacer educativo y desdibuja -llegando a borrar- la propia presencia en él, ya sea como estudiante o como docente.

Fue así como, poco a poco, mi atención comenzó a desplazarse hacia la experiencia de formación que vivían en los profesorados quienes habitan el lugar de *alumno*: un lugar configurado institucionalmente a través de las normas, expectativas y exigencias académicas que lo moldean, pero que es vivido de manera singular, en *primera persona*, desde lo que cada una o cada uno es, trae, desea, siente, busca ...

Comencé a preguntarme entonces, ¿cómo viven ese espacio tiempo de preparación para el oficio de enseñar quienes se forman? ¿Qué involucra la formación para quien habita el lugar de estudiante de un profesorado? ¿Qué le implica, en tanto proceso *propio*? ¿Qué le significa? ¿Qué huellas le deja lo vivido en este ámbito como saber para la docencia?

Destejiendo esos tiempos previos y propios de la escritura del plan de tesis que elaboré para inscribirme en el doctorado (2016), diría que esas preguntas son como nudos que, mientras intentaba desempañar(me) la mirada, fui encontrando en la experiencia de la dificultad que vivía como docente *en relación con quienes se forman* en el oficio de enseñar; es decir, en mi propio oficio. Cuestiones intrincadas que ya estaban allí pero que no podía ver o dimensionar plenamente, porque como explica Contreras (2011b), pensar la experiencia como docentes no es atender a la práctica y sus urgencias, si por esto entendemos tan sólo el hacer que propiciamos, sino “abrirse a la escucha de lo que realmente sucede y a la pregunta de lo que eso realmente significa” (p. 25);

Al volver sobre eso que nombro como *experiencia de la dificultad* comprendí que los ecos de aquellas situaciones que vivía como docente, y quedaban resonándome, reclamaban pensar la experiencia de aprender y de saber que vivían, precisamente, quienes se forman; porque aprender a ser docente, aprender a enseñar o aprender, lisa y llanamente, tiene que ver -como toda experiencia- con realizar un movimiento interior (López Carretero, 2006), que amplía el sentido y las posibilidades de la vida; y también, con “poder ampliar las sensaciones de las cosas y la imaginación del mundo” (Contreras, 2016a, p. 37).

Asimismo, comprendí que pensar la experiencia sólo es posible si nos detenemos a escuchar al otro de manera *genuina*; es decir, sin ligar la escucha a fines que la instrumentalizan con el afán por intervenir sino, preguntando(me) por su presencia en el proceso formativo: por la relación personal que cada una o cada uno crea con lo que vive como estudiante y docente en formación, por el sentido educativo que se le abre como “despertar de posibilidades” (Contreras, 2007, p. 19) y por el modo en que le da forma y cuerpo a los saberes con los que se relaciona. Porque eso es lo sustancial en la formación: el modo en que cada quien incorpora esos saberes a su subjetividad, cómo los hace propios y pasan a formar parte de sí mismo (Blanco, 2017). Y esto es para mí la cuestión de la relación con el saber; un terreno a explorar en el que decidí adentrarme.

De ahí que si me preguntaran ¿dónde nace tu interés por investigar la relación con el saber en la formación inicial de docentes?, respondería: al hilo de la inquietud que me provoca la formación como experiencia, es decir, como espacio de creación de sentidos y como posibilidad de transformación de sí, de la propia relación con el mundo y con la realidad particular del oficio para la que prepara.

Capítulo 1

Los saberes constituidos como lugar de comprensión y apertura

La paradoja del saber teórico reside en la manera en que se use, como máscara para ocultar la verdad de una experiencia, o como útil para orientarse más cómodamente en la búsqueda clínica (en la que se encuentra uno mismo implicado).
Maud Mannoni (1979)

Atendiendo a las cuestiones que se anudan en mis preocupaciones y preguntas iniciales, he estructurado este capítulo teórico en cuatro apartados: en el primero, abordo *la formación inicial de docentes* en tanto marco institucionalizado, destinado específicamente a preparar para el oficio de enseñar como trabajo profesional. Atendiendo a sus claves políticas, pedagógicas y epistemológicas, realizo un recorrido por las tensiones que surcan este ámbito, enfocando en las prácticas formativas y en el problema-desafío de la relación teoría y práctica.

Conectando con lo anterior, en el segundo apartado presento el tema del *saber enseñar* como saber profesional específico del profesorado. Recuperando antecedentes al respecto en el marco de la investigación educativa, planteo la naturaleza del saber profesional de los docentes conectando su caracterización con los desafíos que la construcción del mismo presenta a la formación inicial.

Enlazando con esto último, el tercer apartado está dedicado a la revisión de literatura especializada y antecedentes de la *relación con el saber* como problemática de investigación y noción teórica. Al respecto, considero las contribuciones de Jacky Beillerot y más extensamente los aportes de Bernard Charlot, en tanto referente principal de este estudio.

Finalmente, en un cuarto y último apartado, integro los planteamientos expuestos y presento la posición teórica en la que me sitúo al investigar la formación inicial en tanto experiencia educativa.

De manera breve, con respecto al lugar de la teoría en este estudio, me interesa señalar que a través de la lectura de literatura especializada y la escritura de este capítulo he buscado crear(me) *un lugar de comprensión y apertura* en relación con los saberes teóricos disponibles o saberes constituidos (Cifali, 2005), lo cual (me) ha significado interpelar y repensar mis propias concepciones y saberes en diálogo con autoras y autores relevantes para esta investigación.

En otras palabras, al rastrear antecedentes teóricos y en el movimiento de leer- repensar- escribir que han dado como fruto estas páginas, he buscado construir(me) un lugar *poroso* y *sensible* en el que situarme al abordar el problema y la naturaleza del fenómeno en estudio, y también, crear(me) una relación de descentramiento del propio saber y experiencia (Cifali, 2005), que me permitiera (ex)ponerme a pensar atenta a "lo que no está dicho, a lo que necesita ser visto, a lo que puede ser iniciado" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 66).

1.1 La formación inicial de docentes. Desafíos y tensiones en la preparación para la docencia como trabajo profesional

1.1.1 Claves políticas, pedagógicas y epistemológicas de los programas de formación docente

El origen histórico de los programas de formación de docentes está ligado a la conformación y el desarrollo de los sistemas educativos modernos, y específicamente, a la preparación de personal idóneo para la acción escolar. Consecuentemente, como M. Cristina Davini ha señalado, los procesos de formación docente se han desarrollado desde siempre en un "campo de tensiones políticas y pedagógicas" (1995, p. 77).

En Argentina, la docencia como trabajo en un sistema educativo nació hacia finales del siglo XIX, ligada a la utopía civilizadora-homogeneizadora y a un Estado Educador que la concibió como instrumento privilegiado para llevar adelante una empresa educativa, cuyo proyecto fundador tuvo en la filosofía positivista "un aliado fundamental" (Davini, 1995, p. 23). Desde entonces, las instituciones de formación de docentes -universidades, institutos y escuelas- se han desarrollado en el marco de la evolución de la investigación moderna en las distintas disciplinas y en un contexto en el que las profesiones buscaban asentar su prestigio en un conocimiento científico objetivamente fundado, aspirando así a diferenciarse de los técnicos o prácticos, a través de una permanente legitimación en las ciencias fundamentales.

De manera similar a Davini, y en coincidencia con otros investigadores a nivel internacional, Fred Korthagen (2010b) ha señalado que la formación de docentes -al igual que la de ciudadanos en las instituciones escolares- se ha apoyado históricamente, y así sigue en la actualidad salvo muy escasas excepciones, en una concepción epistemológica

escolástica, que responde a una lógica de racionalidad cartesiana, lineal: una mezcla de idealismo ingenuo y mecanicismo técnico, cuyos supuestos fundamentales son la relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica, la concepción del conocimiento como una secuencia de datos y conceptos cerrados, elaborados por otros; las habilidades a aprender como rutinas y destrezas simples que hay que dominar mecánicamente mediante la repetición y el ejercicio; la concepción del aprendizaje como adquisición estrictamente individual de un saber decir-repetir acumulable y aplicable en el futuro; y el trabajo con categorías de conocimiento centrado en actividades abstractas y descontextualizadas.

Esta racionalidad, ha prevalecido sobre aquella que Korthagen menciona como su alternativa: la epistemología constructivista que, arraigada en los planteamientos de Dewey, en las posiciones constructivistas neopiagetianas y neovigskianas y en los trabajos de Schön (1983, 1987, 1992) y Argyris (1993), postula la enseñanza como una forma de indagación y creación de conocimiento.

Al respecto, este investigador neerlandés sostiene que, en el campo de la formación de docentes la cuestión de la relación entre el conocimiento y la acción, entre saber y hacer, se planteó en términos de relación entre teoría y práctica y ha permanecido como un problema central a nivel internacional durante todo el siglo XX hasta nuestros días, constituyendo el "reto básico" (2010a p. 85) de la formación de docentes. Esto es así -explica- desde que en 1904 John Dewey advirtiera la existencia de una brecha entre ambas y abriera la discusión al respecto; se trata de un problema ligado a la idea de la profesionalización docente que nace con el desarrollo del conocimiento psicológico y pedagógico de fines del siglo XIX y principios del XX y la intención de cambiar la educación adaptándola a perspectivas científicas.

En ese contexto, se configuró lo que Donald Schön (1983) denominó el modelo de la racionalidad técnica o en términos de Jean Clandinin (1995), la *historia sagrada de la teoría-práctica* (the sacred theory-practice story)²: una teoría que subyace en el modelo tradicional de formación de docentes según la cual la universidad provee los conocimientos, métodos y habilidades mientras que las escuelas brindan el escenario en donde aquello es practicado

² Clandinin denomina "historias sagradas" a los relatos que sentimos que la comunidad nos exige, configurando estructuras culturales implícitas en la forma en que el contexto social nos presenta el mundo y se dan por sentadas en nuestras disposiciones en la experiencia cotidiana.

y los estudiantes en formación aportan el esfuerzo individual para aplicar tal conocimiento (Korthagen, 2010b, p. 669).

Puede decirse que, desde entonces, la formación inicial de docentes en tanto ámbito destinado a generar las bases de pensamiento, conocimientos y prácticas de la enseñanza como acción profesional en las escuelas, se ha configurado como un campo de tensiones políticas y pedagógicas que es objeto de cuestionamientos y valoraciones contradictorias: por un lado, se discute su eficacia en relación a su cometido, llegando a considerarla una empresa de bajo impacto o efectos generalmente débiles (Zeichner y Tabachnick, 1981; Terhart, 1987), frente a la influencia que la socialización escolar (vivida primero como alumnos y luego como docentes en el puesto de trabajo) ejerce en la configuración del pensamiento y de la práctica profesional de la enseñanza (Davini, 1995, 2015; Diker y Terigi, 1997). Tanto es así que los mismos docentes, incluidos quienes se encuentran en formación, sostienen y confirman estas críticas, cuando perciben que carecen de instrumentos para coordinar grupos de aprendizaje, definir la evaluación, seleccionar contenidos, entre otras cuestiones que componen una extensa lista de vacancias en la formación (Terigi, 2012); señalando la desconexión entre la formación *recibida* y la realidad del oficio para el que prepara (Davini, 1995; Tardif, 2004; Alliaud, 2017).

Por otro lado, aunque simultáneamente, la formación inicial se constituye en depositaria de esperanzas transformadoras y se le atribuye un papel central como lugar en el que reside la posibilidad de renovar la práctica pedagógica, articulando el conocimiento proveniente de la investigación con la tradición del oficio, esto es, con el saber acumulado por la profesión (De Tezanos, 2007). Algo similar ocurre en las políticas educativas que, además de ligarla a la habilitación para el desempeño laboral en el sistema educativo, le asignan un papel fundamental al concebirla como intérprete y protagonista de las *nuevas* demandas de cada contexto y de los cambios esperados. Así puede leerse, por ejemplo, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (Resolución CFE N° 24, INFD/MEC, 2007) actualmente vigentes en Argentina, cuando le atribuyen un papel fundante al afirmar que la formación inicial “tiene un peso sustantivo, desde el momento que genera las bases” de un proceso de formación que continúa a lo largo de la vida laboral, y configura los núcleos de pensamiento, conocimientos y prácticas de la docencia como trabajo profesional institucionalizado, cuya especificidad es la enseñanza (art. 23). También

al establecer que su finalidad es “preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa” (art. 71°).

Estas valoraciones contradictorias habitan y se entrelazan en el escenario de un sistema formativo labrado por tradiciones de formación, esto es, configuraciones de pensamiento y de acción -productos de la historia, de intereses sociales y de pujas- que conviven, en tanto “*están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995, p. 21), y *sobreviven* en las imágenes sociales dominantes, en la organización material de las instituciones educativas (incluidas las de formación), en el currículum, en las prácticas pedagógicas; también, en los modos de percibir de los sujetos, en sus propias argumentaciones y compromisos; aunque muchas veces lo hacen dentro de mensajes y prácticas divergentes, produciendo una fragmentación entre el discurso y las prácticas.³

Al realizar la reconstrucción de la historia del sistema de formación de docentes y de las prácticas escolares en nuestro país, Davini (1995) identifica tres tradiciones que se suceden y articulan direccionándola: *la tradición normalizadora-disciplinadora*, matriz histórica de la docencia argentina cuyos rasgos involucran el carácter instrumental de la formación, ligada a un discurso vocacionista y prescriptivo que se traduce en un saber hacer utilitarista y modelos a los cuales los sujetos debían adaptarse; *la tradición académica*, influenciada por el pensamiento positivista y caracterizada por relegar la formación pedagógica priorizando el conocimiento de la disciplina que se enseña y posicionando al docente como reproductor de saberes generados por otros; y, finalmente, *la tradición eficientista*, acuñada en la década de 1960 al amparo de la ideología desarrollista, la cual vinculó la educación a la economía y el desarrollo de recursos humanos e impregnó las prácticas de formación con un planteo mecánico y eficientista, el cual consolidó la separación entre la concepción y la ejecución de la enseñanza y, simultáneamente, el sistema de control burocrático sobre la escuela.

Además de estas tradiciones, Davini identifica dos “tendencias alternativas”, la pedagogía crítico-social, centrada en la recuperación de contenidos significativos en la enseñanza como instrumentos de transformación social, y la pedagogía hermenéutico-participativa,

³ Tal es el caso, por ejemplo, de la enseñanza de las propuestas y los métodos de la Escuela Activa a través de sistemas exclusivamente expositivos; o la difusión del constructivismo piagetiano junto con el entrenamiento de los futuros docentes en técnicas de planificación de base conductista y dentro de instituciones fuertemente inscriptas en tradiciones normalizadoras.

centrada en la modificación de las relaciones de poder en la escuela y en el aula a través de la revisión de las prácticas; las cuales circulan en el discurso y en el imaginario docente sin plasmarse en planes concretos de formación sino, más bien, conviviendo dentro de mensajes y prácticas contradictorias, al desarrollarse “básicamente al margen del aparato formal de grado a través de proyectos de perfeccionamiento de docentes voluntarios o autogestados” (pp. 43-44).

Respecto a las tradiciones y tendencias mencionadas, me interesa focalizar la atención en que, a pesar de su aparente oposición por obedecer a distintos proyectos, luchas y grupos de interés, estas tradiciones y tendencias se fusionan en una misma lógica formativa a partir de dos rasgos que tienen en común: uno, es que se sustentan en un discurso prescriptivo acerca de lo que el docente “debe ser” y, aunque su contenido puede ir variando según las épocas, *el deber-ser prescriptivo* anuda los procesos formativos a un perfil de docente ideal, *definido desde las políticas* y de manera abstracta, *apoyándose en el conocimiento aportado por la investigación*. El otro rasgo es “una suerte de epistemología espontánea” (p. 48) resultante de la ideología de la modernidad y del positivismo, basada en la noción de neutralidad de la escuela y del conocimiento, y en la ilusión del progreso. Tal epistemología involucra una concepción empírica y homogeneizante que confunde lo real y la realidad con la existencia material, y se expresa tanto en la razón instrumental del conocimiento útil para el progreso, como en el objetivismo que suspende los modos de pensar, valorar y percibir que el estudiante trae a la formación o que el docente lleva a la acción en la escuela.

Al advertir que estos dos rasgos constituyen una matriz compartida, Davini concluye que las tradiciones de formación confluyen configurando una lógica de formación que está institucionalizada y tiene efectos importantes en la dinámica pedagógica de los procesos formativos: el deber-ser-normativo ha imposibilitado un enfoque integral del trabajo pedagógico, que permita entender lo que el docente efectivamente es.

Por su parte, la concepción empírica y homogeneizante de la realidad ha operado eliminado simbólicamente a los sujetos concretos, alimentando la idea de “un saber sin subjetividad” (Tardif, 2004, p. 173), y encubriendo que todo proceso *educativo* se desarrolla “entre sujetos y con sujetos” (Davini, 1995, p. 49). Consecuentemente, desde esta lógica se elude el abordaje pedagógico de los propios puntos de vista y supuestos, es decir su

cuestionamiento y reestructuración, afectando por extensión las prácticas escolares a través de la acción de docentes que, en el día a día, tienen dificultades para manejarse con la dimensión de los procesos subjetivos en el aula: escuchar al otro, partir del universo cultural de los sujetos al enseñar, moverse en la heterogeneidad de perspectivas.

En este sentido, las propuestas que emergen de estas tradiciones de formación se constituyen en *pedagogías disciplinadoras* de alumnos pero también de docentes, por lo que es importante no perder de vista que -según se ha advertido hace tiempo- el docente "enseña como fue enseñado y no como debió haber aprendido a enseñar" en el profesorado (Marucco, 1993. Citada en Diker y Terigi, 1997, p. 68), porque las prácticas pedagógicas

enseñan no sólo por lo que dicen que enseñan sino aún mucho más por lo que no dicen, por lo que ocultan o desconocen y, al fin, por lo que instauran en la misma práctica, como estilo de interacción entre los sujetos, entre ellos y el conocimiento, y entre todos ellos y el contexto social. (Davini, 1995, p. 106)

En relación a la dinámica y las prácticas formativas, desde un plano de análisis que considera la especificidad de la formación de docentes y su realización en las instituciones destinadas a tal fin, el investigador francés Giles Ferry (1997) ha advertido que los enseñantes en formación son sometidos a fuertes tensiones que arraigan en tres características propias de la formación profesional, las cuales son -además- fuente de los problemas y dilemas organizacionales que enfrenta toda política de formación (Ferry, 1990) y los intentos de elaborar una pedagogía de la formación docente (Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Korthagen, 2016).

Al respecto Ferry (1997) señala que la formación docente se caracteriza por ser una *formación doble*, en tanto involucra *formación académica* -científica, literaria o artística- y *formación pedagógica o profesional*, vinculada a un oficio cuyo status (profesional) no es claro y que, además, "no es como cualquier otro" (p. 60) porque la persona y el rol social se encuentran imbricados íntimamente; finalmente, es una *formación de formadores*, es decir, que funciona en un segundo nivel.

Estas tres características que hacen a la especificidad de la formación docente como formación profesional en las prácticas de enseñanza, provocan una serie de tensiones que afectan a quienes se forman; por ejemplo, la problemática y las prácticas de formación son para ellos objeto de estudio, de compromiso simbólico y de reflexión, pero también de

vivencias cotidianas y "múltiples avatares en la realidad de la institución formadora" (1990, p. 62), que protagonizan y experimentan de manera contradictoria y paradójica.

De igual modo, la lógica de enseñanza -que prioriza la transmisión y la evaluación- se reproduce en las instituciones y acciones de formación perpetuando su situación como escolares y generando, consecuentemente, dificultades para entrar en la formación de adultos y para avanzar en lo específico de la formación profesional, esto es, en el desarrollo de capacidades ligadas a posiciones profesionales y al desarrollo personal.

Por último, este investigador francés señala que la analogía estructural (isomorfismo) entre el lugar físico de la formación y el lugar físico de la práctica profesional hacia la cual conduce esta formación, genera "efectos de estructuración y de impregnación" -producidos por el dispositivo de formación- que pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos, razón por la cual, lo practicado en la universidad "queda como el prototipo de la acción enseñante, a pesar de todo lo que se ha escrito y dicho (a veces desde lo alto de una cátedra)" (p. 61). De este modo concluye que, "la puesta en marcha de la formación de docentes tiende a retirarle la efervescencia de lo imaginario, la apertura a lo inesperado, la satisfacción de la aventura" (p. 52) y es allí donde habría que reinvertir desde la reflexión crítica sobre ella.

De manera cercana, los análisis de Remei Arnaus (1999) señalan que las prácticas de formación predominantes arraigan en modelos de carácter academicista o tecnicista y suponen un proceso de descontextualizaciones:

Se descontextualiza el conocimiento de la experiencia personal de los implicados, de la experiencia profesional del profesorado, y también de los contextos institucionales, sociales, culturales y políticos, donde se han configurado no sólo unas prácticas en vez de otras, sino también los patrones de lo que se considera pedagógico y educativo. Pero además, se ha descontextualizado de las situaciones reales y experiencias que genera el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y en concreto, del propio proceso de enseñanza en el contexto de formación del profesorado, olvidando que lo vivido y experimentado en el aula configura también el conocimiento que se está transmitiendo [porque] (...), transmitir el conocimiento es, al mismo tiempo, transmitir la relación entre las personas implicadas (Arnaus y Pérez de Lara, 1994). (p. 609)

Como señala esta autora, tales descontextualizaciones dan lugar al falseamiento de la naturaleza compleja y problemática de la enseñanza y, con ello, a la negación del riesgo, de las inseguridades, de los conflictos y tensiones no explícitos, de los deseos, de las ambivalencias e incertidumbres *propios* del oficio docente.

Asimismo, al descontextualizar el conocimiento de la experiencia personal de los implicados desconocen que lo que los profesores saben a nivel declarativo o *teórico* no se transforma ni se refleja automáticamente en su acción (Calderhead, 1988; Bromme, 1988; Angulo, 1999; Tardif, 2004): “la transformación de conocimiento provisto por la teoría en conocimiento útil para la acción no es un proceso de aplicación sino de reconstrucción situacional” (Diker y Terigi, 1997, p. 118) que involucra de manera integral a la persona; no sólo los aspectos racionales y conscientes sino también sus miedos, esperanzas, necesidades, valores, misiones específicos e individuales; esto es el “factor personal” (Terhart, 1987) o “lado humano” que a menudo es el origen principal del aprendizaje (Korthagen, 2010a, p. 98).

En este sentido, y según profundizo a continuación, el investigador canadiense Maurice Tardif coincide en señalar que el par teoría-práctica resulta ser una oposición “muy poco pertinente y demasiado simplificadora” epistemológica y conceptualmente (Tardif, 2004, p. 174), fundamentalmente si reconocemos que el desafío de la formación inicial es formar docentes que sepan enseñar y no que solamente conozcan *sobre* la enseñanza y *sobre* el saber que enseñan (Alliaud y Vezub, 2015, p. 113). Al decir de Tardif, hace falta abrir un espacio mayor a una lógica de formación profesional que no se reduzca a “proporcionar conocimientos teóricos y procedimentales, sin realizar un trabajo profundo relativo a las creencias y expectativas cognitivas, sociales y afectivas a través de las cuales los futuros enseñantes reciben y procesan esos conocimientos e informaciones” (p. 178).

Como advierte Bernard Charlot (2008),

lo que está en juego en la formación no es solamente una relación de eficiencia respecto a una tarea, es una identidad profesional que se puede volver el centro de gravedad de una persona y estructurar su relación con el mundo, engendrar ciertas maneras de ‘leer’ las cosas, las personas y los acontecimientos. (p. 98)

1.1.2 La relación teoría-práctica en cuestión. Actualidad y replanteo de un *viejo* problema

Respecto a los procesos de formación inicial de docentes, en la literatura especializada de las últimas décadas circula la idea cada vez más aceptada de que “lo que está en juego y merece ser cuestionado y *revisado*, es la lógica ‘aplicacionista’ implícita” en ellos (Alliaud, 2017, p. 71), la cual articula un modelo de formación deductivo y fragmentado que no sólo es epistemológico e ideológico sino que es político y está institucionalizado a través de estructuras que distinguen y separan teoría y práctica.

Al respecto, hay acuerdo en cuanto a que más allá de lo que se ha avanzado en la investigación y el conocimiento sobre esta cuestión, no es una generalización exagerada afirmar que la mayor parte de los programas de formación de docentes siguen orientándose por una racionalidad técnica y por una concepción cartesiana, que separa mente y cuerpo, conocimiento y acción, teoría y práctica. Si bien no siempre lo hacen explícitamente y de manera argumentada, esto se evidencia con claridad en la organización de los programas formativos, donde hay una separación fuerte y difícilmente resoluble entre conocimiento académico y prácticas, o entre asignaturas teóricas y prácticas; también al interior de las asignaturas en las que, además de disociar su estudio en momentos o espacios teóricos y prácticos, se desconsideran los saberes procedentes de la profesión “privilegiando los generados por una investigación que, con frecuencia, está desconectada de los problemas de la práctica y no se atiende a su naturaleza” (Blanco, 2017, p. 82).

Al decir de Nieves Blanco, el modelo formativo derivado de tal lógica encierra en sí una distorsión porque involucra un *tipo de formación* que se rige por cuestiones de conocimiento y no de acción, por el dominio de cuerpos de saber y no por problemas derivados de la actividad cotidiana de la enseñanza, confundiendo formación con enseñanza de una disciplina al desconocer que, si bien en una disciplina aprender es conocer, en la práctica “aprender es hacer y conocer haciendo” (Tardif, 2004, p. 200). De manera similar, José Contreras ha señalado que la paradoja en los procesos de formación que tenemos institucionalizados es que “se basan en modos de transmisión de saberes constituidos, en vez de permitir que puedan germinar y madurar los saberes de la experiencia (Cifali, 2005)” (2010, p. 268).

En relación con lo anterior, en la literatura especializada hay coincidencia en afirmar que la distinción teoría y práctica configura un problema que no es epistemológico o cognitivo sino de índole política, advirtiendo que la relación entre la investigación universitaria y el trabajo docente -la práctica del oficio de enseñante- "no es nunca una relación entre una teoría y una práctica", sino que más bien es "una relación entre actores, entre sujetos cuyas prácticas son portadoras de saberes" (Tardif, 2004, p. 174).

En este sentido, hace tiempo que Gabriela Diker y Flavia Terigi (1997) expusieron las raíces políticas de esta dicotomía dilucidando el modo en que se entrama en el sistema educativo al traducirse en la distinción ocupacional entre quienes se dedican a la producción de conocimiento (los investigadores) y quienes se encargan de su reproducción en la práctica (los docentes), estableciendo que los últimos pueden ser objeto/sujeto de análisis en la investigación y deberían subordinar su actuación a los postulados de los teóricos-investigadores-especialistas. Es así que al forjar una diferenciación de status y a la vez fijar condiciones que inhabilitan la producción de saber pedagógico por parte de los docentes, la distinción teoría-práctica genera una matriz de relaciones jerárquicas que rige el funcionamiento del saber en el sistema educativo.

Los análisis de estas autoras argentinas coinciden con los realizados por el canadiense Maurice Tardif, en cuanto a que esta matriz de relaciones se sostiene en la devaluación de los saberes de los docentes, llevada a cabo por las autoridades educativas, escolares y universitarias, y tiene efectos sobre la relación de los docentes con el saber al operar "sobre su posición epistémica y su autoridad social", reproduciéndose también en la relación entre docentes y estudiantes, en la que se advierte la existencia de una relación solidaria entre el currículum nulo de la formación inicial y la organización del trabajo de los profesores, en condiciones que obturan la producción de saber pedagógico (Terigi, 2013, p. 103).

Al respecto, Tardif advierte que esa separación o "visión fabril de los saberes" afecta el desarrollo de capacidades profesionales pues expulsa la dimensión formativa, esto es, la transformación positiva de las formas de pensar, de actuar y de ser como cuestiones pertinentes, limitando la relación del cuerpo docente con el saber a "una función improductiva de transmisión de conocimientos" elaborados por otros y restringiendo su saber a la competencia técnica para el desarrollo de tal función (2004, p. 28).

De manera coincidente, para Andrea Alliaud (2017) la distinción entre teoría y práctica que opera como lógica formativa en el modelo de formación institucionalizado se distancia de la lógica docente como lógica laboral en cuanto a la relación con el saber, en tanto se funda y apoya en el saber teórico derivado de la investigación mientras que la lógica docente se sostiene en la vivencia y en las experiencias que se protagonizan en la escuela, es decir, en los saberes de la experiencia de enseñar o saberes de oficio, según los denomina esta autora. Es así que la clásica explicación del *washed-out* y las evidencias del bajo impacto de la formación inicial -planteadas en estudios estadounidenses y europeos de la década de 1980 (Zeichner y Tabachnick, 1981; Terhart, 1987)- aparecen *remixadas* en investigaciones recientes donde se confirma más o menos lo mismo: una vez recibidos los docentes no hacen lo que se espera de ellos y ellos mismos “perciben que no pueden enseñar porque no saben”, quizás -explica esta autora- porque la formación les ha aportado conocimientos, destrezas, habilidades, prácticas, pero no saberes (Alliaud, 2017, p. 75).

Desde el punto de vista de la citada investigadora argentina, “las dificultades o imposibilidades a la hora de enseñar se deben, fundamentalmente, a que maestros y profesores no han aprendido el oficio” (p. 80), es decir, no es porque carezcan de conocimientos formalizados (disciplinares y pedagógicos) sino que lo que no saben es obrar/enseñar a partir de ellos, con ellos. En este sentido advierte que, quien conoce sobre la enseñanza posee un repertorio de conocimientos -un conjunto de significados creados por el hombre (Elías, 1994. Citado en Alliaud, 2017)- y sabe *decir* pero no sabe hacer porque saber es algo que *nos* pasa, no por acumulación de conocimientos sino por la transformación que se produce en nosotros (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

De este modo Alliaud afirma que la disociación entre teoría y práctica “no resulta ni resultó” porque entre el saber teórico y las prácticas existiría una “amplia brecha que en general no fue contemplada por la formación ni tampoco por los ámbitos de conocimiento pedagógico” (2017, p. 68): ni el enfoque de competencias y tampoco el de capacidades -traducidas generalmente en los perfiles docentes- logran superar la clásica dicotomía entre teoría y práctica porque presentan “una visión tecnocrática y parcializada del proceso de trabajo docente” (p. 81) y dejan afuera *otros* saberes del oficio de enseñar: una ocupación que implica “accionar con otros y también sobre otros” (p. 35), y, consecuentemente,

requiere algo más que la apropiación de conocimientos o saberes teóricos y destrezas técnicas, al igual que todas aquellas ocupaciones que operan sobre las personas.

Situándose en lo que denomina una *perspectiva de oficio*, como una tercera vía superadora de la visión instrumental y mecánica con la que suelen caracterizarse las distintas ocupaciones (Dubet, 2006; Sennet, 2009; Alliaud y Antelo, 2011; Alliaud, 2017), esta autora sostiene que es preciso garantizar “maneras de formar no disociadas y dinámicas” que permitan ir construyendo el oficio de enseñar a lo largo de todo el proceso formativo y recuperar los saberes del hacer de los maestros y profesores -saberes de la experiencia de enseñar o saberes de oficio- en diálogo con los conocimientos o saberes formalizados.

Desde este punto de vista, el desafío de cualquier proceso formativo es formar docentes que sepan enseñar y no solamente conozcan sobre la enseñanza. Y es la experiencia, la posibilidad de experimentar, lo que permitirá mejorar la formación de docentes: “La experiencia conjuga los conocimientos y la acción, el saber y el hacer. Desde esta dimensión y tratamiento del saber podrá fortalecerse en el oficio de enseñar a quienes ya enseñan o van a hacerlo” (Alliaud, 2017, pp. 85-86).

En síntesis, a partir de las investigaciones que viene realizando desde hace más de una década (Alliaud, 2004; 2010; 2011; 2014; Alliaud y Vezub, 2012; Alliaud y Guevara, 2015), Alliaud pone el foco en los saberes de la experiencia y en las prácticas formativas apropiadas para la transmisión del saber enseñar; y planteando *otros modos* de concebir el saber y el hacer en la formación propone entenderla como experiencia que habilite a experimentar, a probar y ser puesto a prueba en cada circunstancia.

La relación experiencia y saber en la formación inicial de docentes

En un sentido coincidente con los estudios y reflexiones de Andrea Alliaud, desde la Universidad de Barcelona José Contreras (2007; 2010a; 2010b; 2011b; 2016a) ha desarrollado investigaciones y una línea de trabajo en la formación inicial, que plantea una reconceptualización de los espacios y procesos formativos al postular la relación entre experiencia y saber como un modo de pensar la relación con la realidad (conocimientos, situaciones) diferente al par teoría-práctica (Blanco, 2017).

La relación experiencia-saber es de naturaleza diferente a la que se plantea en la relación teoría-práctica, explican José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010), porque no dicotomiza

el pensamiento de la acción poniendo en un lugar los conocimientos y en otro las acciones: experiencia y saber no son dos polos o actividades que hay que conectar porque entre ambas dimensiones hay un vínculo íntimo, necesario y constitutivo.

Así lo expresan al explicar que la experiencia es lo que nos pone a pensar y está siempre ligada al saber porque "el saber es lo que la experiencia hace en nosotros, al conformar nuestra manera de mirar y pensar, al abrirnos a la posibilidad de nuevas experiencias, al exponernos de nuevo a la realidad" (p. 65). Desde esta perspectiva, la cuestión central en la educación y en la formación es la "relación pensante con el acontecer de las cosas" (Mortari, 2002, p. 155) -esto es con la realidad, con lo que sucede y con lo que *nos* sucede en ella- y no el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción, que es el modo en que se suele formular el problema de la teoría en la formación del profesorado (Contreras, 2010).

Para estos autores, cuyos desarrollos teóricos se sustentan en el pensamiento de Diótima (2002), Gadamer (1977), Larrosa (2009), van Manen (2003) y Zambrano (1989; 2000), entre otros, la *experiencia* no está ligada al experimento y a la práctica sino a la vivencia -"es en primer lugar vivencia, y no ideas o palabras" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.37)- y a la subjetividad, a lo que un sujeto singular vive en circunstancias concretas y al modo específico en que lo afecta. Por lo tanto, la experiencia no es solo vivencia sino también consciencia, pensamiento y lenguaje, e involucra una idea receptiva, algo que vives y el modo en que te afecta, aunque "es condición de la experiencia estar involucrados en un hacer, en una práctica que nos implica, nos compromete, o a veces, que nos exige o nos impone" (p. 26).

Jorge Larrosa ha contribuido a esclarecer esta cuestión al explicar que experiencia es "lo que *me* pasa" (2006, p. 17) -no lo que pasa- por lo que no viene dada a priori ni es intencional sino que se construye o se hace en su recepción, en el modo particular en que es algo vivido por *alguien*: la experiencia no es algo que sucede -algo que pasa- sino algo que se tiene, o mejor dicho, se hace (como plantea Gadamer) o "se padece" (Larrosa, 2009, p. 18). De ahí que la experiencia no puede captarse desde una lógica de la acción, desde una reflexión del sujeto sobre sí mismo en tanto que sujeto agente sino desde una "lógica de la pasión" (Larrosa, 2005, p. 176) e implica elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros.

La experiencia es en primer término un encuentro con algo exterior a mí, algo que no soy yo, algo que no me pertenece, pero que hace algo en mí por lo que, al mismo tiempo, el lugar de la experiencia está en mí:

el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que 'eso que me *pasa*', al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (Larrosa, 2003, p. 17)

De lo anterior se desprende que la *huella* de la experiencia, el efecto que hace en nosotros, tiene que ver con la subjetividad y la consciencia, más que con la voluntad:

eso vivido que deja huella, lo hace por su choque con lo previsto (por ser imprevisto: nos rompe los esquemas, nos afecta de una manera no programada, no previsible), o porque nos impregna y nos afecta de tal manera que nos modifica, pudiendo hablar de un antes y un después. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 34)

Y aunque no tenemos por qué saber las razones por las que una vivencia se (nos) vuelve significativa, por qué nos *atraviesa*, lo que sí es claro es que la experiencia tiene un efecto reflexivo sobre quien la tiene (Gadamer, 1977): la consciencia de algo imprevisto es la conciencia que se vuelve sobre sí, descubriéndose en su sorpresa, en su ignorancia, en su nuevo saber. Consecuentemente,

toda experiencia es formativa, influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del 'hacerse', del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 34)

En la experiencia, entonces, hay actividad y pasividad: uno se ve sorprendido, implicado, desconcertado, afectado, reclamado por lo vivido, pero en la medida en que su significado no está determinado, se ve obligado a elaborarlo y a decidir qué hacer con eso que *nos* ha pasado.

Así lo entienden además de Larrosa, Dewey (2004), Sennet (2009) y Masschelein (2008), también María Zambrano. Esta doble cualidad implica hacer y dejarse hacer, un movimiento de exterioridad, de ir hacia el mundo que nos "pide consciencia, estar alerta y prestar atención" (Blanco, 2017, p. 67) y, a la vez, dejarse afectar, estar abierto, expuesto, suspender lo sabido y "dejarse decir por la acción que se emprende" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 26). Y esto implica que no hay experiencia en general: la experiencia "es siempre de

alguien (...), cada uno hace o padece su propia experiencia" de un modo único, singular, particular, propio (Larrosa, 2006, p. 16), o dicho de otro modo, la experiencia es siempre subjetiva: es de un sujeto que *deja* que algo le pase, y por lo tanto está abierto a su propia transformación.

Por eso, más que un sujeto individual, el sujeto de la experiencia es un sujeto singular, único, impredecible e irrepetible.⁴

Sintetizando, desde esta perspectiva más existencial y estética, experiencia y subjetividad son inseparables, se entrelazan: lo que vivimos como experiencia va entretejiéndose con lo ya vivido, va fraguando y dejando huella, va dejando un poso que orienta el actuar, nuestro modo de vivir; y ese poso que orienta es lo que María Zambrano llama saber (Blanco, 2017b, p. 67). Por esta razón, hay que separar el saber de la experiencia "del saber cosas al modo de tener información", también de la opinión que ocupan el lugar del acontecimiento y confunden el aprender con adquirir y procesar conocimientos (Larrosa, 2003, p. 175).

En palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010), "lo que aprendemos de la experiencia es la posición a partir de la cual afrontamos nuevas situaciones, con el poso que lo vivido ha dejado en nosotros como modo mirar, de estar, de interpretar, de actuar" (p. 33). Y en este sentido, "el saber de la experiencia no es sólo el de la enseñanza, sino el que nos constituye como sujetos" (Contreras, 2010, p. 67).

Los desarrollos teóricos de estos autores están en línea con la perspectiva de Alliaud y la profundiza: conocimiento y saber no son términos equivalentes sino, más bien, expresan la diferencia entre "dos modos por los que opera, se asienta y se mueve el pensamiento y la comprensión de las cosas" (p. 52). Esta distinción, disponible en nuestra lengua -también en otras lenguas latinas, germánicas y eslavas- pero no en las anglosajonas (Beillerot, 1998), permite precisar cuestiones y matices que no es posible, por ejemplo, en la lengua inglesa⁵, la cual configura una "posición epistemológica dominante" dado el peso que tiene en la comunicación académica.

⁴ Como señala María Passeggi (2015), la noción de sujeto de la experiencia de Larrosa reúne la subjetividad escindida por la ciencia moderna al consagrar al "hombre como sujeto epistémico y expulsarlo como sujeto empírico" (p. 84), esto es, al separar al sujeto racional guiado por la búsqueda de la verdad del sujeto emocional, sensible, que considera lo que lo afecta, preocupado por dar sentido a lo que transforma, conforma o deforma el conocimiento de sí mismo, del otro y del mundo.

⁵ Esta lengua dispone solo del término *to know* (conocer) o *knowledge* (conocimiento).

En este sentido, acudiendo al pensamiento de María Zambrano, Nieves Blanco (2006) explica que la diferencia fundamental entre conocimiento y saber es "el método, la 'vía de acceso y de transmisión'" (p. 161): el origen del conocimiento es el pensamiento, la pregunta, mientras que el origen del saber es la experiencia. El conocimiento se adquiere habitualmente con esfuerzo, tiene un carácter más intelectual, busca la universalidad -la objetividad lograda por el máximo desprendimiento de lo individual- por lo que se puede transmitir, reproducir y controlar. El saber, en cambio, se adquiere sin esfuerzo, a veces sin conciencia, no es controlable a voluntad y está ligado a lo vivido y a lo contingente; porque la experiencia, que es el origen del saber, es irrepetible, temporal y está arraigada en lo concreto.⁶

Podemos decir entonces que el saber es el sustrato de comprensiones y disposiciones que se activan en nuestra manera de enfrentar el vivir, ya sea de un modo contemplativo o en un modo activo, (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 65) y el saber de la experiencia, como saber subjetivo, se dirime siempre en los modos personales de atribuir significado y de dar sentido, tanto a lo que cada quien vive como a lo que desea. (Contreras, 2011a, p. 62)

Al estar relacionado con la práctica, el saber permite mostrar que "el hacer es más rico que su explicación verbal, y que el conjunto de reglas con el que intentamos dar cuenta de ese hacer" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 53). Y en tanto "hay saber en cuanto que acción" (p. 48) es fundamental reconocer el saber como un verbo, tal como lo han esclarecido Jacky Beillerot (1997)⁷ y también Elliot Eisner (1998), al plantear que se trata de

⁶ Desde otra perspectiva, los estudios sobre la noción de saber y su uso realizados por Jacky Beillerot (1997) advierten que esta diferencia tiende a oscurecerse en lo cotidiano por la utilización indistinta que se hace de ambos términos al asimilar la idea de saber a la de conjunto de conocimientos, aunque prevalece una especie de oposición entre ellos: el conocimiento se vincula a la teoría, frecuentemente entendida como *contemplación*, mientras que el saber remite a las prácticas -"los saberes son lo que permite hacer"- y está vinculado al *poder*, entendido como capacidad de modificar el ambiente (p. 28).

⁷ Para este investigador francés saber es ante todo un verbo, que para los latinos significa tener sabor, gusto agradable, y, en sentido figurado, tener sabiduría y buen juicio; no obstante, verifica que a partir del siglo IX "retorciendo' el verbo hemos inventado el sustantivo" y fruto de esa operación lingüística el saber es también "lo que es sabido", es decir, el conocimiento adquirido mediante el estudio y la experiencia, un estado estático y una apropiación íntima en el que hay certidumbre y carácter definitivo (1997, p. 21). Siguiendo a Schlanger (1978) sostiene que no existe un saber en sí sino que todo saber implica un sujeto que conoce, por lo que el saber es acto, relación, actividad cognitiva, y también, producto y resultado de esta. Así, afirma que el término saber nombra un "proceso de trabajo (mental, psíquico, colectivo)" que no admite ser cosificado, por lo que no puede confundirse con el resultado de ese trabajo, lo sabido: "el saber es el de las preguntas y no el de las respuestas" (p. 34).

“un recurso que vive en las biografías, los pensamientos y las acciones de los individuos”, por lo que pensarlo como algo que se puede acumular, “un material inerte que se puede reunir, almacenar y reservar”, es cosificarlo (p. 244).

Es la actividad, entonces, lo que hace al saber, no su almacenamiento, y como Beillerot afirma, la representación del saber como *reserva* omite que saber algo no es poseerlo sino *poder hacer*:

Así como una mina de oro no es nada sin el laboreo que produce la riqueza, un libro es un objeto muerto cuya única importancia reside en el potencial que representa para el trabajo del lector; el saber no es el contenido del libro sino la actividad mental. (1997, pp. 33-34)

Es decir que, así como conocimiento y saber no son sinónimos, saber *cómo* hacer y *saber hacer* tampoco son equivalentes: saber *cómo* hacer es un saber discursivo y prescriptivo, una técnica de discurso, mientras que saber hacer es el saber de una práctica, una técnica de transformación de la propia relación con el ambiente. Esto significa que se puede saber mentalmente y se puede *saber decir* cómo hacer (algo), y no saber hacer(lo), por lo que el saber cómo hacer se convierte en un *en-sí*, “un saber privado de su realización” y opuesto al saber hacer según la división del trabajo (Beillerot, 1998, p. 25).

Retomando a Contreras y Pérez de Lara nuevamente,

El saber no es una cosa. Saber es algo dinámico, nunca resuelto, que solo ‘es’, que solo existe en la medida en que es vivido en las mentes de quienes lo elaboran o de quienes lo recrean y lo actualizan, y que le confieren significación al recibirlo o al obrar con él. (2010, p. 49)

Esto no significa despreciar la acción de conocer ni soslayar el legado del conocimiento constituido a partir de la investigación y teorización sino remarcar que, si el conocer no llega a constituir una experiencia, algo que nos transforma, habrá conocimiento *almacenado*, pero no “*auténtico* saber” (p. 57).

En la experiencia de saber, entonces, hay un juego de actividad-pasividad: percibimos que una nueva comprensión, visión o sensación se nos conformó, podemos ver ahora *cosas* que antes no captábamos, porque algo nos conmueve -se mueve- en nuestro interior, y aunque tome las aportaciones de los saberes teóricos o saberes constituidos (Cifali, 2005)

el saber se traduce siempre en una mediación personal entre sí y la experiencia de lo educativo (p. 15).

Asimismo, la experiencia es siempre experiencia de sí y saber de sí, a la vez que la posibilidad de la experiencia depende del actuar desde sí -en primera persona- "asumiendo la propia mirada e inventando cada vez las soluciones adecuadas, más que confiando en saberes estipulados, reglas, normas y técnicas que se interponen al encuentro con el otro, pero también al encuentro consigo mismo" (Contreras y Pérez de Lara, p. 58).

En este sentido, María Zambrano (1987) y de Hans-Georg Gadamer (1977) ponen en el centro de sus investigaciones al saber de la experiencia entendido como un modo de saber que se manifiesta contando historias que revelan tanto el saber como el no saber, asociado a la "manera de vivirse en situación", es decir a vivencias, sensaciones, dudas, preocupaciones, sorpresas, perplejidades: "el saber de la experiencia no es exactamente un conjunto de conocimientos, sino un modo fructífero de relacionarse con lo que se vive, (...) una forma narrativa que nace de la experiencia y vuelve sobre ella" (Contreras y Quiles, 2017, p. 25).

Concluyendo, "saber es una experiencia (es algo que nos sucede... o no)" incluida, por supuesto, la experiencia de conocer; y en tanto es fruto de lo que nos pasa -el peso que nos deja la experiencia- podemos afirmar que la experiencia conforma nuestro saber (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 57).

En esta posición epistemológica respecto a la naturaleza del saber y del conocimiento -según la cual la producción de conocimiento no tiene nada que ver con la producción de objetos acumulables, sino con la de significados- se entiende que el significado propio de las cosas se realiza en relación a algo de lo que se tiene experiencia y por lo tanto se produce entre el mundo y alguien que es afectado por él (p. 46). Desde esta perspectiva, Max van Manen (2003) plantea que el *saber pedagógico* -entendido como aquel que es propio del quehacer educativo- no es un conocimiento que se posee, un saber que esté ahí a la espera de ser usado por alguien, sino que solo existe en cuanto tal si es encarnado, incorporado, y recuperado, volviéndose a pensar en la (propia) necesidad de actuar pedagógicamente (Blanco, 2017b). En este sentido, es un saber que

se va gestando y labrando en la confluencia entre las vicisitudes e historias personales, las prácticas y experiencias que vamos desarrollando, las condiciones institucionales en

que se inscriben y los procesos (...) que nos ayudan a cobrar consciencia y mover todo ese entramado. (Contreras y Orozco, 2016a, p. 14)

De ahí que “lo que cuenta del saber pedagógico no es su acumulación, sino su reactualización” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 49) en el seno de lo vivido y significado subjetivamente.

Llevando estos planteos y concepciones al plano de la formación inicial de docentes y asumiendo que hay una “relación constitutiva entre la idea de experiencia y la idea de formación” (Larrosa, 2006, p. 17), Contreras (2010a) sostiene que la experiencia que se vive en el proceso de formación y el saber de la experiencia que emerge del mismo resultan cruciales en la elaboración de saber pedagógico, en tanto saber específico del profesorado.

A partir de la noción de experiencia y del par experiencia-sentido que Larrosa plantea como un modo no dicotomizante de pensar, ver y nombrar la realidad, este autor propone “la experiencia como una dimensión esencial en la formación del profesorado” (Contreras, 2011a, p. 61). El par experiencia-sentido se diferencia de los pares ciencia-técnica y teoría-práctica, por establecer una relación distinta entre conocimiento y realidad a partir de la noción de saber de la experiencia (Larrosa, 2003), un tipo de saber que en tanto un ser y hacer es constituyente de la subjetividad, entendida como el lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo: “el tránsito necesario por el que pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones y las acciones” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 46).

Al hilo de este pensar, Contreras sostiene que la formación tiene que ver con el modo en que las personas maduran y desarrollan sus propios modos de pensar y actuar a partir de las experiencias que viven y con los conocimientos y recursos con los que se relacionan, es decir,

tiene que ver con el hacerse a sí mismo como ‘preparación para’, como disposición, como mirada. No es solo disponer de una serie de recursos para actuar, sino de una sensibilidad y apertura para el encuentro con lo que no sabemos, con personas a quienes no conocemos, con situaciones que son inciertas e imprevistas. Por tanto es como aprender a hacer cosas que no se sabe lo que serán. (2011a, p. 61)

Lo que este autor propone es, en otras palabras, pensar la formación del profesorado sin cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, enfrentando esa visión del

conocimiento tan arraigada en el campo educativo según la cual, aprender y saber consisten en acumular conocimientos y gestionar situaciones con ellos. Mas bien, se trata de *hacerse docente*, algo que supone necesariamente “poner en relación lo vivido, lo pensado, lo aprendido, para verse en una dirección de deseo” asumiendo también que lo que significa ser docente y educar en las escuelas “está abierto no solo a la duda y el cuestionamiento permanente, sino a la confrontación de múltiples visiones y respuestas, de dilemas y contradicciones (Meirieu, 2004)” (p. 62). En este sentido,

Prepararse para el oficio educativo requiere favorecer el saber de la experiencia: reconocerlo, re-elaborarlo, desarrollarlo, prepararse para contar con él. Requiere favorecer el desarrollo de un saber pedagógico personal que nace del preguntarse por el sentido de la experiencia vivida. (2011, p. 61)

Contreras pone en cuestión dos aspectos fundamentales de los procesos formativos institucionalizados: la relación entre el saber *de* la formación y el ser docente, por un lado, y la relación entre la formación y la subjetividad, por otro. Lo primero, remite al saber que ofrecemos en la formación del profesorado y pone en duda, precisamente, la característica dominante del conocimiento académico -su separación del sujeto- cuestionando si más allá de la comprensión y adquisición, los saberes que ofrecemos en la formación pueden ser transformadores, si permiten vivir una experiencia de transformación. Lo segundo, abre la pregunta acerca de si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad; si es posible hacer de las oportunidades de formación *una experiencia* porque, precisamente, el que sea una experiencia es lo que la hace formativa:

Que sea una experiencia es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber, como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. (p. 63)

Desde esta óptica, lo fundamental de la formación no es aprender algo nuevo conceptualmente -lo que podríamos pensar como teoría-, sino incorporar eso nuevo de tal forma que llegue a ser parte de sí, es decir, que la propia acción pueda reflejar esas nuevas ideas al pasar a ser parte del propio saber (Blanco, 2017b). En este sentido, aprender el oficio docente y *saber* enseñar tienen que ver con un proceso personal de transformación y suponen “una implicación subjetiva que se abre a nuevas formas de ser y de relación con la realidad” (Contreras, 2016b, p. 173).

Pensar la formación de docentes desde la relación entre experiencia y saber, entonces, involucra un cambio de posición simbólica, un desplazamiento vinculado a qué se entiende por saber y cómo se entiende la relación saber-realidad, e implica cambiar la lógica del sentido con el que se enseñan las disciplinas en la formación inicial, de manera que lo central sea “el modo en que las mismas se ponen al servicio del hacerse docentes”; cuestión que significa -dice Contreras- aceptar que el trabajo pedagógico en la formación inicial tiene que ver no tanto con comunicar conocimientos, transmitir saberes disciplinares, sino con abrir inquietudes pedagógicas en quienes se forman: “abrir los poros de las convicciones para estar más sensibles a la realidad; con abrir preguntas más que con poder resolverlas definitivamente”, en fin, con mantener a las y los estudiantes en la interrogación e indagación de sí, más allá de la transmisión de las certezas y teorías que tenemos como docentes formadores (Contreras, 2011a, p. 62).

El modo de pensar el aprendizaje del oficio docente en la formación inicial que plantea este autor, se sostiene en la idea de que el saber pedagógico que tal oficio supone y requiere involucra “una forma activa de conocimiento” -en términos de María Zambrano (2000)- que puede removerse y resolverse en la vivencia, en la experiencia personal de situaciones, relaciones, conflictos, emociones, decisiones y acciones de cada quien; en este sentido, el saber pedagógico es *personal*: no es solo un conjunto de ideas –“lo pedagógico no puede ser un pensamiento que no pase por el cuerpo, por la propia historia vivida, (...) tiene que mover el ánimo, no sólo excitar el intelecto” (Contreras, 2016b, p. 163). Su perspectiva se nutre de los desarrollos de Jean Clandinin (1993), particularmente arraiga en la concepción narrativa del saber y del proceso de aprender que propone esta investigadora canadiense, para quien el saber pedagógico es un saber personal configurado en la historia que cada quien ha vivido y en los relatos que se cuenta de esa historia, por lo tanto, viviendo otras historias y narrándonos otros relatos vamos reconfigurando nuestro saber pedagógico personal, que es, en definitiva, el que sostenemos como saber no desconectado de nosotros mismos; esto es, como saber desde el que vivimos y actuamos.

Saberes de la experiencia y aprendizaje biográfico

La conexión entre experiencia y aprendizaje en la formación también está presente en los desarrollos teóricos de Christine Delory-Momberger (2014) quien -frente a las formas

instituidas de educación y formación profesional, ancladas en una noción de aprendizaje restrictiva esencialmente vinculada con objetos cognitivos- pone en relieve los saberes de la experiencia y plantea que el aprendizaje como transformación de experiencias, de estructuras de saberes y de acción, responde a una "lógica de construcción biográfica" (p. 708).

Para esta investigadora, la formación es un proceso de apropiación personal que implica la actividad y la investidura de un aprendiz actor de su formación, y la formación profesional "se inscribe en un vivido y una historia individual: pone en juego dimensiones extraprofesionales (sociales, familiares, personales) y debe ser pensada en la dinámica de trayectorias que no pueden ser sino singulares" (2021, p. 345).

Su perspectiva recoge las aportaciones de la investigación biográfica alemana contemporánea (Baacke & Schulze, 1979; Loch, 1979; Henningsen, 1981; Schulze, 1999) y de la corriente de las historias de vida en formación francesa (Pineau & Le Grand, 1993; Lainé, 1998; Delory-Momberger, 2000; 2003), desarrolladas ambas en las dos últimas décadas del siglo pasado, articuladas en la idea de la apropiación de la propia historia por parte del individuo, que realiza el relato de su vida.

Una de las contribuciones fundamentales de la corriente historias de vida en formación, es haber señalado la dimensión experiencial de los aprendizajes escolares y la manera en la que esta experiencia inicial es determinante en la relación con la formación de individuos adultos. En oposición a una definición académica e instrumental de la formación, desde esta corriente se desarrolla una concepción global e integrativa de la misma, basada en el reconocimiento de que, junto a saberes formales de la institución escolar y universitaria, exteriores al sujeto, los individuos ponen en práctica -en la experiencia de su vida y en sus relaciones sociales- saberes subjetivos, no formalizados: "Estos saberes 'inconscientes' juegan un rol primordial en la manera en que los sujetos invisten los aprendizajes, y su concientización permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación" (Delory-Momberger, 2021, pp. 346-347).

De manera cercana a Jean Clandinin⁸, aunque desde otro contexto y enfoque, esta investigadora sostiene que, la experiencia siempre se hace y se vuelve a hacer, se compone

⁸ Ambas investigadoras arraigan en el pensamiento de John Dewey y retoman la dimensión de proceso continuo de la experiencia entre pasado, presente y futuro planteada por este autor.

y se recompone, según las configuraciones múltiples y acumulativas en las que se teje la propia existencia, es decir, según le damos forma y sentido desde una lógica de configuración narrativa; en palabras de Delory: no paramos de escribir la historia de nuestra vida, “no cesamos de relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y de hacer de estas situaciones una experiencia propia; no cesamos de *biografiar* lo que vivimos inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia”, dándonos así una *forma propia* en la que cada quien se reconoce a sí y se hace reconocer por otros (pp. 698-704).

Para esta autora, lo que percibimos y lo que nos ocurre involucra una situación o experiencia vivida de manera “singular”, es decir que es comprendido a través de la lógica interna, biográfica, de nuestras experiencias antecedentes y de la manera en que estas configuran nuestra aprehensión del presente y del porvenir. Esta lógica o código personal según el cual leemos y hablamos de las experiencias nuevas y a través del cual (nos) las apropiamos, es lo que Delory denomina “biograficidad”.

Dicha noción fue desarrollada por el sociólogo alemán Peter Alheit (2009) para explicar la capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos tenido, componiendo una “biografía de experiencia”. Al respecto, explica que, si nuestra experiencia puede ser considerada como una sucesión ininterrumpida de experiencias, cada una de esas experiencias no *hace* experiencia de la misma forma, “Todas las experiencias no presentan la misma *biograficidad*”, algunas son fácilmente integradas y entran sin resistencia en nuestro capital experiencial porque reproducen las experiencias anteriores y podemos reconocerlas. Otras exigen un trabajo de ajuste o interpretación mientras que algunas situaciones no devienen en experiencias, no encuentran su lugar en nuestra biografía de experiencia porque sobrepasan provisional o perdurablemente nuestra capacidad de integración biográfica. (2014, pp. 700-701).

Respecto a las críticas a los procesos formativos institucionalizados desarrolladas en este capítulo teórico, Delory-Momberger agrega que el sistema de educación formal ignora, descalifica u oculta gran parte de los saberes experienciales de los que él mismo es el terreno, en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. En este sentido, el sistema no considera que las “adquisiciones” que los sujetos realizan son “aleaciones de saberes

(Domimicé, 1999)” que involucran saberes experienciales, los cuales encuentran su traducción en comportamientos, modos de relación, emociones y sentimientos, formas de pensar y razonar (2014, p. 707).

Para esta investigadora, los *saberes de la experiencia* son saberes *inscriptos* en recorridos y biografías individuales, y como tales, no son objeto de un cotejo y de un reconocimiento académico, por lo tanto, tampoco son sancionados por diplomas y certificaciones. Asimismo, las formas que toman no se dejan circunscribir fácilmente: están indisolublemente ligados a la acción, son saberes compuestos, heterogéneos, parciales, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinares, y su constitución “remite a procesos singulares imposibles de modelizar de manera mecánica” y permanecen hoy largamente ignorados (2021, p. 345).

La dificultad intelectual y social de reconocer esos saberes de experiencia es lo que está en el origen de su reflexión sobre la formación y de un conjunto de dispositivos que dan lugar a que emerja la noción de aprendizaje biográfico (Delory-Momberger, 2021), la cual destaca el papel central del aprendiz, sus experiencias de aprendizaje y su relación con la formación en los modos de adquisición y apropiación de los saberes. Lo anterior, conduce a concebir al aprendizaje como una actividad autorreferencial en la cual el saber *nuevo* debe en primer lugar ser traducido en el código de los saberes adquiridos antes de desarrollar su eficacia. Ese código, es el resultado único de la propia biografía de aprendizaje.

Todo aprendizaje se inscribe en una trayectoria individual donde encuentra su forma y su sentido en relación con un conjunto de saberes-hacer y de competencias articuladas en una biografía; todo recorrido de vida es un recorrido de formación en el sentido de que organiza temporalmente y estructuralmente las adquisiciones y los aprendizajes sucesivos en el marco de una ‘historia’. (Delory-Momberger, 2021, p. 344)

Desde este punto de vista, los saberes y competencias que en los procesos de formación se encuentran desestructurados, fragmentados y organizados disciplinariamente son recompuestos por el sujeto de acuerdo con una lógica que no respeta los recortes disciplinares o instrumentales, sino que los somete a un proceso de apropiación de tipo biográfico al inscribirlo -escribirlo en- esa historia singular y personal que es la propia biografía de la experiencia individual. Así, “si cada aprendizaje supone una construcción particular de la experiencia, la estructura del conocimiento a la cual viene a integrarse tiene,

como consecuencia, su propia historia que remite a una biografía de la experiencia individual" (Delory-Momberger, 2014, p. 708).

Para esta autora, todo aprendizaje, estructurado o no, intencional o no, es un acto socialmente situado y socialmente construido (es decir, estructurado por los marcos sociales e institucionales en los que se desenvuelven y modelados por las exigencias sociales en materia de saberes y saber-hacer); pero sólo hay aprendizaje inscripto en la singularidad de una biografía. En este sentido, el aprendizaje se juega en el complejo de relaciones y representaciones que unen, por una parte, las existencias, disposiciones y proyecciones individuales, y por otra, las instancias, formas y objetos socialmente instituidos de la formación.

Delory-Momberger utiliza la expresión "experiencia biográfica" para indicar que, si bien puede parecer tautológica, le permite destacar la lógica de construcción biográfica que opera en el aprendizaje:

Es según esta lógica de construcción biográfica como la nueva situación u objeto viene a encontrar (o no) su lugar y su forma particular dentro de las experiencias anteriores de formación y a integrarse en la estructura de conocimiento que constituye la experiencia. Para que el sujeto se apropie de ellos, los objetos de aprendizaje deben interpretarse e integrarse en los sistemas de conocimientos o competencias previos de los individuos (que no son idénticos entre sí, que son diferentes del que posee el formador y que no reproducen el sistema objetivado y formalizado del dominio del saber o de la competencia en cuestión). Por lo tanto, cualquier nuevo objeto de aprendizaje implica un proceso único (específico para cada individuo y único en su historia de aprendizaje) de apropiación y reconfiguración del conjunto construido de conocimientos y competencias adquirido. (2020, pp. 13-14)

Concluyendo, lo que esta investigadora nos plantea respecto a la relación entre experiencia y formación, entre ser y saber, aporta a profundizar la mirada pues poner en un primer plano "el rol central del aprendiz, de sus experiencias de aprendizaje y de su relación con la formación en los modos de adquisición y de apropiación de saberes" (Delory-Momberger, 2021, p. 349); destacando de este modo la dimensión biográfica del aprender y de la formación en los procesos educativos y formativos institucionalizados.

En este sentido, nos advierte que los trayectos formativos y los aprendizajes (estructurados por los marcos sociales e institucionales) se inscriben en biografías, las cuales “no son reductibles ni al mecanismo exclusivo de las restricciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva” (2014, p. 709); más bien, extraen su singularidad de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal.

1.2 Saber enseñar. El saber específico del profesorado

1.2.1 El saber docente en el marco de la investigación educativa

El saber enseñar, en tanto saber específico que fundamenta y sirve de base al trabajo docente como actividad profesional, es nombrado de diversas maneras por quienes se han dedicado a su estudio: conocimiento de oficio (Angulo, 1999), saberes profesionales (Tardif, 2004), saber pedagógico (De Tezanos, 2007), saberes de oficio (Alliaud, 2017), entre otras.

Si bien configura un campo de indagación relativamente nuevo y escasamente explorado hasta inicios del presente siglo (Bromme, 1988; Tardif, 2004), fue ganando espacio y relevancia como problemática de investigación a partir de que el estudio de “cómo aprenden los profesores a construir su conocimiento profesional”, fue constituyéndose en una dirección emergente en la especialización de la investigación educativa (Doyle, 1986), al ser considerado un “tópico epistemológico por excelencia en la formación y el desarrollo profesional del profesorado” (Montero, 2002, p. 7).

En efecto, en el marco de “un viraje decisivo” en la investigación educativa, fruto del desplazamiento del interés por la eficacia de la enseñanza (de orientación positivista) hacia las interacciones en el aula y el mundo *interno* de los docentes (de enfoque interpretativo), se comenzó a desarrollar lentamente una amplia línea de trabajo que, desde diversos enfoques e intereses, focalizó en el pensamiento y el conocimiento práctico de los profesores quienes, consecuentemente y poco a poco, comenzaron a ser reconocidos como “constructores de significados” con conocimientos diferentes a los derivados de la investigación educativa tradicional (Montero, 2002, pp. 142-146).

En este contexto, en el que el trabajo de Philip Jackson -*La vida en las aulas* (1968)- es considerado como punto de inflexión en la crítica a los planteamientos reduccionistas sobre la enseñanza y su investigación (Blanco, 2017; Montero, 2002; Angulo, 1999), se

desarrollaron estudios que aportaron a reconocer que, en el conocimiento profesional para la enseñanza hay un componente fundamental que está ligado a la práctica cotidiana, a la experiencia y a la persona del docente, señalando así una diferencia sustancial con el conocimiento teórico proveniente de la investigación académica.

El desarrollo más importante de esta línea de investigación tuvo lugar en la década de 1980, con estudios que profundizaron en lo que se denominó el *conocimiento práctico* de los profesores (Elbaz, 1981), esto es, aquel que rige la práctica de la enseñanza y es fruto de una amalgama de conocimientos, vivencias, emociones, intuiciones y hábitos, generada a lo largo de la vida en los procesos de socialización.

Asimismo, el trabajo de Donald Schön (1987, 1998), reconocido como el inicio de la conceptualización del docente como profesional reflexivo, ahondó en las conexiones entre conocimiento y acción profesional a partir de los *repertorios* o representaciones que son elaborados por los profesionales en situaciones vividas y devienen en orientaciones de las acciones futuras, focalizando en la reflexión como elemento de racionalidad y conciencia.

También las contribuciones de Argyris (1993) -y su distinción entre teorías proclamadas y en uso para explicar la acción- y posteriormente de Fred Korthagen (2010b), permitieron entender que las barreras entre el ámbito profesional y el personal se difuminan en la vida práctica de los docentes, por lo que su actividad profesional está guiada por la razón pero también por los sentimientos e intuiciones. Advirtieron así la necesidad de atender no solo el conocimiento formalizado sino también a la sabiduría práctica (Blanco, 2017b).

Se configuró entonces una "nueva epistemología de la práctica profesional", defendida principalmente por Schön (1987, 1994), Argyris y Schön (1974) y Saint-Arnaud (1992), así como por diversos investigadores europeos (Calderhead, 1988; Bolster, 1983; Doyle, 1986; Altet, 1994; Perrenoud, 1994; 1996), basada en un principio según el cual la práctica profesional antes que un lugar de *movilización* o aplicación de conocimientos, "*constituye un lugar original de formación y de producción de saberes por los prácticos (...), un espacio de comunicación y de transmisión de esos saberes y competencias*" (Tardif, 2004, p. 213).

Además de romper profundamente con la visión tradicional que establece una separación nítida entre el mundo del trabajo y el de la investigación y comunicación de saberes, la difusión de estas ideas dio lugar a un *nuevo* modelo de formación -propio de las reformas de la década de 1990- y provocó el desplazamiento del centro de gravedad de la

formación inicial y de la investigación hacia la práctica profesional y las situaciones concretas de trabajo docente en interacción con los alumnos.

Este desplazamiento basado en la idea de que los docentes poseen saberes (conocimientos, competencias, habilidades) que la investigación debe tratar de desvelar e incorporar a los programas de formación inicial (Tardif, 2004, p. 215), puso el foco en la cuestión del saber e identidad profesional de los docentes, así como también en el papel que desempeñan, introduciendo problemas que aún hoy están lejos de resolverse.

En este marco, diversas investigaciones evidenciaron la importancia del tiempo como factor en la construcción de saberes que sirven de base al trabajo docente (Raymond y cols., 1993; Lessard y Tardif, 1996; Tardif, Lessard y Gauthier, 1998; Tardif y Lessard, 2000. Citados en Tardif, 2004) y pusieron de manifiesto el carácter *narrativo* de tal saber (Elbaz, 1981; Carter, 1993), entendiendo que hacer preguntas a los docentes sobre sus saberes equivale -en cierto modo- a llevarlos a contar la historia de su saber enseñar, mediante las experiencias personales y profesionales que hayan sido significativas para ellos, desde el punto de vista de la identidad personal.

Por su parte, Michael Connelly y Jean Clandinin desarrollaron desde 1980 y a través de décadas de investigación, una de las teorizaciones más consistentes sobre el conocimiento que orienta la práctica del profesorado, el *conocimiento práctico personal* (personal practical knowledge) o conocimiento experiencial (experiential knowledge), como posteriormente Clandinin (2013) pasó a denominarlo. Sus estudios empíricos se adentraron en la comprensión de la naturaleza del mismo, evidenciando que se trata de un conocimiento "derivado de la experiencia personal" (Connelly, Clandinin y He, 1997, p. 666), concebida como un continuum integrado en el recorrido vital.

Para Connelly y Clandinin, cuyo trabajo se apoya conceptualmente en la idea de experiencia de John Dewey y metodológicamente en la narrativa, el conocimiento práctico "se expresa en las acciones de una persona" (Clandinin y Connelly, 1988, p. 41) y es *personal* en el sentido de singular y propio de *alguien* en contexto -alguien que es parte de una cultura o grupo social- y, en tanto surge "de circunstancias, acciones y consecuencias que por sí mismas han tenido un contenido afectivo para la persona en cuestión" (p. 40).

Consecuentemente, incluye aspectos conceptuales, emocionales, morales, objetivos y subjetivos, y también planes futuros.⁹

De manera cercana a estas ideas, pero desde una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, el filósofo e investigador Max van Manen advirtió que, si bien los docentes necesitan conocimientos de diversos tipos para realizar su tarea profesional (conocimientos de la materia, de formas y metodologías para enseñar, evaluar, organizar la clase, etc.), el conocimiento esencial para la acción pedagógica- tiene que ver con el mundo de la experiencia y es personificado, en tanto está vinculado a decidir qué es lo adecuado en cada situación concreta.

Para el investigador neerlandés, este conocimiento pedagógico es un conocimiento pático -que se siente más que pensarse o razonarse- por lo que habla del conocimiento práctico como un conocimiento que es encarnado, temporal y experiencial que "surge tanto del corazón como de la cabeza" (van Manen, 2003. Citado en Blanco, 2017b, p. 73), es decir, está lleno de significados que son corporalmente vividos y sentidos, tiene componentes emocionales, intuitivos y también intelectuales (significados), y es un conocimiento *silencioso* implícito en el *mundo* personal y las acciones propias, antes que cognitivo o críticamente reflexivo.

Este conocimiento pático-práctico es además de corporal, relacional, situacional, pre-teórico y pre-reflexivo, porque tiene que ver con la relación inmediata, o no mediada, y preconceptual que tenemos con lo que vivimos. Desde esta perspectiva, no es correcta la idea de que nuestras acciones están guiadas por conocimiento implícito o por teorías implícitas que esperan/pueden ser desveladas o explicitadas mediante un constante ejercicio de reflexión consciente. Consecuentemente, la práctica pedagógica requiere desarrollar la propia capacidad para saber qué hacer y cómo hacer lo adecuado, un tipo de confianza o competencia simbólica que debe ser cultivada sin desdeñar la reflexión y el análisis detenido y *sensible* de lo que hacemos (Blanco, 2017b).

Desde otro enfoque, a partir de los estudios que desarrolló con docentes durante la década del noventa, el filósofo y sociólogo canadiense Maurice Tardif (2004) llegó a la conclusión de que el saber profesional de los docentes

⁹ Desde esta perspectiva, el conocimiento se encarna y solo puede vivir en un sujeto concreto, pero es comunicable y puede ser compartido a través de las propias acciones o del discurso sobre ellas.

es el saber *de ellos* y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. (p. 9).

Cercana a Tardif, la investigadora argentina Andrea Alliaud (2017) sostiene que el saber docente, entendido como el "conjunto de representaciones y referencias a partir de las cuales los profesores interpretan y comprenden su entorno de trabajo, otorgan sentido a su tarea y orientan su enseñanza y práctica cotidiana (Feldman, 2008b)", son *saberes de oficio*: "una mezcla de conocimiento y experiencia [que contiene] saberes formalizados, métodos, técnicas y formas de hacer las cosas que resultaron valiosas y, por lo tanto, tienden a prevalecer a menos que surja algún problema, alguna dificultad" (pp. 74- 76).

Para esta autora, los saberes de oficio están ligados a la experiencia de enseñar, pero de manera diferente a los conocimientos prácticos o saberes del trabajo (Tardif, 2004) que se modelan en la práctica al responder a la necesidad de solucionar problemáticas concretas y conforman el repertorio de todo docente.

A raíz de su conexión con la práctica -con las situaciones de trabajo en las que son contruidos y utilizados- los conocimientos prácticos o saberes por defecto -como los denomina Flavia Terigi (2012), haciendo una analogía con los sistemas informáticos para remarcar su carácter automatizado- son económicos, poco complejos y muchas veces se producen y actualizan sin que los docentes sean conscientes de ello; dada su naturaleza, se basan en estereotipos, prejuicios o maneras naturalizadas de hacer y ver la realidad.

A diferencia del conocimiento práctico, los saberes de oficio, en tanto saber de la experiencia, no se producen por acumulación de vivencias sin más sino a partir de situaciones cotidianas que -por alguna razón- revisten un carácter extraordinario en el sentido que Dewey le otorga a la experiencia, es decir, no como mera actividad sino como fuerza en movimiento que supone cambio -una transformación- y constituye la base del pensamiento reflexivo, investigativo:

son vivencias que portan un significado especial para quienes las protagonizaron, ya sea por lo que produjeron [en términos de obras, de resultados] o también por sus implicancias en el modo de ver y pensar lo educativo por parte de quienes las experimentaron. (Alliaud, 2017, p. 75)

Para Alliaud (2011; 2017), de los conocimientos prácticos que los docentes producen al enseñar hacia los saberes de la experiencia y de ellos hacia la producción de saber pedagógico, existiría un camino que conduce hacia formas más elaboradas de relacionarse con el quehacer y con el saber que allí se produce.

En esta perspectiva, transformar aquello que en la práctica tuvo una significación especial en saber pedagógico implica la posibilidad de un conocimiento que no surge como un ensayo o reflexión teórica *per se* sino que se funda en situaciones prácticas -afrentadas y resueltas por docentes en escenarios educativos diversos- pero trasciende lo particular; y en tanto permanece ligado a lo vital, este conocimiento pedagógico supone la superación de la dicotomía clásica entre saberes teóricos o de referencia y saberes prácticos, producidos en la trayectoria profesional, así como también la ruptura con la lógica del prescribir y del predecir.

Los planteamientos de esta autora se acercan -según ya señalé- a la perspectiva de José Contreras, cuyas investigaciones enfocan en el saber de la experiencia y la formación del profesorado (Contreras, 2016a; 2017). Para este autor, el saber de la experiencia es más grande que el saber ligado al hacer pragmático porque no se conforma por la interiorización de formas habituales de comportamiento ni involucra la automatización de prácticas, sino que se mantiene cercano y atento a la realidad y, por esa misma razón, tampoco se abstrae de quien en relación con las cosas, va fraguando su propio pensar (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 57).

Para este investigador, el saber propio del oficio docente es un *saber pedagógico personal: encarnado e incorporado* (vinculado a lo que cada quien es y vive, percibe, siente), *sedimentado* (en tanto es el poso que va quedando a partir de lo vivido y que proporciona una orientación para la acción) y, al mismo tiempo es un saber *en movimiento*, siempre naciente y en renovación, abierto a los interrogantes que despiertan las personas con las que se realiza el propio trabajo, a los acontecimientos que se comparten y a "la pregunta por las transformaciones necesarias para una educación más atenta a la realidad y sus circunstancias" (Contreras, 2013b, p. 129). En este sentido, es un *saber relacional* que no se fija ni se codifica en repertorios de habilidades o técnicas, sino que emerge de la experiencia de la *alteridad*, preguntándose por el otro, por sí mismo en relación con ese otro y por lo adecuado en esa relación: "es un saber que va nutriendo la capacidad de presencia propia

y de idear las acciones adecuadas teniendo en cuenta la situación y quienes forman parte de ella” (Contreras y Orozco, 2016, p. 19).

Sintetizando, el saber pedagógico personal no es algo que *simplemente* se tiene, se posee y se utiliza o comunica, sino que “se cultiva” poniendo en juego la propia subjetividad (Contreras, 2013b, p. 131), por lo tanto, resulta más apropiado pensarlo como disposición: una actitud hacia la realidad, hacia nosotros mismos y la relación, que involucra la apertura y la capacidad de ser sensibles a lo que sucede.

A modo de síntesis, si bien se observa una verdadera fragmentación de la investigación sobre el tema del saber docente, desde las dos últimas décadas del siglo pasado en la literatura especializada circula una idea ampliamente aceptada: en la acción docente hay algo más que saber proposicional o teórico, que es de naturaleza distinta al conocimiento proveniente de la investigación en tanto está arraigado en la práctica y la experiencia personal. Consecuentemente, el saber docente no puede pensarse como un repertorio de conocimientos que en el momento de actuar en el aula se aplica (Tardif, 2004).

De este modo, se hace evidente la necesidad de repensar no sólo las concepciones tradicionales referentes a la relación entre teoría y práctica sino también la concepción de la formación del profesorado desde un modelo aplicado del conocimiento y su organización fragmentada en torno a las lógicas disciplinarias.

Lo anterior ha planteado a los profesores universitarios el desafío de reconstituir el campo epistemológico de la formación para la docencia y problematizar sus propias prácticas de enseñanza. En este sentido, dice Tardif,

elaboramos teorías de la enseñanza y del aprendizaje que sólo son buenas para los demás, para nuestros alumnos y para los docentes no universitarios. Si sólo son buenas para los otros y no para nosotros mismos, quizá eso sea la prueba de que esas teorías no valen nada desde el punto de vista de la acción profesional, comenzando por la nuestra. (p. 204)

1.2.2 La naturaleza del saber enseñar como saber profesional

Las contribuciones de Maurice Tardif, particularmente, aquellas pistas de reflexión, análisis teórico e investigación derivadas de los estudios empíricos que desarrolló con docentes en la década de 1990, tienen una relevancia especial para abordar el estudio del

saber en la formación inicial de docentes, en coherencia con los planteos sobre la formación que ya expuse.¹⁰

Tardif se interesó no tanto por las representaciones mentales del docente como por sus juicios y buscó resituar su subjetividad en la investigación de la enseñanza, asentando sus estudios en un postulado central -dominante en las investigaciones sobre el conocimiento de los profesionales de las décadas de 1980 y 1990- según el cual los docentes son sujetos que poseen, utilizan y producen saberes específicos de su oficio o trabajo, en el ámbito de sus tareas cotidianas.

Sus investigaciones muestran cómo ese postulado permite "repensar las concepciones tradicionales referentes a la relación entre teoría y práctica" (p. 172), y comprenderla de otra manera. Desde su punto de vista, esa concepción tradicional que prevalece en la investigación y en la formación del profesorado es, además de profundamente reduccionista, contraria a la realidad pues se sostiene en una ilusión que niega a los profesionales de la enseñanza y a sus prácticas el poder de producir saberes autónomos y propios de su trabajo:

Hoy sabemos que lo que llamamos 'teoría', 'saber' o 'conocimientos' sólo existe mediante un sistema de prácticas y de actores que las producen y asumen (...). La principal ilusión que parece dominar este sistema que, al mismo tiempo, sirve para fundamentarlo dentro de las universidades, es precisamente el hecho de inducir a creer que en ellas pueden producirse teorías sin prácticas, conocimientos sin acciones, saberes sin enraizamiento en actores y en su subjetividad. (p. 173)

Desde la fenomenología, este autor sostiene la hipótesis de que los saberes profesionales son saberes de acción o "saberes del trabajo", que no se refieren a este (el trabajo docente) como una teoría se refiere a un objeto o a una práctica, porque "el trabajo no es primero un objeto que se mira, sino una actividad que se hace y, realizándola, se movilizan y construyen los saberes" (p. 189). Consecuentemente, señala que los *saberes profesionales* son saberes trabajados, elaborados e incorporados al proceso de trabajo docente: sólo

¹⁰ A través de sus estudios este investigador buscó captar la naturaleza social e individual del saber docente como un todo, diferenciándose de posiciones mentalistas o subjetivistas que conciben a los saberes en términos de procesos mentales o mera construcción individual, y también del sociologismo, que si bien los piensa como una producción social coincide con las posturas psicologistas al "despojar a los agentes sociales de sus saberes" (2004, p. 169).

tienen sentido en relación con las situaciones de trabajo y que, en estas situaciones, los trabajadores los construyen, modelan y utilizan de forma significativa. Es así que, su enfoque de investigación arraiga en una *epistemología de la práctica profesional* que define como el "estudio del *conjunto* de los saberes utilizados *realmente* por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar *todas* sus tareas" (p. 188).

De lo anterior se deriva que no hay que confundir los *saberes profesionales* con los *conocimientos transmitidos* en el ámbito de la formación universitaria, pues entre ambos existe una relación de distancia -como bien muestran treinta años de investigación norteamericana- y la práctica profesional nunca es un espacio de aplicación de estos últimos,

en la mejor de las hipótesis, [la práctica profesional] es un proceso de filtración que los diluye y los transforma en función de las exigencias del trabajo; en la peor de las hipótesis, es un muro contra el que chocan y mueren unos conocimientos universitarios considerados inútiles, sin relación con la realidad del trabajo docente diario ni con los contextos concretos de ejercicio de la función docente. (p. 190)

Su definición no-normativa de la epistemología de la práctica desplaza el interés de la investigación de lo que los profesores debieran ser, hacer y saber hacia lo que son, hacen y saben en realidad. Consecuentemente, desde un punto de vista metodológico, exige un distanciamiento etnográfico: ir directamente a los lugares en los que trabajan los profesionales de la enseñanza para ver cómo piensan y hablan, cómo trabajan e interactúan.

Desde esta perspectiva, el *saber profesional del profesorado* en tanto saber de los docentes es el saber de los actores individuales que lo poseen y lo incorporan a su práctica profesional, adaptándolo a ella y transformándolo. En este sentido, es un saber personal cuya naturaleza es "profundamente social" por varios motivos: primero, porque es compartido por todo un grupo de agentes que forman parte de una estructura y situación colectiva de trabajo en la que adquieren sentido. Segundo, porque este colectivo nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional, sino que este es el resultado de una negociación entre diversos grupos que lo legitiman y orientan su definición y utilización (universidad, administración escolar, sindicato, Ministerio de Educación, etc.). Tercero, porque sus propios objetos son objetos sociales, prácticas sociales: el docente trabaja con sujetos y en función de un proyecto, que es, transformar a los alumnos. En este sentido

“enseñar es actuar con otros seres humanos” (p. 12) y, consecuentemente, involucra un juego sutil de conocimientos, reconocimientos y papeles recíprocos y dinámicos o cambiantes, en función de las expectativas y perspectivas en juego.

Sintetizando, para Tardif *el saber docente es de naturaleza profundamente social* porque está ligado a los elementos constitutivos del trabajo docente, pero también porque en su núcleo se inscribe la relación con el otro, principalmente, ese otro colectivo representado por el grupo de alumnos. Para evitar equívocos, este autor nos recuerda que “social” no quiere decir “supraindividual” sino,

relación e interacción entre *ego* y *alter*, relación entre yo y los demás que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y también, relación de mí conmigo mismo, cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo. (p. 13)

Es así que este autor define al saber de los docentes como “un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes” (p. 29) provenientes de diversos ámbitos: de las instituciones de formación, los currículos y la práctica cotidiana del oficio en las escuelas; es decir, que integra *saberes profesionales* (provenientes de las ciencias de la educación), *saberes pedagógicos* (que la formación profesional incorpora como “armazón ideológico” o sistema de representación y de orientación de la actividad educativa), *saberes disciplinares* (provenientes de diversos campos de conocimiento), *saberes curriculares* (discursos propios de la institución escolar y su organización) y *saberes de la práctica o experienciales*.

Consecuentemente, es un saber esencialmente heterogéneo que no se reduce a contenidos bien delimitados que dependan de un conocimiento especializado, sino que abarca una diversidad de objetos, preguntas y problemas relacionados con el trabajo docente. Así también lo evidencian estudios desarrollados más recientemente por Alliaud y Vezub (2015) al mostrar que la fuente de validez y el núcleo de sentido de los saberes docentes o saberes de oficio no están en los saberes disciplinares sino en la práctica: reside en el puesto de trabajo, en la experiencia y en el trato con los alumnos.

Los *saberes profesionales, pedagógicos y disciplinares* transmitidos por las instituciones de formación, al igual que los saberes curriculares, definidos por los ministerios y la administración del sistema educativo, son saberes de “segunda mano” -explica Tardif- en tanto los docentes los poseen, transmiten o portan pero no los producen ni son

responsables de su definición o selección: aparecen como resultados o productos considerablemente determinados en su forma y contenido, y se sitúan en una posición exterior en relación con su práctica.

Sus estudios evidencian que los docentes entablan una relación de exterioridad con estos saberes -de segunda mano-, la cual se manifiesta en la tendencia a devaluar su propia formación profesional, asociándola a la "pedagogía y a las teorías abstractas de los formadores universitarios" (p. 32). Y dado que tal relación de carácter exterior implica siempre una cierta distancia social, institucional y epistemológica que los separa y enajena de esos saberes producidos, controlados y legitimados *por otros*, los docentes podrían comportarse como técnicos y ejecutivos destinados a la tarea de transmisión de saberes.

Los saberes *de segunda mano*, afirma Tardif, "no son el saber de los docentes ni el saber docente" (p. 31): su *saber específico* estaría relacionado con los procedimientos pedagógicos de transmisión de los saberes escolares, es decir, sería un saber de la pedagogía o pedagógico ligado a su práctica.

El carácter experiencial del saber docente

Según indican las investigaciones de Tardif, este saber específico del profesorado -el saber docente- es una amalgama *personal* de saberes que no provienen *directamente* de las instituciones de formación ni de los currículos y tampoco están sistematizados en doctrinas o teorías, sino que son saberes provenientes de la práctica y de la experiencia. Esto no significa que los docentes rechazan por completo los saberes provenientes del ámbito de la formación y de la administración del sistema educativo, sino que los incorporan *puliéndolos*, es decir, "traduciéndolos en categorías de su propio discurso" (2004, p. 41) al someterlos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia, en la medida que esta lo requiera o posibilite que adquieran sentido y encuentren legitimación en ella.

La relación del docente con sus propios saberes va acompañada por una relación social (con los saberes ajenos a su trabajo y quienes los producen), por lo que su consciencia profesional "no es un almacén de conocimientos del que se abastece, según las circunstancias" (p. 76) sino que parece estar marcada en gran medida por procesos de evaluación y de crítica en relación con los saberes ajenos al proceso de socialización anterior y a la práctica de la profesión.

Para este investigador, el saber profesional de los docentes es un saber *pragmático* y *experimentado*: es pragmático en tanto “están íntimamente ligados tanto al trabajo como a la persona del trabajador” (p. 77), a las funciones de los docentes y sus cometidos. Y es en el cumplimiento de estas funciones y cometidos donde se movilizan, modelan, adquieren; de ahí la importancia que los docentes le dan a la *experiencia*. En este sentido, *son saberes prácticos* -operativos y normativos- cuya utilización depende de su adecuación a las funciones, problemas, situaciones de trabajo y objetivos educativos que tienen un valor social; e *interactivos*, en tanto se movilizan y modelan en el ámbito de las interacciones entre el profesorado y los demás agentes educativos.

En primer lugar, lo anterior significa que la cognición del docente está condicionada por su actividad, está al servicio de la acción y porta las marcas de las interacciones y relaciones de trabajo, por lo que sus saberes profesionales están impregnados de normatividad pero también de afectividad. En segundo lugar, el saber de los docentes es un “saber experimentado”, un saber que se experimenta por experimentarse en el trabajo, al mismo tiempo que modela la identidad que aquel que trabaja (p. 81).

Para este autor, el “núcleo vital” del saber profesional de los docentes es el saber práctico o experiencial, un saber que se construye, reconstruye y actualiza *en relación* con otros agentes presentes en la práctica (estudiantes, colegas, familias), con las normas que regulan el ejercicio de la profesión, con la institución en tanto medio organizado con personas, roles y funciones diversificados; y alcanza un cierto grado de *objetividad* al ser compartido y comunicable en el marco de la actividad entre sujetos (estudiantes, docentes, familias, administradores), mediado por significados compartidos dentro del oficio.

Consecuentemente, “parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que [los docentes] son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen”; por lo tanto, el ser y el hacer o lo que yo soy y lo que yo hago al enseñar no debe verse como dos polos separados sino como “resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar” (2004, p. 4).

Los *saberes experienciales*, afirma Tardif, “no son saberes como los demás; están formados, en cambio, por todos los demás, pero traducidos, ‘pulidos’ y sometidos a las certezas construidas en la práctica y en la experiencia” (p. 41). Precisamente, son estos saberes adquiridos mediante la experiencia profesional los que constituyen los

fundamentos de la competencia de enseñar: a partir de ellos las y los docentes *juzgan* su formación anterior o a lo largo de la carrera, *valoran* la pertinencia o el realismo de los programas, métodos, reformas introducidas en ellos, etc. y *conciben* modelos de excelencia profesional dentro de su profesión: "los saberes experienciales proporcionan a los profesores unas certezas relativas que pueden transformarse en un estilo de enseñanza, recursos ingeniosos, rasgos de la personalidad profesional o en una manera personal de enseñar" (p. 39).

Para este autor, entonces, "el hecho de afrontar condicionantes y situaciones es formador" (p. 37), solo eso permite al docente desarrollar disposiciones para enfrentar los condicionantes e imponderables de su profesión. En este sentido, los saberes experienciales no están sistematizados en doctrinas o teorías: son saberes prácticos y no saberes *de la práctica* ya que no se superponen a esta para conocerla mejor, sino que están enraizados en ella, esto es, en las múltiples interacciones y condicionantes diversos de la actuación docente, integrándose y formando parte de la misma.

Esas interacciones y condicionantes no configuran problemas abstractos (como los que investigan los científicos) ni técnicos (sobre los que se elaboran prescripciones, modelos y un deber ser que garantiza resultados y brinda seguridades) sino que están relacionados con situaciones concretas del ejercicio cotidiano de la función docente. Es decir, no están sistematizados en doctrinas o teorías sino, más bien, *se revelan a través de la propia práctica docente*.

Las investigaciones Tardif identifican tres *objetos* de los saberes experienciales de los docentes: las relaciones e interacciones con los demás agentes en el campo de su práctica, las obligaciones y normas a las que debe someterse su trabajo, y la institución, en cuanto medio organizado y compuesto de funciones diversificadas. Estos objetos *no son objetos de conocimiento*, sino que constituyen la propia práctica docente, sólo se revelan a través de ella y no son sino las condiciones de la profesión.

Es importante decir que para este autor, *saber* implica pensamientos, ideas o argumentos "racionales", en el sentido de que se puede dar cuenta de los propios actos y que el propio discurso o acción pueden ser justificados por medio de razones, declaraciones, etc. ante otro actor que cuestiona su pertinencia o valor, en un contexto de saberes sociales comunes y compartibles. Consecuentemente, desde su perspectiva no se puede hablar de *saber*

profesional cuando habiendo certeza subjetiva no se pueda dar cuenta de ella mediante un discurso o argumento que, a través del lenguaje, le de existencia objetiva.

Al respecto, realiza tres observaciones importantes vinculadas a la formación y el aprendizaje del oficio docente: en primer lugar, en la relación con los objetos-condiciones mencionados hay un desfase o distancia crítica entre los saberes experienciales y los saberes adquiridos en la formación, que en los inicios de la experiencia profesional en la escuela provoca en algunos el rechazo de su formación y el convencimiento de que el docente es el único responsable de su éxito, mientras que en otros, provoca una reevaluación de la misma (de lo que consideran útil o valioso).

En segundo lugar, el conocimiento de estos objetos-condiciones se inserta necesariamente en un proceso de aprendizaje rápido: en los primeros cinco años de la carrera profesional pareciera que acumulan su experiencia fundamental, la cual tiende a transformarse en una manera personal de enseñar. Este aprendizaje rápido tiene un valor de confirmación: inmersos en la práctica, los docentes tienen que probarse a sí mismos y probar a los demás que son capaces de enseñar.

Finalmente, no todos los objetos-condiciones tienen igual valor para la práctica de la profesión (saber dar una clase y saber relacionarse con los alumnos es más importante que conocer los mecanismos administrativos de la escuela o establecer una relación con padres o especialistas). En este sentido, *los saberes docentes obedecen a una jerarquía*: su valor depende de las dificultades que presentan en relación con la práctica; y según los propios docentes afirman, *las relaciones con los alumnos componen el espacio en el que se validan*, en última instancia, su competencia y sus saberes. De ahí que el aula y la interacción cotidiana les exige "implicarse por completo" y, consecuentemente, constituyen una "prueba tanto al 'yo profesional' como a los saberes mediados y transmitidos por el docente" (p. 39-40).

Las relaciones entre colegas, con estudiantes en prácticas y docentes principiantes permiten *objetivar los saberes de la experiencia* porque es en tales situaciones donde comparten su saber práctico sobre su actuación, intercambiando sobre materiales didácticos, recursos, modos de hacer; también en las experiencias de trabajo en equipo o en las reuniones pedagógicas, donde se ven empujados a tomar conciencia de sus propios saberes experienciales para sí y para comunicarlos a sus colegas.

A partir de los saberes experienciales los profesores transforman sus relaciones de carácter exterior con los saberes *de segunda mano* (los saberes profesionales, pedagógicos y disciplinares transmitidos por las instituciones de formación), en relaciones de carácter interior con su propia práctica. Por lo tanto, "la práctica puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación adaptándola a la profesión" en relación con la realidad vivida, conservando aquello que pueda servirles y eliminando lo que les resulta "inútilmente abstracto" y desconectado de esta.

Al decir de Tardif, "la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (*retroalimentación*) de los *saberes adquiridos* antes o fuera de la práctica profesional", en un proceso de validación constituido por la práctica cotidiana, que filtra y selecciona saberes, permitiendo que los docentes los juzguen, evalúen y, así, objetiven un saber formado por todos los *saberes traducidos* (2004, p. 41).

El saber profesional de los docentes: un saber personal

En la revisión de literatura realizada para este estudio, he encontrado en las aportaciones teóricas del canadiense Maurice Tardif, la caracterización más amplia y esclarecedora del saber profesional de los docentes en tanto saber personal. Según se desprende de sus investigaciones con docentes, tal saber se caracteriza por ser un saber sincrético, temporal y existencial cuyo desarrollo está vinculado tanto con sus fuentes y lugares de adquisición -según ya señalé- como con sus momentos de construcción.

Sincrético significa que no descansa en un repertorio de conocimientos unificado y coherente, sino sobre "un conjunto de saberes compuestos" (p. 50), que se movilizan y utilizan en función de los contextos variables y contingentes de la práctica profesional y de la realidad biográfica particular, sus necesidades, recursos y limitaciones. En relación con esto, Tardif advierte que, si este conjunto de saberes posee "una cierta coherencia, no se trata de una coherencia teórica ni conceptual, sino pragmática y biográfica" (p. 49), por lo que la relación de los docentes con sus saberes -y de estos entre sí- es comparable a la del artesano con las diferentes herramientas que forman parte de su caja: se encuentran allí porque el artesano que las adoptó y/o adaptó puede necesitarlas en su trabajo.

Asimismo, el sincretismo significa que la relación entre los saberes y el trabajo docente no puede pensarse según el modelo aplicacionista de la racionalidad técnica pues al actuar,

el docente se basa en juicios prácticos, provenientes de tradiciones escolares, pedagógicas y profesionales que él ha *asimilado e interiorizado*. En palabras de Tardif, el docente

se fundamenta, en fin, en su 'experiencia vivida' en cuanto fuente viva de sentidos a partir del cual el propio pasado le posibilita esclarecer el presente y prever el futuro. Valores, normas, tradiciones, experiencia vivida son elementos y criterios a partir de los cuales el docente emite juicios profesionales (p. 50).

En tanto saber *temporal*, es un saber "abierto, poroso, permeable" (p. 80) y, consecuentemente, dinámico y variable, en tanto su desarrollo se inscribe en la historia vital y en la carrera. En esa historia, hay dos fenómenos que constituyen las "fuentes personales" del saber enseñar y tienen un peso importante en la comprensión de la naturaleza de los saberes docentes: la trayectoria preprofesional -que abarca la socialización primaria (las experiencias familiares) y la escolar, conocida también como biografía escolar- y la trayectoria profesional, es decir, la carrera como proceso de socialización en el que los docentes desarrollan saberes prácticos específicos de los lugares donde trabaja.

Lo anterior significa que *el tiempo es una dimensión constituyente de los saberes profesionales*, un "medio -en el sentido del 'medio marino' o 'terrestre'- en el que se encuentran inmersos el trabajo, el trabajador y sus saberes" pero, fundamentalmente, constituye un "dato subjetivo, (...) que contribuye poderosamente a modelar la identidad del trabajador"; desde este punto de vista, la idea de *experiencia profesional* "remite al tiempo concebido como un proceso de adquisición de un cierto dominio del trabajo y de un cierto conocimiento de sí mismo" (p. 79) que involucra la transformación paulatina del *Yo personal* en un *Yo profesional*, en contacto con el universo laboral.

Si se adquiere *en y con* el tiempo, podemos decir con Tardif que el saber profesional es un "saber hacer remodelado" en función de la práctica, de las situaciones de trabajo y de experiencias nuevas.

Por último, el saber docente es un saber *existencial* ligado a la experiencia de trabajo, pero también a la historia vital del docente -a lo que fue y a lo que es-, es decir, está incorporado a su propia vivencia, a su identidad, a su hacer, a sus maneras de ser. En este sentido, podemos decir que el docente

no piensa sólo con la cabeza', sino 'con la vida', con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, (...) de bagaje de certezas (...):

piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal” (p. 75).

Concluyendo, el enfoque de Tardif expresa una epistemología de la práctica docente que se distancia de los modelos del conocimiento dominantes y corresponde a la de un *trabajo* que tiene por objeto al ser humano, cuyo proceso de realización es fundamentalmente interactivo y relacional, por lo que requiere al trabajador “presentarse ‘personalmente’ con todo lo que es, con su historia y su personalidad, sus recursos y sus límites” (p. 80).

En este sentido, conlleva reconocer que *el docente no es solo un sujeto epistémico*, que se sitúa ante el mundo en una relación estricta de conocimiento y procesa informaciones extraídas del objeto (un contexto, una situación, personas, etc.) buscando en su memoria esquemas, procedimientos, representaciones; sino que

es ‘un sujeto existencial’ en el verdadero sentido de la tradición fenomenológica y hermenéutica, es decir, un ‘ser en el mundo’, un *Dasein* (Heidegger, 1927), una persona completa con su cuerpo, sus emociones su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo (...), comprometida con y por su propia historia -personal, familiar, escolar, social- que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que lo afectan y construyen, por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia. (p. 76).

Se entiende así que investigar los saberes profesionales de los docentes es comprender “su evolución y sus transformaciones y sedimentaciones sucesivas a lo largo de su historia vital y de su carrera; historia y carrera que remiten a diversos estratos de socialización y de reiniciaciones” (p. 77).

Y según lo han evidenciado sus estudios, ese bagaje de certezas se elabora a lo largo de los múltiples procesos de socialización por los que pasa el docente y se sedimentan configurando “filtros interpretativos y comprensivos, gracias a los cuales el profesor entiende y realiza su propio trabajo y su propia identidad”; en este sentido,

la cognición del docente parece en gran parte interpretativa y lingüística (...): es menos un sistema cognitivo de procesamiento de la información que un proceso *discursivo* y *narrativo* enraizado en la historia de vida de la persona, historia portadora de sentido, de lenguajes, de significados procedentes de experiencias formadoras.

1.3 La relación con el saber como noción teórica y problema de investigación

1.3.1 Anclajes y aperturas de una noción interrogante

La relación con el saber como noción teórica y problemática de investigación, está arraigada en la historia del pensamiento francés del siglo pasado, ocupando un lugar central en los debates más intensos de sus dos últimas décadas (Beillerot, 1997).

Al decir de Bernard Charlot, se trata de una cuestión "tan antigua como la filosofía" (2018, p.9): fue presentada por Sócrates cuando dice "conócete a ti mismo" y está presente en Platón, con el mito de la caverna; en Descartes, con el genio maligno; en Kant, con las categorías trascendentales del entendimiento; en Marx y Engels, en el análisis de la ideología como (auto) mistificación; en la obra epistemológica e histórica de Bachelard, en el concepto de obstáculo epistemológico.

No obstante, si bien estos y otros filósofos se plantean la cuestión del saber y se ocupan de la relación con el saber, no la problematizan como tal y tampoco usan esta expresión, la cual recién se encuentra en la década de 1960 en los trabajos de psicoanalistas, siendo Jacques Lacan el primero en usarla (Beillerot, 1997; Charlot, 2007). Posteriormente, en los años setenta apareció entre sociólogos de la educación de inspiración crítica (Bourdieu y Passeron), mientras que en los ochenta se desarrolló en el campo de las ciencias de la educación como una noción "organizadora de una *problemática*", aunque recién comenzó a ser trabajada en confrontación con datos empíricos en la década siguiente (Charlot, 2008, p. 35).

Fue entonces cuando surgieron las obras que son pilares de la investigación teórica y empírica en torno a esta noción, fruto del trabajo de dos grupos: el equipo de investigaciones "Saberes y relación con el saber" del Centro de Investigación, Educación y Formación (CREF), liderado por Jacky Beillerot (Universidad de París X-Nanterre), e integrado por Claudine Blanchard-Laville y Nicole Mosconi; y el equipo Educación, Socialización y Colectividades Locales (ESCOL), creado por Bernard Charlot e integrado por Elizabeth Bautier y Jean-Ives Rochex (Universidad de París 8).

Ambos, Charlot como sociólogo de la educación y Beillerot desde el psicoanálisis, se dedicaban a la formación profesional cuando comenzaron a interesarse y escribir sobre la cuestión de la relación con el saber en la década de 1970, antes de la creación de los dos grupos de investigación mencionados. Beillerot la abordó en su tesis doctoral del año 1987,

publicada en francés en 1989 y en español en 1998, y al fallecer en 2004, su equipo del CREF continuó investigando bajo la dirección de Blanchard-Laville y Mosconi.

Por su parte, Charlot abordó la relación con el saber como objeto de investigación que le permitió estudiar el fracaso escolar de manera diferente al enfoque clásico de la sociología. Cuando en 2003 migró a Brasil, el grupo ESCOL fue renombrado como Educación y Escolarización, bajo la dirección de Bautier y Rochex, pero no se interesó más por la cuestión de la relación con el saber. No obstante en Brasil, donde Charlot es profesor visitante en la Universidad Federal de Sergipe desde 2006, continuó promoviendo el estudio y la investigación de la relación con el saber trascendiendo hacia otros países de América Latina (Charlot, 2018). Actualmente, impulsa la red de investigación REPERES (Rede de Pesquisa sobre a Relação com o Saber) integrada por autores, investigadores y profesores universitarios que trabajan en torno a esta noción.¹¹

Jacky Beillerot y el equipo del CREF, contribuyeron a su elaboración apoyándose en diferentes teorizaciones psicoanalíticas (Freud, Klein, Lacan, Bion, Winnicott, Castoriadis) fundando la unidad epistemológica de sus aproximaciones en un enfoque clínico, esto es, considerando al sujeto singular en situación y en sus dimensiones psíquica y social. Asimismo, se interesaron también por mostrar su fecundidad en la investigación. Partiendo del carácter impreciso de la noción relación con el saber y de la dificultad que presenta su uso en el contexto de las ciencias de la educación, Beillerot rastreó profundamente los orígenes de la misma en su tesis de doctorado (titulada "Saber y relación con el saber: disposición íntima y gramática social") y teorizó buscando delimitarla sin pretender llegar a una "verdadera conceptualización" (1997, p. 13) por considerarla una noción; es decir, una primera aproximación a una realidad que designa y describe, antes que un concepto que opera como instrumento de interpretación y posibilita verificaciones que lo convalidan o invalidan.

Al reconstruir su desarrollo en la historia del pensamiento francés, advirtió que a esa historia intelectual se agregaba la reflexión de quienes enfrentan una relación específica entre la teoría y la práctica; tal es el caso de docentes y capacitadores que encontraban insuficiente la noción de *aplicación* para responder(se) la pregunta acerca de cómo pueden

¹¹ <http://redereperes.wixsite.com/reperes>

los adultos integrar los saberes científicos para transformar sus prácticas sociales y profesionales. Al decir de Beillerot, “los capacitadores se convierten en los vehículos sociales de la noción de ‘relación con el saber’ la que para ellos es una especie de realidad tangible (...) para dar nombre a las dificultades con que tropiezan” (1997, p. 50).

Bernard Charlot y el equipo ESCOL aportaron a la conceptualización de la relación con el saber en investigaciones sobre la desigualdad social frente a la escuela. En sus estudios, buscaron sobrepasar “las fronteras tradicionales entre la Sociología y la Psicología” (2008, p. 49) e indagar la cuestión del fracaso escolar de niños de medio popular diferenciándose de los abordajes de Durkheim, Bourdieu y Dubet, al centrarse en el papel del sujeto en el aprendizaje y entender la educación como “un triple proceso de humanización, socialización y singularización” (2014, p. 33). En este marco, focalizaron en el fracaso escolar y el “éxito paradójico” de jóvenes de familias obreras, buscando responder tres preguntas relacionadas: ¿Cuál es el sentido de ir a la escuela?, ¿cuál es el sentido de estudiar en la escuela?, y ¿cuál es el sentido de aprender y comprender en la escuela y en otros lugares? ¿Por qué? (Charlot, 2014, p. 26).

Ante la falta de una teoría que fundamentara de manera sólida y estable sus investigaciones, Charlot emprendió el desafío de profundizar teóricamente en la relación con el saber explicando por qué replanteaba a través de esta noción aquellas preguntas formuladas habitualmente en términos de fracaso escolar; e intentando evitar que se volviera “una expresión para todo uso” (2007, p. 146), buscó darle estatus de concepto, abriendo “un horizonte conceptual que nos da herramientas verdaderamente potentes” para investigar y reflexionar (Zabala, 2007, p. 13).

Un tercer grupo de investigación que aborda la relación con el saber es el equipo del Institut de Recherches sur l’Enseignement des Mathématiques (IREM) de Aix Marseille, creado y dirigido por Yves Chevallard (1989), quien desde el campo de la didáctica de las matemáticas recuperó el concepto de relación con el saber para aclarar de cierta forma el de transposición didáctica (Charlot, 2008; 2014) y reproblematicar cuestiones vinculadas a situaciones de enseñanza en el marco de las instituciones educativas. Este investigador alude a “saberes” en plural entendiendo que, cuando un individuo entra en una institución, se relaciona con objetos de saber a través de la relación que ésta establece con los mismos: es la institución -entendida como un sistema de prácticas sociales- la que porta el saber por

lo que el vínculo personal con el mismo emerge de una pluralidad de vínculos institucionales (Falavigna y Arcanio, 2011).

La investigación teórica y empírica sobre la relación con el saber, desarrollada a nivel internacional en el campo de la educación, se sustenta en las propuestas de alguno o más de uno de las tres líneas de investigación mencionadas (Vercellino, van den Heuvel y Guerreiro, 2018); las cuales coinciden en destacar la capacidad heurística de esta noción, entendiendo que involucra una manera de preguntar y una mirada sobre cuestiones de la educación y de la formación que generan quiebres en lo ya sabido y abre a explorarlas desde otras ópticas.

A continuación, profundizo en las aportaciones de Beillerot y más extensamente en las contribuciones de Charlot, referentes fundamentales en la realización del presente estudio.

1.3.2 Jacky Beillerot y la relación con el saber como “proceso creador de saber”

Para Jacky Beillerot (1998), la expresión relación con el saber nombra “la circulación o la realidad cognitiva y social del saber” y alude a una representación del sujeto que expresa una vivencia consciente o inconsciente: “no designa el saber sino un vínculo de un sujeto con un objeto” (p. 53). Al analizar su uso, este investigador señala que tal expresión: (I) tiene “efecto de objetivación”, pues decir que un fenómeno pertenece a la relación con el saber parecería darle una condición de realidad con ciertas características; (II) produce un discurso que atañe “a los aprendizajes, los conocimientos y las múltiples dificultades con que se tropieza”; y (III) se inscribe en la perspectiva del sujeto, en tanto parece sugerir una disposición que implica una estabilidad y una intimidad del propio ser, con el saber (Beillerot, 1997, p. 44).

Para comprender su concepción es fundamental recordar que para este investigador el término *saber* se utiliza en relación con prácticas (intelectuales, mentales y de transformación de la naturaleza, de la sociedad, de las relaciones de los seres humanos entre sí), por lo que implica una relación con lo real; expresa una disposición, un dominio, “una relación de la posible transformación del mundo” (p. 26), y está ligado al hacer: saber algo es siempre saber hacer algo.

Desde esta perspectiva, identifica dos representaciones o concepciones del saber que circulan habitualmente, las cuales se oponen e inducen a una relación diferente: la más

antigua y difundida, es la representación del saber como “lo sabido” (p. 31), esto es, como construcción, totalidad de conocimientos acumulados o pensamiento socialmente organizado; esta “concepción economista de los saberes” invita a una *relación de posesión*, en tanto se sostiene en la división entre las personas-sujetos y los saberes percibidos como algo exterior, como bienes o informaciones que duermen en los libros o parcialmente en la memoria, de los cuales se habla empleando verbos del orden del haber (poseer, tener, intercambiar, adquirir tal o cual saber).

La otra representación es la del saber como un proceso ligado a la apropiación y construcción de saberes que realizan los sujetos, a partir de su actividad cognitiva y deseo de saber. En esta segunda concepción, basada en las relaciones entre saber y psiquismo abordadas en el siglo XX desde la psicología cognitiva y también desde el pensamiento freudiano, el saber invita a una *relación creadora*, no supeditada a lo ya sabido sino ligada al pensar y al hacer, es decir al actuar. Y es esto último, precisamente, lo que la expresión relación con el saber nombra para Beillerot: un vínculo entre un sujeto y un objeto, creándose ambos en la relación misma; un vínculo que anuda lo subjetivo, lo cognitivo, lo deseante en cada sujeto con lo socio-histórico, los modos de socialización y apropiación, los conflictos y las relaciones de poder; un movimiento que da vida, crea sentido y transforma (Souto, 2017), conectado a la necesidad de analizar la propia situación, posición, práctica e historia, a fin de darle un sentido que es también propio.

En palabras del autor, “la ‘relación con el saber’ se convierte en *la creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real*”, por lo que es un proceso creador¹² de saber, un movimiento de totalización singular mediante el cual un sujeto-autor integra fracciones de saber exterior, existentes bajo la forma de discursos denotativos y de conocimientos, o prescriptivos y de acciones (saberes técnicos o prácticos, saber hacer o saberes de pensamiento) -esto es, algo dado, lo sabido- y lo hace de un modo único, singular, en función de los saberes disponibles y de la manera diferenciada de utilizarlos; en este sentido, “lo que cuenta es íntegramente la relación del proceso creador de saber con lo sabido, y no sólo lo sabido de lo que se obtendrían respuestas o soluciones” (Beillerot, 1997, pp. 66- 68).

¹² El proceso de creación, explica, difiere del proceso de conocimiento en que el primero se deja influir por el inconsciente para no volverse objeto, lo que es siempre la primera etapa de reificación del prójimo.

Al delimitar la noción de relación con el saber el problema que se plantea Beillerot es el de la apropiación de los saberes creados, cuestión que enlaza con el pensar y el actuar en un mismo movimiento. Su punto de partida es que todo sujeto está obligado a elaborar un saber, sea este verdadero o falso, instrumental o moral, porque está obligado a pensar, a hacer inteligible a sus ojos lo que él percibe y el pensamiento, en tanto trabajo del vínculo entre lo conocido y lo desconocido -búsqueda de significado según la concepción de Arendt¹³-, es el esfuerzo que ninguna persona puede eludir, "aun cuando el medio le ofrezca migajas y mezclas de significado, [o cuando] muchos obreros del pensamiento de los demás quieran hacerlo por él" (p. 74).

La relación con el saber deviene así en *capacidad de elucidación y de conciencia*, cuyo elemento esencial es el deseo de saber, y tiene un "efecto liberador"; en este sentido, Beillerot aclara una "creencia difícil de extirpar" (p. 69): *el saber no es en sí mismo liberador*, los elementos de conocimiento sean cuales fueren, incluso el saber científico, no contienen en sí mismos la intención liberadora; *el efecto liberador reside en el proceso creador de saber*, en la elaboración realizada por el individuo donde entran en juego tanto sus interpretaciones de factores objetivos y afectivos, como sus percepciones de lo real y sentimientos.

Además de estar obligado a pensar, explica Beillerot, el sujeto está obligado a actuar siempre por intermedio de saberes –"los saberes son lo que permite hacer" (p. 28)- por lo que necesita volver inteligibles los modos de hacer, hallar las reglas que rigen las actividades y finalmente justificar estas últimas. De ahí que la creación de saber para el propio actuar es también obligatoria y reactiva, lo contrario de una metodología a priori o de una racionalidad unívoca, en tanto se realiza a partir de los hechos y los afectos que el sujeto-autor experimenta.

Por último, Beillerot distingue dos modalidades de relación con el saber, la del *imitador*, que *desea aprender*, y la del *transgresor*, que *desea saber*, y relacionándolas con el escenario de las instituciones educativas, vincula las disposiciones que caracterizan a la primera

¹³ Beillerot aclara que durante largo tiempo concibió la "relación con el saber" en términos de sentido (el autor individual y colectivo buscaba y producía sentido, determinando en parte su actuar) pero la polisemia del término lo llevó a preferir el término "pensamiento" como búsqueda de significado, según lo plantea H. Arendt: "el simple hecho de dar un nombre a las cosas, de crear palabras, es la manera que tiene el hombre de *apropiarse*, y, por así decirlo, de desalienar un mundo en el que, después de todo, cada cual es al nacer un extraño y un novicio" (Arendt, 1981, citada por Beillerot, 1997, p. 73-74).

modalidad con la *figura del aprendiz* para quien el saber es un objeto determinado, cerrado y construido, por lo que lo aprende en conformidad (con la clase, el medio, los padres, sometiéndose a las exhortaciones y determinaciones de la generación precedente). Mientras que las disposiciones que caracterizan a la segunda modalidad -la del transgresor- se vinculan a la *figura del autodidacto*, para quien el saber es una interrogación y aprende al margen de las normas o en contra de ellas.

Sintetizando, para Beillerot la relación con el saber es una necesidad para todo sujeto, nadie puede eximirlo de ese trabajo, y hace de todo sujeto un autor de saber; de ahí que se trata de un *proceso singular* (único) -esta es su principal característica-, no reproducible ni transmisible -lo que puede transmitirse es el resultado (lo sabido), no el movimiento porque "no es posible apropiarse de la experiencia de los demás, de sus vivencias" (p. 67).

Tampoco es un dato fijo, genético, sino que evoluciona -la capacidad de creación aumenta juntamente con los saberes-, se modifica en sus modalidades -a través de la confrontación con saberes exteriores- y es inagotable, tanto en el caso de los individuos como en el de las sociedades esa relación no es previsible, finita ni controlable: "el proceso es siempre la historia venidera, razón por la cual no se lo puede encadenar" (p. 69).

Finalmente, si bien la relación con el saber es un proceso creador necesario para cada sujeto, Beillerot afirma que no debe considerarse sólo como un proceso individual sino también, íntegramente como proceso colectivo o grupal, entendiendo a los grupos (grupo familiar, grupos de pertenencia de cada individuo) como "intermediarios obligados de lo humano" (p. 73), y en relación directa con la vida institucional, la cual incluye necesidades e intereses de saber para actuar.

A modo de conclusión, me interesa destacar que al concebir la relación con el saber como proceso creador, vinculado con el pensar y el actuar de un sujeto-autor de saber, Beillerot conecta esta noción con la experiencia, *restituyendo al sujeto su capacidad creadora de unir deseo y acción mediante el saber*; de este modo, su enfoque socava la pregunta por las relaciones entre la teoría y la práctica cuando se piensa la apropiación de saberes como problemática de investigación o intervención educativa.

1.3.3 Bernard Charlot: el sujeto confrontado con la necesidad de aprender

Desde una perspectiva diferente, aunque no antagónica, Bernard Charlot sostiene que la relación con el saber designa la relación con el aprender y "constituye una forma de relación con el mundo" (2007, p. 125). Esta es la proposición básica de su enfoque, cuyo punto de partida y fundamento es la condición antropológica del sujeto. Precisamente, dicha condición es lo que este autor considera ausente en sociólogos como Durkheim -cuya noción de representaciones colectivas pasa por alto al sujeto-; también en Bourdieu -porque su noción de habitus piensa el psiquismo sin referirlo al sujeto, y su sociología de posiciones resulta "insuficiente" para comprender la relación con el saber de los alumnos (2007, p. 63)-; y Dubet -quien al estudiar la experiencia escolar plantea la socialización y la subjetivación, pero olvida la humanización. Así mismo en Beillerot y el equipo de París X, "que olvida que el sujeto y su deseo no son inteligibles más que a través de su condición humana" (Charlot, 2007, p. 80).

Desde su enfoque, nacer es entrar en la condición humana, en una historia, en un conjunto de relaciones e interacciones con otros y en un mundo donde se ocupa un lugar y se necesitará tener una actividad, por lo que es también, "estar sometido a la obligación de aprender" (p. 87) para vivir con otros, para apropiarse del mundo y para participar en su construcción, la cual que ha comenzado antes que sí y le subsistirá. La condición humana, entonces, impone al sujeto apropiarse del mundo -de una humanidad que le es exterior- y construirse él mismo, como ser humano, social y singular a la vez, en un proceso que se desarrolla en el tiempo, que implica actividades y que exige la mediación de otro. Este proceso de construcción de sí, producción de sí por sí (autoproducción) y de apropiación del mundo es la educación, y supone el deseo (*de*) como fuerza o impulso que lo sostiene -"el niño no puede construirse más que porque el otro y el mundo son humanos, y por lo tanto deseables", afirma Charlot, (2007, p. 88)- por lo que la condición humana también hace de él un sujeto "ligado a otro, deseando, compartiendo un mundo con otros sujetos, y transformando con ellos ese mundo" (p. 80).

De este modo, Charlot afirma que "si la cuestión de la relación con el saber es tan importante, es porque el saber es relación" (p. 101), una forma de relación con el mundo como "universo simbólico", conjunto de significaciones compartidas con otros, donde se anudan las relaciones entre el sujeto y los otros, entre el sujeto y el mismo; pero también,

con el mundo como "horizonte de actividades", un entorno con el que se relaciona buscando apropiárselo, adueñarse materialmente de él, moldearlo, transformarlo (p. 127). La relación entre ambos, sujeto y mundo, "se establece como un debate", explica Charlot citando a Canguilhem, por lo que cabe pensarla en términos de *influencia*, esto es, no como una acción que el entorno ejerce sobre el individuo sino como una relación con el medio que acontece de modo *singular*, -"la influencia no influye sino en los que se dejan influir por ella" (p. 125)- y *particular* en sus efectos, por lo cual, un acontecimiento, un lugar, una persona, produce efectos en un individuo y no necesariamente en otro aunque presente las mismas características objetivas.

Para este autor "no hay saber más que para un sujeto comprometido en una cierta relación con el saber", por lo que señala dos *errores*: uno es que, si bien el saber se presenta bajo la forma de objetos y enunciados descontextualizados (que parecen ser autónomos, tener una existencia, sentido y valor por ellos mismos), estos son "formas sustancializadas (Schlanger, 1978) de una actividad, de unas relaciones y de una relación con el mundo"; de ahí que pensar *el saber* como objeto autónomo -que puede estar encerrado en libros o acumulado en la memoria- involucra el error de dar "forma de sustancia a lo que es antes que nada actividad y relación" (2007, pp. 100-103).

Otro error es pretender elaborar un inventario de diferentes tipos de saber (práctico, teórico, procedimental, científico, profesional, etc.), concibiendo como formas específicas de un objeto natural lo que en realidad son formas específicas de relación con el mundo. Desde este punto de vista, un enunciado de la física o cualquier otra disciplina no es científico o práctico en sí, sino que es *producido* en una relación científica con el mundo y puede ser *movilizado* por un ingeniero, por ejemplo, en una relación práctica con este. Lo anterior significa que "es la relación con ese saber la que es 'científica' o 'práctica', y no ese saber en sí mismo" (p. 102):

Lo que se designa así, de forma atroz y no pertinente, es una relación: la relación con el mundo como conjunto de situaciones y relaciones en las cuales está comprometido un sujeto encarnado, activo, temporal, dotado de una afectividad, o la relación con un mundo puesto a distancia y puesto en palabras. (p. 116)

A la luz de este pensar la práctica, la teoría, lo concreto, lo abstracto, no existen como una forma de ser del alumno o del mundo, del saber o de los espacios donde este se crea

y circula; tampoco existe "saber que no esté inscripto en relaciones de saber" (p. 138), las cuales son relaciones epistemológicas y, más ampliamente, relaciones sociales. De igual modo, no existe "saber sin una *relación* del sujeto *con ese saber*" (2007, p. 104), siendo esta, además, fuente de reconocimiento e identidad profesional. Así, retomando el ejemplo del párrafo anterior, un ingeniero es reconocido como tal, precisamente, por ser capaz de articular una relación científica y una relación práctica con el mundo.

Al afirmar que el sujeto es indisolublemente humano, social y singular a la vez, Charlot enfatiza que no es jamás un sujeto puro de saber, sino que mantiene con el mundo relaciones de diversa índole; por lo que el saber puede cobrar sentido en sistemas de sentido vinculados a las múltiples relaciones que sostiene; tal es el caso, por ejemplo, de un alumno que aprende para evitar una mala nota o para pasar al curso siguiente, para agradar al profesor o tener un buen trabajo en el futuro; aquí "la apropiación del saber es frágil, pues ese saber está sostenido por el tipo de relación con el mundo (descontextualización, objetivación, argumentación...) que le da sentido específico" (p. 104), lo cual no solo significa que el saber no tiene sentido y valor en sí sino que estos están ligados a las relaciones que involucra e induce su apropiación.¹⁴

Sintetizando, a partir de la condición antropológica del sujeto y de una concepción relacional del saber, Charlot postula dos ideas que vertebran su enfoque conceptual, epistemológico y metodológico, las cuales resultan fundamentales para la presente investigación: la primera es que la relación con el saber es un conjunto de relaciones y la segunda, es que no existe relación con el saber sino la de un sujeto abierto al mundo.

La cuestión que está en debate para este autor es, entonces, el aprender como modo de relación con el mundo, entendiendo que aprender no es equivalente a adquirir un saber como contenido intelectual sino "desplegar una actividad *en situación*" (p. 109), esto es, en un lugar, en un momento de su historia, en diversas condiciones de tiempo y con la ayuda de personas; por lo que la relación con el saber, es un conjunto de relaciones que un sujeto entabla, abierto al mundo e interpretándolo. En palabras de Charlot: "no existe relación con el saber sino la de un sujeto y no hay sujeto sino el que desea" (2007, p. 131).

¹⁴ Lo que plantea aquí es el problema de la construcción del "yo epistémico" -el sujeto del saber, que en cierto modo es consecuencia de la enseñanza- y su contradicción con el "yo empírico", el sujeto de la vida cotidiana, de la experiencia (2014, p. 23).

De lo anterior se desprende que “la movilización para aprender presupone un deseo” (2018, p. 11) y la relación con el saber, en tanto relación con el aprender, se construye, es provisoria y es singular o única. Así lo expresa Charlot, al definirla como

el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, con un ‘contenido de pensamiento’, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación, etcétera, ligados de alguna manera con el aprender, con el saber. Por lo mismo, es también relación con el lenguaje, relación con el tiempo, relación con la actividad en el mundo y acerca del mundo, relación con otros, y relación consigo mismo como más o menos capaz de aprender tal cosa, en tal situación” (2010, p. 131).

La relación con el saber como conjunto de relaciones

Desde el enfoque socioantropológico de Charlot, la relación con el saber es *indisociablemente* una relación epistémica, una relación identitaria y una relación social, por lo que propone analizarla atendiendo a estos tres aspectos, entendidos como sus dimensiones constitutivas.

Respecto a la primera dimensión, la epistémica, Charlot considera el hecho de que existen diversas “cosas” que aprender (fechas de batallas, matemáticas, nadar, leer, ayudar, ...) frente a las cuales el individuo que aprende no hace lo mismo, el aprendizaje no pasa por los mismos procesos; por lo que atendiendo al tipo de actividad (que involucra aprender), identifica *tres formas de relación epistémica con el saber*¹⁵:

- relación con un saber-objeto, (aquí, aprender es poseer contenidos intelectuales, apropiarse de un saber que se asienta en objetos, lugares, personas; e implica un proceso epistémico que denomina “objetivación-dominación”);
- dominio de una actividad (en este caso, aprender es dominar una actividad que se inscribe en el cuerpo, *volverse capaz de*, aquí el cuerpo constituye el lugar de apropiación del mundo a través de un proceso epistémico que denominan “imbricación del yo en la situación”) y

¹⁵ Estas elaboraciones fueron realizadas atendiendo a los discursos de alumnos recogidos en sus investigaciones junto a Bautier y Rochex en el Grupo ESCOL (1992).

- dominio de formas relacionales (en este caso, aprender es entrar en un dispositivo relacional, apropiarse de una forma intersubjetiva y construir reflexivamente una imagen de sí (por ejemplo, aprender a ser responsable, desconfiado, solidario, aprender a ayudar o a pelearse); se trata de dominar una relación -no una actividad- (relación de sí con otros y consigo mismo) y volverse capaz de regularla. Aquí aprender involucra un proceso epistémico que denominaron "distanciamiento-regulación", y el sujeto epistémico es un sujeto afectivo y relacional, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto (pp. 109-115).

Estas relaciones que Charlot analiza se articulan en configuraciones que denomina "figuras del aprender (que son figuras de la relación con el saber)"; en cada una de estas y del proceso epistémico que involucran, hay una actividad de naturaleza diferente (constitución de un universo de saberes-objetos, acción en el mundo, regulación de la relación con otros y consigo mismo); y hay un sujeto, una forma de conciencia, pues el individuo "está sumergido en la situación pero no se disuelve, tiene conciencia de lo que pasa, de lo que hace, de lo que vive, y esta conciencia puede volverse reflexiva y engendrar enunciados" (2007, pp. 117-129).

Al respecto Charlot explica que, cuando el aprender implica apropiarse de un contenido intelectual, en un mismo movimiento se constituye un saber-objeto y un sujeto consciente de haberse apropiado de tal o cual saber, que solo puede tomar forma de objeto a través de la lengua (que le confiere existencia aparentemente independiente del sujeto y del proceso de aprendizaje) y, consecuentemente, aparece como existente en sí, un producto autonomizado que puede ser enunciado sin referencia a ninguna actividad ni al proceso de su construcción/aprendizaje (el proceso *desaparece* detrás del producto).

Sin embargo, cuando el aprender involucra el dominio de una actividad o de formas relacionales el producto del aprendizaje no es separable de la actividad ni de la relación en situación, aunque estas puedan ponerse en palabras bajo la forma de enunciados, principios o reglas: la apropiación de tales enunciados no es equivalente al aprendizaje de la actividad o de la relación misma, en situación y en acto; pues, como también señala Beillerot, el saber *cómo* hacer es un saber discursivo no equiparable al saber del pensar y del actuar en tanto es un saber privado de su realización, escindido del hacer en situación de un sujeto afectivo y relacional.

Es fundamental destacar aquí que, lo que es diferente en estas tres figuras del aprender o formas de relación epistémica con el saber es *la relación*, no las características ontológicas del sujeto o del mundo del que busca apropiarse; lo cual es una cuestión de suma relevancia para pensar el problema formativo de la construcción de saberes profesionales, atendiendo tanto a la naturaleza del saber docente como la de los vínculos y las situaciones que supone su elaboración en las instituciones de formación.

De igual modo, es importante resaltar que lo que Charlot analiza como relación “funciona como un proceso que se desarrolla en el tiempo e implica actividades”¹⁶ (2007, p. 88). Consecuentemente, en tanto aprender es desplegar una actividad *en situación*, la relación con el saber es relación con el mundo, pero también con esos mundos particulares (medios, espacios) en los cuales el sujeto vive y aprende. Consecuentemente, está marcada no solo por las figuras bajo las cuales se presenta el saber (objetos-saberes, actividades, formas relacionales) sino también por el lugar (y las lógicas que lo rigen), las personas (con quienes al aprender se entablan relaciones sobredeterminadas) y el momento en que acontece (anclado en la propia historia pero también en otras historias).

Desde esta perspectiva, la relación pedagógica es “un *momento*, es decir, 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” (2007, p. 110), y toda situación de aprendizaje es un espacio-tiempo compartido con otros donde lo que está en juego nunca es únicamente lo epistémico o lo didáctico sino también, relaciones con los otros y relaciones consigo mismo. Esto significa que tanto la historia del sujeto como sus expectativas, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, la imagen que tiene de sí mismo, también la que quiere dar a los otros, dotan de sentido al aprender.

Consecuentemente, Charlot sostiene que *la relación con el saber es también una relación identitaria*, en ella “está siempre en juego la construcción de sí y su eco reflexivo, la imagen de sí”, por lo que es relación consigo mismo y relación con el otro, ese otro que (me) ayuda a aprender, y que está físicamente presente pero también ese “fantasma del otro” que cada

¹⁶ La importancia que este equipo atribuye a la cuestión de la actividad (trabajada desde Vigotsky, Leontiev, Wallon, Canguillhem, entre otros) y a la de saber (como saber ya presente en el mundo humano, inicialmente externo al sujeto, y no solo como objeto electo por el deseo), introduce una diferencia mayor entre sus investigaciones y las del equipo de Beillerot, ancladas en una perspectiva psicoanalítica (Charlot, 2018, p. 41).

uno lleva dentro de sí como interlocutor (2007, p.118). La dimensión identitaria involucra, además, representaciones como la de buen alumno, de buen profesor, de clase o curso interesante; representaciones de la escuela, de la universidad, de *ir* a la escuela o a la universidad, del sentido de estudiar (en esas instituciones), es decir, del porvenir, de la familia, del trabajo y del desempleo, etc.

Finalmente, en tanto no hay relación con el saber sino la de un sujeto y no hay sujeto más que en “un mundo, cuyas formas preexisten al sujeto” (2007, p. 120), *la relación con el saber es también una relación social*. En este sentido, Charlot plantea que el sujeto ocupa en la sociedad una posición que es también una posición desde el punto de vista del aprender y del saber; y en tanto nace en un mundo estructurado por relaciones sociales “se encuentra atrapado en relaciones de saber” (p. 138). También porque los objetos, las actividades, los lugares, las personas, las situaciones con los que se relaciona cuando aprende, están inscriptos en relaciones de saber, esto es, en relaciones sociales fundadas en la diferencia de saber y donde el vínculo de dependencia reposa en este. A modo de ejemplo, la relación que existe entre el ingeniero y el obrero o entre el médico y el paciente, es una relación social “sobredeterminada por el saber”: no poseen los mismos saberes ni dominan las mismas actividades o formas relacionales, y existen diferencias sociales de legitimidad entre esos saberes, actividades o formas relacionales.

No obstante, en tanto la sociedad no es solo un conjunto de posiciones, sino también un lugar de actividades, conectadas con la cuestión del deseo y de la eficacia, y un lugar de producción de sentido, el sujeto atrapado en esas relaciones sociales que son las relaciones de saber, “también puede liberarse” (2008, p. 139). Al respecto, Charlot distingue la posición social objetiva, que el sociólogo identifica desde el exterior en función de categorías, de lo que denomina posición social subjetiva: la propia interpretación que el mismo sujeto realiza de su posición social y de lo que le sucede, cuestión que implica todo un trabajo de producción y transformación de sentido. Ambas posiciones pueden ser completamente diferentes o puede haber diferentes interpretaciones de una misma posición objetiva - explica el autor- aunque le atribuye mayor relevancia a la posición subjetiva, en la historia escolar de un sujeto.

Concluyendo, a través de las tres dimensiones de la relación con el saber que Charlot identifica, abre a repensar los procesos de aprendizaje y de formación como conjunto de

relaciones donde está en juego la construcción de sí y la apropiación del mundo; y en clave metodológica explica que la relación con el saber como conjunto de relaciones “siempre debe ser analizada en la doble dimensión de lo epistémico y lo identitario” (2007, p. 151) pero atendiendo también a la dimensión social, la cual no se agrega a las anteriores sino que contribuye a darles forma particular, razón por la cual, no corresponde analizarla *al lado* de estas sino a través de ellas y refiriéndose no solo a posiciones o a trayectorias (entendidas como desplazamientos entre posiciones) sino también, a historias sociales y personales, pues la relación con el saber es, finalmente, *relación con el tiempo*: el tiempo de una historia -la propia del sujeto y también la de la especie humana que le lega un patrimonio a cada generación- entendida como un tiempo no homogéneo, marcado por momentos significativos, por ocasiones, por rupturas; que se despliega en el pasado, el presente y el futuro, tres dimensiones interconectadas entre sí, que se suponen una a la otra.

No existe relación con el saber sino la de un sujeto abierto al mundo

Una segunda cuestión que vertebra el enfoque de Charlot es la del deseo: “No existe relación con el saber sino la de un sujeto y no hay sujeto sino el que desea” (2007, p. 131). Nadie puede aprender sin una actividad intelectual, sin una movilización personal y sin hacer uso de sí, pues un aprendizaje solo es posible si fue imbuido de deseo (consciente o inconsciente) y si hubo involucramiento de aquel que aprende. Esto significa que sólo se puede enseñar a alguien que acepta aprender, es decir, que acepta investirse intelectualmente. El profesor no produce el saber en el alumno, sino que realiza alguna actividad (una clase, la aplicación de un dispositivo de aprendizaje, etc.) para que el propio alumno haga lo que es esencial: el trabajo intelectual (Charlot, 2008, p. 78).

De igual modo explica que, el sujeto por condición antropológica está proyectado hacia un mundo humano y el objeto del deseo está siempre ahí, es lo otro, el mundo, uno mismo; y es el deseo del mundo, de lo otro y de sí lo que se vuelve deseo de aprender y de saber, así, es la relación lo que se particulariza y no el objeto de la relación lo que se vuelve particular. El deseo para Charlot no es el avatar de una pulsión biológica sino, indisociablemente, ausencia del sujeto en sí mismo y presencia del sujeto en el otro. Esto significa que no hay sentido sino para un sujeto abierto al otro y sobre el mundo, en busca de sí, por lo que toda relación con el otro es relación consigo y toda relación consigo es

relación con el otro (2007, p. 80). Consecuentemente, el deseo es el motor de la movilización y de la actividad del sujeto, "no el deseo desnudo, sino el deseo de un sujeto comprometido en el mundo, en relaciones con los otros y consigo mismo" (p. 134).

Sintetizando lo anterior, "El sujeto de deseo es un sujeto que interpreta el mundo" (2008, p. 18) en tanto está comprometido en una "dinámica del deseo" (2007, p. 132). Esta dinámica del sujeto ha sido erróneamente interpretada como desarrollo psíquico y social de una pulsión orgánica, explica Charlot, cuando es investidura de un sujeto, dotado de energía vital pero inmediatamente proyectado, por condición antropológica, hacia un mundo humano. De esto se desprende que el deseo es también fuente de sentido de lo que aprende, "no hay sentido sino el del deseo" (p. 80), por lo tanto, decir que *algo* vinculado con el saber (un objeto, una actividad, una situación, un lugar, etc.) tiene sentido no es decir que *algo* tiene "significancia" (que se comprende, que se entiende, simplemente), sino mas bien significa que se inscribe en esa red de relaciones y en ese nudo de deseos que es el sujeto, por lo que es también decir que puede provocar un deseo y movilizar a un sujeto que le asigna importancia, esto es, un *valor*: "Pasar de la significancia al valor supone que se considera al sujeto como dinámica del deseo" (2007, p. 133).

La dinámica del deseo es *temporal*, pues el valor de lo que se aprende (sea este positivo, negativo o nulo) se desarrolla en el tiempo y nunca se adquiere de una vez para siempre; *construye la singularidad del sujeto*, entendida esta como el efecto de una historia que es original en cada ser humano antes que una "misteriosa intimidad" (ibid.); y *sostiene su relación con el saber* pues, en tanto el sujeto es deseo, pone en juego la cuestión del valor de lo que aprende. En este sentido, dice Charlot,

soy singular no porque escape de lo social sino porque tengo una historia: vivo y me construyo en la sociedad, pero allí vivo cosas que ningún otro ser humano vive, por más próximo que esté de mí, no vive exactamente de la misma manera (2007, p. 133).

En relación al sentido y al valor de lo que se aprende en el terreno de la formación de docentes, Charlot (2008) señala dos cuestiones que considero relevantes para mi estudio: en primer lugar plantea que la formación implica la adquisición de saberes pero en tanto formar es preparar para el ejercicio de prácticas direccionadas y contextualizadas, "el saber solo adquiere sentido en referencia al objetivo perseguido" (p. 95) y siguiendo dos tipos de lógicas, que no son la de lo concreto y la de lo abstracto sino, la lógica de las prácticas y la

del discurso construido; estas lógicas son irreductibles (no pueden integrarse en un modelo unificado, pues se corre el riesgo de perder la especificidad de lo práctico o de los sistemas de saberes) aunque el formador puede relacionarlas a través de dos formas de mediación posibles: la práctica del saber y el saber de la práctica.

En segundo lugar, destaca que "la formación no es simple aprendizaje de prácticas, es también acceso a una cultura específica" (p. 97), advirtiendo que el término *formación* es portador de dos sentidos opuestos: en un sentido estricto la formación se define con relación a la eficacia de una tarea pero en un sentido más amplio la idea de formación profesional se extiende a la de cultura profesional, entendida la cultura no solo como un conjunto de saberes, prácticas y comportamientos sino también como "una relación de sentido con el mundo": el proceso por el cual un individuo se cultiva volviéndose portador y generador de sentido.

1.4 A modo de apertura: el desafío de pensar la formación inicial de docentes como experiencia educativa

Al ir profundizando en los tres temas que estructuran este capítulo teórico fui comprendiendo que -y fundamentalmente cómo- la dimensión personal del proceso de aprendizaje y la elaboración de saberes profesionales que involucra formarse como docente, se ha visto relegada y opacada a lo largo de la historia de institucionalización de los procesos formativos, en la que se fue configurando y consolidando una lógica epistemológica y pedagógica profundamente arraigada en el sistema educativo en general y formativo en particular, al plantearse como problema/reto la relación teoría-práctica.

En esa historia, la propia significación del término *formación* se fue cargando de ambigüedad y equívocos al ser utilizado de manera heterogénea y vinculado a una multiplicidad de problemas y decisiones sobre el sistema educativo; a tal punto que -como ha advertido el investigador francés Giles Ferry (1997)- dentro del campo de la formación la propia connotación del término "se encuentra como flotando en el aire" (Ferry, 1990, p. 50). Tanto es así que se habla de la formación como una *función social de transmisión del saber*, como un *proceso de desarrollo y estructuración de la persona* que lo realiza, o bien, como una *institución*, entendida como un dispositivo organizacional -compuesto por programas, planes de estudio, certificaciones, construcciones- o como el "lugar de una

práctica”, con sus normas, modelos, su propia tecnicidad, su lenguaje y sus practicantes, los formadores, quienes desarrollan su acción en un “espacio transicional y transaccional entre los conjuntos sociales y los individuos” (Ferry, 1990, p. 51). Desde esta última concepción, la formación se evoca dentro de la esfera de la enseñanza tergiversando su sentido, llegando a convertirla en una “vasta empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades” (p. 52).

En relación con lo anterior, Ferry realiza dos observaciones que considero fundamentales para esta investigación: en primer lugar, es necesario distinguir *la formación como proceso* de las *mediaciones o acciones formativas* que una institución ofrece y que buscan orientar dicho proceso en un sentido positivo para que la formación tenga lugar. Esto significa que el sistema de formación, sus instituciones y lo que realizan quienes trabajan en este ámbito (los cursos, los programas, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, también la relación con los otros, las circunstancias, los propios *formadores*) *no son* la formación propiamente dicha, sino medios (soportes o condiciones) para que el sujeto en formación se transforme a sí mismo, ayudado por esas mediaciones y en relación con otros. En segundo lugar, es preciso evitar la distorsión que tal confusión provoca: ver la formación como acción organizada en la que el formador o la institución formadora adquieren implícitamente un sentido activo y las personas en formación un sentido pasivo. Esto supone renunciar a ciertas maneras de hablar que son frecuentes: “una formación no se recibe”, tampoco se puede hablar de un formador y de un formado, puesto que la formación como proceso no se desarrolla sino a través de interacciones, de integraciones con grupos, de pertenencia a una clase, y supone ciertos requisitos sociales (incitación, modelos, sanciones) que lo orientan y estructuran, pero “Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla, diría de forma en forma” (Ferry, 1997, p. 54). Sintetizando, uno se forma a sí mismo, pero lo hace sólo por mediación.

La formación es una dinámica de desarrollo personal que consiste en tener aprendizajes, hacer descubrimientos, encontrar gente, desarrollar a la vez sus capacidades de razonamiento y también la riqueza de las imágenes que uno tiene del mundo. Es también descubrir sus propias capacidades, sus recursos (...). (p. 96)

En tanto proceso personal, entonces, este estudio parte de concebir la formación profesional de docentes en el sentido *activo y original* que Ferry propone al definirla como

“la dinámica de un desarrollo personal” que consiste en encontrar formas, “ponerse en condiciones” para cumplir con ciertas tareas y ejercer así un oficio, una profesión, un trabajo; por lo que presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que se ejercerá, cierta concepción e imagen del rol a desempeñar, en síntesis, la especialización en un saber particular que en este caso es el saber enseñar.

Como dinámica de búsqueda, la formación involucra un *recorrido personal*, “un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los propios objetivos y posición” (1990, p. 54) por lo que como noción adquiere todo su sentido cuando señala una acción reflexiva que Ferry propone definir como “un trabajo de sí mismo sobre sí mismo” (1997, p. 98).

Trabajo sobre sí mismo quiere decir “pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otras maneras para hacer...” (1997, p. 55) y como tal, es un trabajo “libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (p. 43). Así también lo entiende Marta Souto (2017), quien adhiriendo a los planteos de Ferry sostiene que la formación involucra, antes que la búsqueda de formas estables asociadas a un deber ser, un “movimiento, en el que ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros” (2017, p. 69); desde esta perspectiva, el conocimiento “está al servicio de comprender más y de crear nuevos sentidos” (p. 92).

En tanto proceso de desarrollo individual orientado a adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma, la formación es un proceso personal dirigido a adquirir o perfeccionar capacidades profesionales que abarcan “capacidades de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo...” (Ferry, 1990, p. 52). Por lo tanto, es completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje: estos pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la misma, pero *formarse* no es transmisión-adquisición de conocimientos, aunque esto tengan lugar en el proceso, sino que *responde a otra lógica*, centrada en el sujeto en formación y más específicamente en el desarrollo de sus capacidades para el desempeño en un campo profesional, razón por la cual, se organiza en función de posiciones profesionales.

En este sentido, la tarea de *formarse* se inscribe en un contexto socio-histórico y cultural que la subdetermina y en tanto la docencia “es un oficio cuya característica es la de regresar sin cesar a la persona”, *formarse* “es una orden paradójica (...), cierta contradicción que

contiene la inextricable confusión de la persona y del rol social”, por lo que incluye las motivaciones y los fantasmas, las prohibiciones, los ideales profesionales y sus imágenes, y el objeto del trabajo deseado (Ferry, 1990, pp. 43-59).

En tanto trabajo de sí sobre sí, o acción reflexiva, la formación requiere *tres tipos de condiciones* para realizarlo: condiciones de lugar, de tiempo y de relación con la realidad. Los límites temporales y espaciales son constitutivos de la *situación de formación* y circunscriben un lapso de tiempo “libre de urgencias, de imprevistos, aparentemente controlable”; por esa razón, frente a la tendencia de valorización de la formación en terreno, cabe reconocer que es falso pensar en formarse haciendo, “la formación en terreno es ilusoria” (1990, p. 82) porque la experiencia de un trabajo profesional -por ejemplo, dar clase- no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, rever lo que ha hecho y hacer un balance reflexivo en un lugar y en un tiempo previsto a tales propósitos.

Así, en tanto “trabajo de sí mismo sobre sí mismo”, la formación se opone a las actividades productivas en las cuales se “trabaja por los otros, para los otros” (1997, p. 98). Consecuentemente, cuando se hace residencia o prácticas en la formación inicial, la alternancia entre la universidad o el centro de formación y la escuela, el campo profesional, sólo producirá *buenos efectos* y tendrá valor formativo “si hay una relación dinámica, viva entre los dos lugares” (1997, p. 58), es decir, si se retoma en la institución de formación la experiencia y la problemática con la que se tuvo contacto en la escuela.

Lo que hacen las instituciones de formación, entonces, es poner a quienes se forman en un lugar que tiene por límite las paredes y circunscribe un tiempo separado de la acción profesional, de la vida profesional, cuyo curso suspende o difiere y establece una “zona franca de acuerdo con una finalidad, un marco y un objeto que le son propios: el desarrollo personal del enseñante como agente, o mejor dicho, como actor de la institución, y antes que todo como sujeto” (1990, p. 81). De lo anterior se desprende que, estando en formación, el futuro docente (o docente) no se implica en lo relativo a la escuela de la misma manera que lo hará (o lo hace) a lo largo de los años de ejercicio, porque necesita prioritariamente “integrar en sí mismo todo lo que se le ha dado a ver, comprender, intentar, verificar y evaluar en lo referente a una práctica provisional y parcialmente distanciada” (1990, p. 81).

Es decir, el espacio-tiempo de la formación configura un escenario que

sitúa la formación en radical exterioridad con respecto a la realidad profesional (...), [pues] el *objeto* que implica la formación no es la realidad profesional misma, sino la realidad simbolizada, reconstruida en la perspectiva y en el marco de la formación, manejable y manipulable bajo formas esquemáticas o reductoras (...). (p. 82)

Allí, el *momento teórico* es el punto culminante, el que hace existir la formación como tal pues "No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo" que se contenta con transmitir-acumular recetas o conocimientos, ni cuando se sujeta a reglas de acción que se aplican en función de la eficacia más o menos a corto plazo. En ambos casos, sólo se obtiene un ajuste que sirve para asegurar la reproducción de las prácticas en vigor (1990, p. 83). La *teorización*, entonces, "es la superación de la teoría implícita de la práctica (...), un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo" (p. 84).

La tercera condición o aspecto del trabajo sobre sí, es decir de la formación como acción reflexiva, es un cierto modo de *relación con la realidad*, una distancia que se establece con ella figurada por representaciones. Al respecto, Ferry explica que cuando se está en un lugar o en una acción de formación, "uno se desprende de la realidad para representársela" (1997, p. 56), esto es, para trabajar con imágenes, con símbolos, con una realidad mental, pero no con una realidad *real*. De este modo, la formación involucra un "espacio transicional, fuera de tiempo y lugar, en el cual uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión. Ese es el espacio y tiempo de la formación"; siguiendo a Winnicott señala que en este espacio transicional,

en este juego de sí mismo y la realidad se construye un personaje, lo que él llama el 'falso sí mismo' (...) un personaje que es, a la vez, sí mismo, pero también es un yo moldeado por las exigencias sociales del rol que se va a desempeñar (...), lo que tratamos [estando en formación] es de apropiarnos de él antes de estar confrontados con esa realidad. (p. 57)

Desde el punto de vista de este autor el *proceso de formación* es exactamente eso: anticipar sobre situaciones reales y encontrar actitudes, gestos convenientes, adecuados para impregnarse de y en esta realidad; por lo que configura una "zona intermedia de experiencia entre el yo y el 'no yo' (...) a la que contribuyen tanto la realidad interior como la exterior" (Souto, 2017, p. 201).

Sintetizando, la formación profesional “incluye la formación personal en el sentido más fuerte del término” (Ferry, 1997, p. 32): concierne a la estructura personal, a la manera de percibir, de sentir, de juzgar, e implica la “transformación del sujeto” -en relación con otros, hacia sí mismo y hacia el medio en el cual trabajará o trabaja- y “en el sujeto”, referida a capacidades, disposiciones, modos de vinculación, de hacer, de conocer propios del desempeño profesional (Souto, 2017, p. 207).

De manera cercana a estas ideas, Nieves Blanco (2017a) sostiene que la formación de educadores tiene que ver con la formación de la persona como una totalidad y en tanto profesional, por ello *se adentra en la subjetivación*: tiene que ver con la transformación de sí y la exposición de sí; es desde ese lugar donde “tienen sentido las cuestiones sobre conocimiento, habilidades y disposiciones, o sobre valores y tradiciones, o sobre competencias y evidencias, nunca al revés” (Biesta, 2012, pp. 18-19). Desde esta perspectiva, la formación involucra cultivar la disposición a mantener esa relación pensante con las situaciones que se viven, de la que habla Luigina Mortari (2005), antes que a “darle forma a la teoría en ellas” (Blanco, 2017b, p. 79b). Y esta es una tarea que requiere algo más que saber qué hacer y cómo hacerlo, por lo que no basta con aprender conocimientos, sino que se trata sobre todo de “desarrollar saberes propios y saber, ir sabiendo, qué nos orienta y cuál es el sentido de lo que hacemos y de lo que somos como educadoras o educadores” (p. 87).

Eso es lo fundamental en la formación: desarrollar una disposición que posibilite componer un modo personal de ver(se), imaginar(se) y vivir(se) en el oficio de enseñar, esto es, un “saber pedagógico personal con el que sostenerse como docentes”, desde el cual generar las propias prácticas sin desconectarse de su deseo y sentido de lo educativo (Contreras y Orozco, 2016, pp. 15-16). Al decir de Andrea Alliaud (2011), todo proceso formativo para “merecer el nombre de tal implica la transformación de quienes se formaron” (p. 56); si ello no ocurriese, si nada pasara con lo que se les ofrece, si no hubiera un *movimiento*, un cambio, quizás están siendo o fueron informados pero no formados. Ahora bien, “Si algo queda como cambio, en términos de interrogación, de búsqueda, de reflexión, o de nuevos modos de actuar profesionalmente allí sí hablamos de formación” (Souto, 2017, p. 195).

Concluyendo, al pensar la formación en esta investigación, nos distanciamos de la concepción de la educación o del acto pedagógico como proceso en el sentido de mero conjunto de secuencias calculables, porque obtura la posibilidad de entenderla como acontecimiento y de atender a lo que rompe con el orden establecido, a lo que emerge como novedad imprevista en cada quien; según explica Fernando Bárcena, el concepto de proceso implica que el acontecimiento singular y la significación general se han separado bruscamente y, bajo esta configuración, cada singularidad no vale por sí misma, sino en la medida que encaja en modelos previamente dados (2012, pp. 69-70). En cambio, entendida como experiencia la actividad educativa, incluida la formativa, no se cumple en su mera realización técnica porque supone un cierto tipo de *exposición*, o dicho de otro modo, *la experiencia educativa* supone “el acontecimiento de una exposición singular en una relación con un mundo que debe ser comprendido” (pp. 116- 117).

Y en este sentido, la idea de la formación como experiencia educativa “incorpora no solo medios eficaces para para obtener fines dados (una *razón instrumental*), sino la realización de experiencias (un *saber experiencial*): nuevos modos de sentir, de entender, de actuar, de pensar” (p. 119).

* * *

Capítulo 2

Encuadre y diseño metodológico.

El camino de la indagación

*Alguien está en un sitio y algo, alguien, alguno, lo convida a pasar.
A salir. A realizar una travesía. A realizar un pasaje. A pasear.
El sitio donde se está es cualquiera. O puede no haber sitio.
No haber punto de partida, origen, nítido comienzo.
Puede ser una casa y la invitación es a salir hacia fuera.
Puede ser el refugio de la intimidad y el convite es a la alteridad.
Carlos Skliar (2011)*

Pensar el método de investigación como camino de búsqueda, según lo indica su etimología, tiene un sentido sugerente e iluminador, puesto que nos ayuda a entender la trayectoria investigativa como un caminar singular y propio de quien lo emprende (Arévalo, 2010). Como explica Max van Manen (2003), la palabra método procede del griego *métodos*, y, el término *hodos* significa camino, quedando implícito en esta noción un determinado *modo* de investigación; mientras que metodología significa el *logos*, es decir, el estudio del método (o camino).

No obstante, nos dice Ana Arévalo, pensar el método como camino de búsqueda *recorrido* o *andado* en primera persona tiene un sentido diferente al de camino *utilizado*, porque el término *utilizado* sugiere la existencia de un sendero ya urdido, por lo tanto, connota un sentido instrumental del que se infiere la separación entre la investigación o la acción investigativa y quien investiga, tornando irrelevante la presencia del investigador o investigadora en lo que él o ella es. Se trata, más bien, de pensarlo remarcando que el método está ligado al caminar errante y fluctuante propio de quien emprende y vive la investigación como una exploración hacia aquello que es misterio e incertidumbre porque lo desconoce, pero desea saber, y que por lo mismo le exige "apertura, fina sensibilidad - mas no técnica-(...) para poder 'escuchar' y 'ver' lo otro, al otro": un constante esfuerzo de plasticidad y creación en los medios y los modos de la investigación (Arévalo, 2010, p. 191).

En este sentido, la investigación educativa en tanto *camino* de búsqueda supone para quien lo *hace* al indagar, poner en juego la propia visión de lo educativo y exponerla en el proceso investigador, o lo que es lo mismo, ponerse en juego y exponerse con las propias ideas, formas de pensar y de hacer (Contreras y Pérez de Lara, 2010), al conectar las aspiraciones que mueven la indagación con la tradición como fuente o base metodológica¹⁷,

¹⁷ Tradición como conjunto de conocimientos e ideas, una historia de vidas de pensadores y autores que tomados como ejemplo constituyen tanto una fuente como una base metodológica para presentar las prácticas de investigación en ciencias humanas (van Manen, 2003, p. 48).

labrando así un sendero que no puede venir predeterminado sino que tiene que ser descubierto o inventado “como respuesta a la pregunta en cuestión” (van Manen, 2003, p. 47). De este modo, dice Arévalo, la metodología supone *dar cuenta o dar razón del camino recorrido*, una cuestión cuya comprensión sólo podría darse en un sentido retrospectivo cuando se ha transformado en experiencia vivida; no antes.

Escribir el capítulo metodológico de una investigación, entonces, consiste en exponer el modo en que emprendimos el camino de la indagación y de las huellas de los propios pasos en un sendero creado o recreado, respondiendo interrogantes fundamentales como “quién soy al investigar, cómo me relaciono con aquello que deseo indagar y qué licencias me doy al hacerlo, tanto los compromisos como los abandonos que decido” (pp. 192-193).

A partir de estas consideraciones he organizado el presente capítulo en cuatro apartados: en el primero, presento el foco y las preguntas de investigación junto a los propósitos que han orientado la búsqueda; en el segundo, expongo el enfoque desde el que emprendí el camino de exploración y los referentes metodológicos en los que me he inspirado al diseñarlo y desarrollarlo. Seguidamente, en el tercero, presento el diseño, los procedimientos y principios metodológicos que he puesto en juego en la práctica de investigar. Finalmente, en el cuarto y último apartado expongo el proceso investigativo realizado detallando sus momentos.

2.1 Foco y propósitos del estudio

Según he argumentado en el capítulo introductorio, la idea que me movilizó a iniciar esta investigación fue la de explorar la formación inicial de docentes atendiendo a lo vivido como estudiante de un profesorado, y también, el desafío de intentar entender y aportar a clarificar por esta vía “qué es lo que realmente se dirime en nuestro trabajo de la formación y qué es lo que podemos poner en juego para sostener o acompañar el proceso que realizan nuestros estudiantes” (Contreras, 2013, p. 127).

Al desplazar la atención de mis preocupaciones docentes cotidianas y dirigirla a la experiencia vivida por quienes se forman, eran muchas -y *otras*- las preguntas que se (me) abrían en relación a la formación inicial como proceso de preparación para el oficio de enseñar: ¿qué *le* significa este proceso a quien lo encarna como estudiante?, ¿cómo (se) vive

en ese espacio-tiempo de preparación para el oficio de enseñar? ¿qué *le* pasa?, ¿qué la/lo moviliza?, ¿cuáles son sus búsquedas?

¿Qué sentidos operan en la relación que entabla con el conocimiento? ¿Y con los saberes del oficio para el que se prepara? ¿Cómo se posiciona ante el saber que (le) ofrecemos en la formación inicial? ¿Qué significados y comprensiones elabora? ¿Cómo conecta esas comprensiones con su vivencia de la formación, con su propia historia y con su experiencia de lo educativo? ¿Y con el propio pensar(se) y vivir(se) en el oficio docente?

Más aún, ¿qué situaciones vividas en este contexto *les* dejan huellas? Y ¿qué cuestiones están en juego en la formación, pero perdemos de vista o no atendemos adecuadamente?

Pensando y repensando estos interrogantes que están en el origen de este estudio, (me) propuse indagar la relación con el saber entendida como el conjunto de relaciones ligadas al aprender y al saber, que un sujeto establece consigo mismo, con los otros, con el mundo en un sentido general, y también con esos mundos particulares en los que se vive y aprende (Charlot, 2007).

Enfocar la investigación en el modo en que quienes se forman se posicionan frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer, y a lo que lo vivido en este ámbito les supone en tanto “manera de construcción y transformación de sí” como docentes (Contreras, 2010b, p. 241) significa, además, abrir una puerta a repensar los procesos de formación inicial desde la relación entre experiencia y saber, distanciándonos de la perspectiva que los concibe en términos de teoría y práctica.

Considerando este foco e intenciones, al diseñar el plan de tesis propuse un estudio en el Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis (de ahora en más PUnL), con un grupo de estudiantes que cursaba el último tramo de dicha carrera. La pregunta central que buscaba responder era ¿Qué relación con el saber han construido las y los estudiantes en su experiencia de formación en el PUnL?

No obstante, ni bien el plan de tesis fue aprobado y comencé a profundizar teóricamente en esta cuestión a la par de iniciar la exploración en terreno, comprendí que la relación con el saber involucraba un proceso creador (Beillerot, 1997) en movimiento, dinámico, original y por lo tanto siempre abierto (Charlot, 2007), del que sólo es posible capturar momentos que -a modo de fotografías- nos permiten entenderlo situacional y singularmente. En este sentido, entendí que la relación con el saber era una cuestión en un constante devenir,

múltiple, complejo, sensible; una creación personal, abierta y subjetiva, consecuentemente, consideré importante replantear(me) aquel interrogante de manera tal que me resultara *habitable*, en el sentido de más adecuado para orientar(me en) la búsqueda.

Es así que la pregunta que ha guiado la realización del estudio es:

¿Qué relación con el saber han creado las y los estudiantes del Profesorado Universitario en Letras en la experiencia de la formación inicial?

Este interrogante amplio se traduce en una serie de preguntas que contribuyen a precisarla y orientar la indagación:

¿Cómo vive ese espacio-tiempo de preparación para el oficio de enseñar quien habita el lugar de estudiante? ¿Cómo (se) piensa y vive el aprender a ser docente?

¿Qué relación entabla con el saber? ¿Cómo conecta sus vivencias de la formación con sus modos de pensar y pensarse en el oficio docente?

¿Qué huellas le deja lo experiencia vivida en la formación inicial como modo de estar y pensar el oficio de enseñar?

De estas preguntas que se articulan entre sí, se derivan respectivamente los tres propósitos de este estudio:

- 1°. Explorar la formación inicial de docentes en tanto experiencia vivida como estudiante del PUnL.
- 2°. Comprender la relación con el saber que entablan a partir de la experiencia vivida en la formación inicial como estudiante del PUnL.
- 3°. Reconocer las huellas que la experiencia formativa vivida en el PUnL les ha dejado como saber pedagógico.

2.2 El modo de investigar. Enfoque del estudio

En coherencia con las preguntas y los propósitos presentados, la investigación se planteó como un estudio de enfoque narrativo fundamentado en la lógica cualitativa y la tradición hermenéutica.

Alfred Porres Pla (2011) sintetiza los supuestos fundamentales de este enfoque, señalando que investigar desde una perspectiva narrativa involucra, en primer lugar, situar a los sujetos en el centro de la investigación. *No hay narrativa sin sujetos (...)*; [en segundo lugar,] la constatación de que el conocimiento también puede derivarse de la experiencia. *No hay narrativa sin experiencia; (...)* [y en tercer lugar] la finalidad de explorar la relación entre los sujetos y su contexto social, cultural, económico y político. *No hay narrativa sin relación.* (p. 14)

Adoptar un enfoque narrativo es una decisión no solo metodológica sino epistemológica que expresa el deseo de ponerse a la escucha de la vida que acontece, fiándonos de "la medida que da lo vivo", en tanto camino para interrogarnos por lo que las experiencias hacen en las personas (Sierra, 2013, p. 82). En este sentido, el enfoque narrativo se inscribe en el marco amplio de la investigación cualitativa, constituye "un modo de comprensión de la realidad social que intenta aproximarse a la forma en que los seres humanos experimentamos y significamos el mundo" (Ripamonti, 2017, p. 90); y se enmarca en la tradición hermenéutica, la cual se orienta a dar sentido y a comprender la experiencia vivida y narrada, antes que a explicarla mediante relaciones causa-efecto, entendiendo que

el sentido de una acción, lo que la hace inteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos y propósitos que tienen para él a corto plazo, y más ampliamente, en el horizonte de su vida. (Bolívar, 2002a, p. 45)

Como enfoque de investigación, entendemos como narrativa a las pautas y formas de construir sentido a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de datos biográficos. Antonio Bolívar explica que, frente a un modo de argumentar lógico el *modo narrativo de conocimiento* parte de considerar que las acciones humanas son únicas e irrepetibles, y abarca una riqueza de matices que no puede ser captada en proposiciones teóricas:

Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen. Por lo mismo, no debe, a riesgo de estrangularlo, ser reducido a un conjunto de categorías abstractas o generales que anulen su singularidad. (Bolívar, 2002a, p. 48)

Recordemos que la investigación narrativa en educación se asienta en el *giro hermenéutico* producido en los años setenta en las ciencias sociales, en cuyo marco se pasó de la perspectiva positivista a una interpretativa que convierte al significado de los actores en el foco de la investigación y los fenómenos sociales como la educación se entienden como *textos*, cuyo significado viene dado, primeramente, por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, consecuentemente, las dimensiones temporal y biográfica ocupan un lugar central. Esto es así porque la narrativa está vinculada a la concepción del ser humano como alguien que se da sentido a sí mismo y al mundo en que vive, en un proceso de asignación de significado que se materializa en el modo en que nos narramos, en que damos forma y comunicamos esos significados en un relato que va rehaciéndose, pero que mantiene una unidad de modo que los sucesos y los relatos pasados afectan al presente y estos se entrelazan con el futuro (Blanco, 2017).

El interés por la narrativa en el campo educativo, arraiga en una actitud crítica frente a la racionalidad técnica como modo de entender la realidad educativa y de relacionarnos con ella para conocerla; consecuentemente, emerge como una perspectiva de investigación pedagógica que se opone a las modalidades dominantes de la investigación educativa: una forma de conocimiento válido que rompe con la jerarquía propia de la racionalidad técnica -la cual subordina la acción a las prescripciones de la teoría informada en la investigación- e integra las dimensiones teórica y práctica, considerando que son parte de una misma realidad y se contienen mutuamente (Suárez y Rivas, 2017).

La investigación narrativa vino también a negar el ideal positivista de establecer una distancia entre investigador y objeto investigado el cual, al correlacionar despersonalización con objetividad, opera bajo el supuesto de que a mayor despersonalización correspondería mayor objetividad. Por el contrario, en el marco de la investigación narrativa, los informantes hablan de ellos mismos sin silenciar su subjetividad y el investigador se convierte en quien construye y cuenta la historia por medio de un relato, que capta la riqueza y detalles de los

significados de los asuntos humanos: motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos; los cuales no pueden ser expresados en definiciones, enunciados o proposiciones abstractas. En ese relato que construye el investigador, a menudo “deja oír su voz”, por lo tanto, el informe de investigación es “una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector (Bolívar, 2002a, pp. 57-58).

Filósofos como Hans-Georg Gadamer y Paul Ricoeur contribuyeron a fundamentar la nueva ontología que subyace a la epistemología de la investigación narrativa, como también desde el campo de la psicología le hizo Jerome Bruner, uno de los investigadores que más contribuyó a dar un estatuto epistemológico al modo narrativo de conocimiento y razonamiento, al plantear la distinción entre éste y el que denominó paradigmático, este es, el modo convencional establecido de construir conocimiento científico y realidad (Bolívar, 2002b).

Al decir de Bruner (1988), en tanto forma de construir conocimiento la narrativa no es solo una metodología más de recolección/análisis de datos sino una forma de construir realidad que expresa dimensiones importantes de la experiencia vivida, pero también, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad, por lo que es también una forma de ordenar la experiencia y de apropiarse de ella y de sus significados, tanto particulares como colectivos. Desde su óptica, “no hay otro modo de describir el tiempo vivido salvo en forma narrativa” (Bolívar y Porta, 2010, p. 204) por lo que (la narrativa), no es sólo una metodología sino que se asienta en una ontología que prioriza un yo dialógico de naturaleza relacional y comunitaria, entendiendo que la subjetividad es una condición necesaria del conocimiento social (Bolívar, 2002b).¹⁸

Al respecto, Nieves Blanco (2015) señala que la narración entendida como forma de hablar a otras y a otros de la realidad que vivimos -no como un mero contar sucesos- es una de las formas habituales que adopta el centrarse en la experiencia, pues en la narración “la experiencia se representa [se presenta de nuevo y como nueva] a quien la ha hecho, en

¹⁸ En tanto forma de apropiarse de la realidad y de sus significados particulares y colectivos, la narrativa se corresponde con un “yo-dialógico” (que siente y ama) reivindicado como un modo propio de conocer de las mujeres, distinto del modo de razonamiento lógico-formal androcéntrico propio de un “yo-epistémico” (racionalista y pretendidamente neutro), lo cual ha conducido a considerar “la narrativa como una forma específica del discurso femenino” (Bolívar, 2002a, p. 46).

cuanto que dotada de sentido y, por ello, vuelta reconocible también para otras/os” (Piusi 1997, p. 27).

El modo narrativo de conocer es cualitativamente diferente del paradigmático: al centrarse en los sentimientos, vivencias y acciones dependientes de contextos específicos configura un marco epistemológico alternativo que coloca el foco en el proceso de construcción de la realidad -cuyo carácter es siempre situado y contingente- entendiendo que los sujetos tenemos un conocimiento de ella como resultado de la interpretación que hacemos en un escenario particular. En otras palabras, la realidad es el relato que (nos) hacemos de la misma, en un contexto y desde una intencionalidad propia, que representa una forma de entender el mundo: “Todo relato que cada sujeto hace de su realidad representa su conocimiento del mundo y de su intervención en ese mundo” (Suárez y Rivas, 2017, p. 9).

El conocimiento narrativo es, entonces, una forma legítima de conocimiento que se preocupa más por *la comprensión*, en lugar de la predicción y el control; por *las intenciones humanas y sus significados*, antes que por los hechos discretos; por *la coherencia* antes que por la lógica; en este sentido, Bolívar explica que

el razonamiento narrativo funciona por medio de una colección de casos individuales en que de uno se pasa a otro, y no de un caso a una generalización, (...) el conocimiento procede por analogía, donde un individuo puede o no ser similar a otros. Lo que importa son los mundos vividos por los entrevistados, los sentidos singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que despliegan. (2002a, p. 50)

Se entiende así que el valor y el significado de los fenómenos sociales -como textos- están en la autointerpretación hermenéutica que dan los sujetos.

Christine Delory-Momberger se refiere a esta actividad de autointerpretación como una metabolización de la experiencia que emerge de un primer nivel de reflexividad, al cual denomina *escritura primera de sí* o prefiguración narrativa (Ricoeur, 1995), una cuestión presente y actuante aún antes de toda puesta en palabras o relato. Tal actividad -la autointerpretación o escritura primera de sí- se dirige al proceso que esta investigadora denomina *biografización*, un proceso que realizamos de manera permanente e ineludible: no paramos de relacionar con nosotros mismos las situaciones en las que estamos involucrados y de hacer de estas situaciones una experiencia propia; en otras palabras, no

dejamos de *biografiar* lo que vivimos “inscribiéndolo en el curso de nuestra existencia”: no cesamos de darle una forma y un sentido “en la historia que no paramos de escribir de nuestra vida”. (2014, pp. 698-699).

En relación con lo anterior, es fundamental considerar que no todas las experiencias presentan la misma *biograficidad*, esto es, la misma capacidad de integrar las experiencias nuevas con aquellas que ya habíamos tenido, por lo tanto -según nos explica esta autora- algunas experiencias son fácilmente integradas y entran a formar parte del *código personal* según el cual leemos y hablamos de las experiencias nuevas: es a través de este código que nos las apropiamos. Otras experiencias exigen un trabajo de ajuste de interpretación, porque no se corresponden con los esquemas de las experiencias pasadas; y algunas, finalmente, no devienen en experiencias, no encuentran su lugar en nuestra *biografía de experiencia*.

Asimismo, Delory-Momberger explica que nuestros recursos experienciales -aquellos que constituimos acumulativamente- no son elaborados exclusivamente sobre la base de experiencias vividas personal y originariamente, sino que una gran parte tiene un origen social, cultural y son transmitidos por los adultos y las instituciones bajo la forma de reglas de comportamiento y saberes procedimentales. Como ha dicho Hannah Arendt (1972), llegamos a un mundo humano ya hecho, que existía antes que nosotros y que nos sobrevivirá, por lo que no tenemos que rehacerlo cada vez.

En síntesis, se entiende como *narrativa* la cualidad estructurada de la experiencia concebida y vista como un relato, una particular reconstrucción de la experiencia a través de la cual, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995); para Bruner o Ricoeur, narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad.

Concluyendo, al decir de Bruner, el objeto de la narrativa “son las vicisitudes de las intenciones humanas” (1988, p. 27), mientras que para Max van Manen, se trata de una forma de investigación “humanizada” que

expresa el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como rechazo de la ciencia, sino más bien como método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal. (1994, p. 159)

Desde este enfoque, la tarea investigadora consiste, entonces, en observar los acontecimientos y personas, solicitando a los agentes que cuenten sus propias historias y trayectorias acerca de los hechos y acciones requeridos por el investigador y, a partir de su análisis e interpretación, construir nuevas historias o relatos, que serán leídas por el público lector; en este sentido,

El investigador recrea los textos [del campo], de modo que el lector pueda 'experienciar' las vidas o acontecimientos narrados. Vivir y revivir, contar y recontar historias forma, pues, parte del trabajo, en un proceso de dar significado a la experiencia. (Bolívar, 2002b, p. 561)

Es importante señalar que, desde mediados de la década de 1990, bajo el paraguas de la investigación cualitativa se distinguen dos enfoques de investigación narrativa, los cuales contribuyen de manera relevante a generar conocimiento social; no obstante, el modo en que lo hacen y la forma de representar los datos en los informes de investigación difieren notablemente (Pilkinghorne, 1995; Elbaz, 1981). Estos dos enfoques o tipos de investigación narrativa son congruentes con los modos de conocimiento que Brunner postula: el que utiliza datos narrativos (biografías, historias de vida) en el proceso de investigación, procediendo de modo paradigmático en su análisis, y aquel que se conduce de un modo narrativo, es decir, que recoge datos para componer historias que den cuenta de su significado estableciendo una conexión íntima entre el fenómeno estudiado y el modo de estudiarlo (Connelly y Clandinin, 1995; Elbaz, 1981; Bolívar, Domingo y Fernández, 2000; Bolívar, 2002b).

Bolívar (2002a) contribuye a clarificar lo anterior señalando como clave de diferenciación la *manera de proceder en el análisis*: el modo paradigmático de análisis suele realizarse aplicando a los datos categorías derivadas previamente de la teoría, o bien, derivando inductivamente categorías de los datos. Este último es el más extendido en la investigación llamada cualitativa y un ejemplo del mismo es la Teoría fundamentada de Glasser y Strauss (1967). De un modo u otro, en el análisis paradigmático se buscan temas comunes o agrupaciones conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas como datos de base o de campo imponiendo un tratamiento riguroso a los datos narrativos, pero desdeñando los aspectos singulares y únicos de cada historia (Bolívar, 2002a, p. 50-53).

De manera diferente, el modo de análisis narrativo propiamente dicho, se basa en casos particulares (acciones, sucesos) y en datos procedentes de diversas fuentes, pero no busca elementos comunes sino elementos singulares que se articulan o integran en la narración de una trama o argumento mediante un relato narrativo que torna significativo los datos. A diferencia del modo paradigmático, el resultado del análisis de narrativas es a su vez una narración particular que no aspira a la generalización, como ocurre por ejemplo en un estudio de caso cuyo objetivo es revelar el carácter único del mismo y proporcionar una comprensión de su complejidad o idiosincrasia particular. La tarea del investigador es aquí, configurar los elementos de los datos en una *historia* que unifica y les da significado sin manipular la voz de los participantes.

Este segundo enfoque de análisis es el que he intentado poner en juego al desarrollar esta investigación.

2.3 Labrar(se) el camino. Referentes metodológicos

En línea con lo expresado en la introducción de este capítulo, entiendo que plantear un camino de investigación no implica adscribirse a un marco metodológico previo, sino que más bien, se trata de crear o recrear un camino de indagación posible *inspirándose* en referentes, cuyos modos de hacer nos orienten a lo largo del proceso investigativo (Arévalo, 2010).

A partir de situarme en el marco de la investigación narrativa, el camino realizado en este estudio arraiga en la perspectiva de investigación de la experiencia educativa planteada por José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010; Contreras, 2016a; 2017), la cual más recientemente Contreras y Emma Quiles han denominado "profundización narrativa" (2017, p. 26) remarcando el sentido particular que buscan darle a la investigación educativa, este es, que la *profundización narrativa* contribuya a una *profundización educativa*, fruto de preguntarse por la tensión que lo educativo guarda con la realidad de las relaciones y situaciones que se viven bajo este término.

La investigación se orienta así, a rescatar aspectos sustanciales de lo vivido que en muchas ocasiones son desatendidos o desconsiderados, y también, a pensar el sentido profundo de la experiencia educativa, es decir, sin reducirla a dominios cognitivos sino,

atendiendo a “la globalidad del crecimiento como personas y como grupos humanos y de lo que, en un sentido amplio, puede significar aprender a vivir” (p. 27).

En línea con investigaciones desarrolladas en el sendero labrado por esta perspectiva (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras 2016a; Contreras, 2017), a la hora de diseñar y desarrollar el estudio me he apoyado en la tradición de la indagación narrativa planteada por Michael Connelly y Jean Clandinin, y de la fenomenología hermenéutica de Max van Manen. Como expresa Diego Martín-Alonso (2019) en su tesis doctoral, a partir de la preocupación reflexiva y pedagógica por el sentido de la experiencia vivida que ambas tradiciones comparten, lo que he intentado no es fusionarlas, dadas sus diferencias significativas; más bien, he buscado “aprovechar el camino que cada una me mostraba para construir el mío propio” (p. 90).

2.3.1 La indagación narrativa de Michael Connelly y Jean Clandinin

Según Connelly y Clandinin (1995), la razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos contadores de historias y tanto individual como socialmente “vivimos vidas relatadas” (p.11), es decir, nos damos sentido a nosotros mismos y al mundo en que vivimos en un proceso de asignación de significado que se materializa en el modo en que nos narramos, esto es, en un relato en el que damos forma y comunicamos esos significados.

En este sentido afirman: “tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias” (Connelly y Clandinin, pp.11-12); y esas historias o relatos no son sólo *acerca de* experiencias, sino que “constituyen la experiencia misma; vivimos y aprendemos dentro, y a través de, vivir, contar, volver a contar y revivir nuestros relatos” (Downey y Clandinin, 2010, p. 387. Citados en Huber et al, 2014, p. 53). Los relatos se encuentran siempre en medio de nosotros y cada relato, sea personal, social, institucional, familiar o lingüístico, está vivo, incompleto, siempre en formación, y prosiguen componiéndose con nuestra presencia o sin ella (Clandinin y Connelly, 2000).

Los postulados anteriores se inscriben en el enfoque de investigación que ambos autores comenzaron a desarrollar a partir de la década de 1980, al cual denominaron *indagación narrativa* con la expresa intención de remarcar que se situaban en un marco ontológico

diferente al de la investigación narrativa como metodología o modalidad de investigación interpretativa, que trabaja con datos narrativos (biografías, historias de vida, etc.) buscando establecer su significado. Brevemente, el enfoque que plantean estudia la experiencia tal como es vivida (Clandinin y Rosiek, 2007), conduciéndose *de modo narrativo*, es decir, recogiendo datos para componer historias que den cuenta de su significado. En palabras de Connelly y Clandinin, "la gente, por naturaleza, lleva vidas 'relatadas' y cuenta las historias de esas vidas, mientras que los investigadores narrativos buscan describir esas vidas, recoger y contar historias sobre ellas, y escribir relatos de experiencia" (1995, p. 12).

La indagación narrativa es, entonces, "el estudio de cómo los seres humanos dan sentido a la experiencia, en un proceso sin fin de contar y recontar historias sobre sí mismos que, al tiempo, reconstruye el pasado y crea propósitos para el futuro" (Connelly y Clandinin, 1988, p. 24). En este marco, narrativa es tanto el nombre de esa *cualidad* que estructura la experiencia que va a ser estudiada y el *fenómeno* que se investiga, como el *método* de investigación, el nombre de los patrones de investigación utilizados para su estudio, consecuentemente, con la intención de distinguirlos estos autores proponen denominar *historia* al fenómeno que se estudia y *narrativa* al método.

El foco de la indagación narrativa no está en valorar sólo la experiencia individual sino que, a diferencia de la fenomenología, está "también en explorar las narrativas sociales, culturales, familiares, lingüísticas e institucionales en las que las experiencias individuales han sido, y son, constituidas, moldeadas, expresadas y representadas" (Clandinin, 2013, p. 18).

Fundamentándose en la concepción de experiencia de John Dewey¹⁹ y sus nociones de situación, continuidad e interacción, estos autores desarrollaron tres dimensiones que metodológicamente constituyen la base de la indagación narrativa: la *temporalidad*, vinculada a la noción de continuidad en la experiencia, dirige la atención hacia el pasado, el presente y el futuro; la *socialidad*, que enfoca la atención en la interacción entre lo personal (deseos, esperanzas, sentimientos, ideas) y lo social (condiciones de existencia y fuerzas que configuran el contexto vital de una persona); y, finalmente, la *espacialidad*, vinculada a la

¹⁹ Dewey postula que la experiencia se caracteriza por una continua interacción de la persona con su entorno social y material; asimismo, sostiene que el conocimiento -nuestra representación del mundo- es transaccional: se construye en el continuo devenir de la vida humana, donde se contextualiza, y está en continuo movimiento: en una evolución y cambio constante a raíz del permanente fluir de nuestras vidas en interacción con el entorno.

noción de situación, esta dimensión refiere a los espacios físicos concretos donde tiene lugar la vida de las personas, es decir, donde se viven las historias. Estas tres dimensiones o "lugares comunes de la indagación narrativa" (Huber et al, 2014, p. 53) funcionan como referentes para la investigación e indican que se debe prestar atención a la dimensión temporal tanto de la experiencia como de los sucesos que se estudian, a la interacción entre las dimensiones personales y el contexto vital, también a la relación de quien investiga con los participantes y, además, a las cualidades de los espacios o lugares y su impacto en las vidas de las personas y en los sucesos que estudiamos (Blanco, 2017c, pp. 114-115).

Asimismo, para Connelly y Clandinin (1995) el sentido de la narrativa y consecuentemente de la "explicación narrativa" tienen una estructura temporal y está constituido por tres dimensiones de sentido de la experiencia -significatividad, valor e intención- las cuales metodológicamente se relacionan con la estructura tripartita del tiempo -pasado, presente y futuro. Así lo entienden desde las contribuciones de Carr (1986) para quien, en términos generales, "el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores y el futuro transmite intención" (p. 38).

Estos investigadores entienden a la indagación narrativa como "un proceso continuo de 'pensar narrativamente' " (Clandinin y Connelly, 2000, p. 21. Citados en Huber et al, 2014, p. 53), lo cual significa pensar la experiencia atendiendo a sus dimensiones de temporalidad, socialidad y espacialidad, y entendiendo a las personas como sujetos individuales y sociales que van viviendo y componiendo sus vidas. No obstante, pensar narrativamente como investigadores "es mucho más que narrar o analizar relatos", pensar *con* los relatos (Clandinin et al, 2011, p. 34). Basándose en la distinción realizada por Morris (2002) explican, que el pensar *acerca de* los relatos concibe a la narrativa como un objeto, mientras que el pensar *con* los relatos es un proceso donde nosotros como pensadores no actuamos tanto sobre la narrativa, sino que permitimos que esta haga efecto en nosotros (Huber et al, 2014). Metodológicamente, esto implica componer relatos que se van haciendo evolucionar al profundizar sobre ellos, indagando en sus tramas, en sus cruces con otras historias, que tratan de involucrar a los lectores en una lectura resonante que conecte con sus propias experiencias (Blanco, 2017).

En este sentido, la indagación narrativa no pretende interpretar la realidad ni representar la experiencia, sino que más bien, busca generar una nueva relación con ella, al plantear el

proceso de indagación como un proceso en sí mismo narrativo. Al decir de Daniel Suárez e Ignacio Rivas (2017), pensar narrativamente “supone poner en cuestión los propios relatos a partir de las relaciones que establecemos con los otros”, a través de los procesos de investigación y también de los de formación (p.11). Es decir que pensar narrativamente involucra plantearse interrogantes *difíciles* acerca de lo que es educativo en la composición de las vidas, y crea posibilidades de imaginar y cambiar, “al contar nuevamente y revivir relatos. Este volver a contar y a vivir es también un volver a relatar que cambia los relatos de los cuales se vive” (Clandinin et al, 2006, p. 9).

La indagación narrativa y la fenomenología hermenéutica comparten la preocupación reflexiva y pedagógica por el sentido de la experiencia vivida, así como también la idea de que construimos nuestra identidad a través de historias; además, coinciden en el papel fundamental que tiene la escritura reflexiva en el proceso investigativo; no obstante, son tradiciones de investigación que en ningún momento hacen referencia una a la otra y tienen al menos dos diferencias fundamentales: una es que la indagación narrativa se centra en quien vive la experiencia y el sentido que le da, mientras que la fenomenología se centra en un fenómeno, se pregunta por su naturaleza y busca su esencia explorando en el mundo vivido. La segunda diferencia es que, mientras la indagación narrativa atiende al carácter temporal y continuo de la experiencia considerada en una historia en la cual cobra significado, la fenomenología se centra en un suceso particular sin considerar esta dimensión temporal (Martín Alonso, 2019, p. 90). En ese sentido, una preocupación fenomenológica siempre cuenta con este doble carácter: un interés por la concreción, es decir, lo óntico, y también por la naturaleza esencial, es decir, lo ontológico, de una experiencia vivida; no obstante, la fenomenología no se ocupa centralmente de los aspectos fácticos de una situación (nomológicos) sino que se pregunta sobre la naturaleza de un fenómeno en tanto que experimentado en su significado pleno: cómo es y qué significa cierta experiencia para ciertas personas (van Manen, 2003).

2.3.2 La fenomenología hermenéutica de Max van Manen

Para Max van Manen, pedagogo e investigador neerlandés reconocido como el autor pionero en la formulación de la fenomenología hermenéutica como metodología de investigación educativa (Bernacle, 2004), “La experiencia vivida constituye el punto de

partida y también el de llegada de la investigación”, su origen y objeto de estudio (p. 56). Desde su enfoque, lo más importante en la investigación es siempre *el significado de la experiencia vivida* y se entiende que investigar “es siempre cuestionar el modo en que experimentamos el mundo, querer conocer el mundo en el que vivimos en nuestra cualidad de seres humanos”; en este sentido, el acto de investigar-cuestionar-teorizar es un acto de preocupación y también un acto intencional de ser parte del mundo de un modo más pleno (pp. 23- 24).

En tanto aproximación a la investigación y teorización rigurosa, la fenomenología hermenéutica resulta fructífera para *aprehender* y desarrollar conocimiento relevante sobre los aspectos esenciales de la experiencia pedagógica y, en tanto enfoque orientado a las dimensiones más personales y humanas de la educación, nos ofrece la posibilidad de adentrarnos en la naturaleza pática, prerreflexiva, situacional y conversacional de esta experiencia humana (Ayala, 2008). En este sentido, se interesa por la existencia humana -el mundo de la vida- tal como lo encontramos “en todo su abigarramiento”, es decir, tal como lo experimentamos inmediatamente en las relaciones y situaciones cotidianas de manera pre-reflexiva, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos conceptualmente sobre él (van Manen, 2003, pp. 24- 27). Su contribución consiste en la profundización de *los significados esenciales* de la experiencia pedagógica, antes que en comprobar asuntos o solucionar problemas.

La noción de experiencia vivida es central en el pensamiento y trabajo de van Manen, conecta con la noción de *mundo de la vida* de Edmund Husserl -la cual refiere al modo en que vivimos en la vida cotidiana, como opuesto al mundo de ideas, al mundo cognitivo de las ciencias (Bernacle, 2004)- entendiendo el mundo como el contexto de nuestras experiencias, es decir, algo *experienciable* antes que como un objeto exterior a nosotros -somos en el mundo- por lo tanto, la experiencia vivida de ser en el mundo constituye una base legítima de conocimiento. Una clave para entender la noción de experiencia vivida es la inmediatez y la proximidad frente a la separación y la abstracción:

Inmediatez y proximidad no significa ausencia de reflexión sino que tiene que ver con la proximidad ontológica (*ontological closeness*), es decir, la posibilidad de mantenernos en contacto directo con la realidad, con el mundo, de estar en relación (con lo otro, con el otro). (Blanco, 2017c, p. 110-111)

Van Manen prioriza la experiencia vivida, pre-reflexiva, frente a la experiencia no vivida, esto es la teorización, entendiendo que la primera no solo constituye una alternativa en la producción de conocimiento sino *el lugar privilegiado* desde el cual generar conocimiento; cuestión que tiene consecuencias metodológicas en tanto afecta al modo de recolectar datos y de representarlos.

Es fundamental remarcar que el término *pre-reflexiva* no significa “no consciente”, o no pensada, sino apegada y centrada en lo vivido, lo pensado, lo sentido en su totalidad, es decir, sin deslizarse hacia la explicación, la abstracción, la conceptualización. Así, la experiencia vivida no excluye la consciencia, porque es precisamente ella la que nos permite saber que estamos relacionados con el mundo, no obstante, hay una consciencia inmediata y una consciencia reflexiva; la primera es la que nos permite vivir un acontecimiento, la segunda aparece cuando nos detenemos a rememorarlos (Blanco, 2017c).

Lo anterior reviste una importancia particular para pensar el conocimiento profesional en la preparación para la docencia -la construcción de las bases de pensamiento y acción a la que aspira la formación inicial- desde las preguntas que orientan la búsqueda emprendida con este estudio, porque abre a considerarlo en un continuum -el de la experiencia vivida-, al visibilizar y validar aquellos aspectos subjetivos opacados y desatendidos como parte del proceso formativo, cuando la relación con el saber se piensa en términos de teoría y práctica. En este sentido, la concepción del conocimiento del profesor como un conocimiento práctico que es encarnado y temporal, definido por van Manen como experiencial, ligado a las sensaciones y percepciones, y por lo tanto, un conocimiento que “surge tanto del corazón como de la cabeza” (2003, p. 16), es un *conocimiento personificado*: está integrado en la totalidad de lo que somos, en nuestro cuerpo.

Sintetizando, ese conocimiento pático-práctico “es como un conocimiento silencioso” que está implícito en mi mundo y en mis acciones (van Manen, 2015, p. 52); es relacional, situacional y corporal, antes que cognitivo o críticamente reflexivo; y está vinculado con “la relación inmediata, o no mediada, y preconceptual que tenemos con lo que vivimos” (van Manen y Li, 2002, p. 230). En otras palabras, es *pático*: se siente, más que pensarse o razonarse, y, consecuentemente, es en parte pre-reflexivo, pre-teórico, pre-lingüístico y en cierto modo no cognitivo; es un conocimiento alojado en el cuerpo o que se expresa a través de él, de manera que está vinculado a una comprensión *sentida* y activa, que conecta

mediante la reflexión, el aquí y ahora vivido con ciertas intenciones, sentimientos, pasiones, inclinaciones, actitudes y preocupaciones con experiencias pasadas (van Manen, 2015).

Desde esta concepción van Manen plantea que no es correcta la idea de que nuestras acciones están guiadas por conocimiento implícito, mucho menos por teorías implícitas -a la espera de ser develadas o explicitadas- sino que "nuestra práctica pedagógica se expresa a sí misma como una comprensión activa" (van Manen, 2015, p. 183)

En el marco de pensamiento descripto sucintamente, van Manen postula el estudio descriptivo de la experiencia vivida y el estudio interpretativo de los textos de la experiencia vivida buscando "dilucidar el significado que expresan" (2003, p. 58), entendiendo que "el significado sólo puede comunicarse textualmente, mediante una narración organizada o prosa, y esa es la razón por la cual el investigador (...) lleva a cabo una actividad reflexiva en su trabajo textual" (p. 96).

En el caso de la investigación en el campo educativo, el interés se orienta específicamente a la determinación del *sentido* y la *importancia pedagógica* de los fenómenos educativos vividos cotidianamente (Ayala, 2008). La investigación se dirige así al estudio del mundo de la vida mediante procedimientos de reflexión y escritura capaces de dar cuenta de las dimensiones lógicas, pero fundamentalmente de las dimensiones páticas del mundo y del modo en que lo vivimos, con la pretensión de aportar cuestiones relacionadas con el significado y el sentido de una experiencia y sin intención de producir generalizaciones sino de "comprender la singularidad de lo único" (Blanco, 2017c, p. 111).

El conocimiento fenomenológico es, entonces, empírico, basado en la experiencia, pero no se obtiene de manera inductiva: se trata de un "conocimiento meditado y reflexivo" sobre qué es lo que hace que tal o cual experiencia particular tenga su significación especial, entendiendo que las cuestiones fenomenológicas son cuestiones de significado siempre abiertas a nuevas interpretaciones, que pueden entenderse mejor o con mayor profundidad a través de la reflexión fenomenológica hermenéutica y así, constituirse en una base de comprensión para que "podamos ser capaces de actuar de un modo más reflexivo, con tacto y acierto en determinadas situaciones" (van Manen, 2003, pp. 40-41).

Lo anterior significa que, aunque la fenomenología suele ser tratada como una *mera* metodología descriptiva o interpretativa, "también es una filosofía crítica de la acción", que sugiere una intimidad entre la investigación y la vida, en un sentido personal y situado,

el compromiso de la fenomenología consiste siempre en un compromiso personal: es una llamada a cada uno de nosotros, a cómo entendemos las cosas, a cómo nos posicionamos en la vida, a cómo nos entendemos a nosotros mismos como educadores, por ejemplo. (p. 169-170)

La propuesta de van Manen pretende ser una respuesta a algunas deficiencias que afectan a la teorización pedagógica general, como son la confusión del discurso esencialmente pedagógico con el de otras disciplinas, la tendencia a la abstracción y la erosión del significado pedagógico en el mundo de la vida cotidiana (p. 151). En su libro *Investigación educativa y experiencia vivida* (2003), este autor presenta una aproximación a la investigación fenomenológica hermenéutica como base para que los investigadores educativos puedan reflexionar sobre su propia experiencia personal, ya sea como educadores, teóricos de la educación, directivos o responsables de la política educativa. En síntesis, mediante métodos de reflexión y escritura propone acceder tanto a las dimensiones páticas -vinculadas con la propia subjetividad, el propio cuerpo como presencia, la propia historia, recursos, cualidades personales y capacidades perceptivas- como a las lógicas del conocimiento, buscando responder interrogantes acerca del significado y sentido de determinada experiencia, desde un pensar-cuestionar-teorizar comprometido con el tiempo y el mundo que habitamos.

Partiendo de la premisa de que "el método de la fenomenología es que no hay método (Gadamer, 1975; Rorty, 1979)" (p. 48), aunque sí hay una tradición que configura una fuente y una base metodológica amplia, van Manen plantea un modelo que consiste en "la reflexión textual sobre las experiencias vividas, así como las acciones prácticas de la vida cotidiana, siempre con la intención de aumentar el carácter reflexivo y la iniciativa práctica" (p. 22). Consecuentemente, propone una estructura metodológica básica como guía (no pasos a seguir) y una serie de procedimientos de investigación para llevar adelante la recolección de material experiencial (datos) y su análisis (la reflexión fenomenológica hermenéutica), algunos de los cuales he adoptado en la realización de este estudio, según explico en el apartado a continuación, dedicado a exponer el diseño metodológico y el desarrollo de esta investigación.

En el *planteo metodológico* de van Manen, se distinguen *actividades de naturaleza empírica* y *actividades de naturaleza reflexiva* como parte del proceso investigativo: las

actividades o métodos *empíricos* se orientan a la recogida de material experiencial o de la experiencia vivida; en ellos el interés desarrollado por el investigador es más claramente descriptivo (Ayala, 2008). Algunos de los métodos empíricos propuestos por Van Manen son: *la descripción de experiencias* personales y de otros; *la entrevista conversacional* y *la observación de cerca*. Si bien estas actividades son en apariencia comunes a las técnicas utilizadas tradicionalmente para obtener datos en otros enfoques de investigación de corte cualitativo, revisten algunas diferencias destacables dado que su interés por las experiencias subjetivas no se orienta a dar cuenta de cómo algo se ve desde la perspectiva o situación particular de los sujetos informantes, sino que su objetivo profundo se orienta hacia la pregunta sobre *cuál es la naturaleza del fenómeno que se estudia en tanto que experiencia esencialmente humana*. Pregunta fundamental que diferencia la fenomenología de otros enfoques como la etnografía, el interaccionismo simbólico, el enfoque biográfico.

Por su parte, los métodos *reflexivos* están orientados a analizar y determinar las estructuras esenciales de la experiencia recogida. Los principales son el *análisis temático*, la *reflexión temática*, la *reflexión lingüística* y la *reflexión mediante conversación*. Además de proponer diversos modos de aproximarnos al descubrimiento o aislamiento de los aspectos temáticos de un fenómeno en un texto (aproximación holística o sentenciosa, selectiva o de marcaje y detallada o línea a línea), van Manen presenta cuatro temas fundamentales como guías para reflexionar en el proceso de investigación: la espacialidad (o espacio vivido), la corporeidad (o cuerpo vivido), la temporalidad (o tiempo vivido) y la relacionalidad (o el *otro* vivido). Desde su punto de vista, estos son temas que "probablemente impregnan los mundos vitales de todos los seres humanos, independientemente de su situación histórica, cultural o social" y, para no confundirlos con aquellos (temas) más concretos de determinados fenómenos humanos que queremos estudiar, van Manen los denomina "existenciales" (p. 119), remarcando así que pertenecen al terreno existencial mediante el cual todos los seres humanos experimentamos el mundo, aunque no del mismo modo.

En la literatura fenomenológica estos cuatro temas existenciales se consideran categorías productivas para el proceso del cuestionamiento, la reflexión y la escritura fenomenológicos en tanto, al reflexionar sobre la experiencia, nos permiten percibir una inmensa riqueza inmediata de significado:

Todos ellos forman una unidad intrincada a la que llamamos 'mundo de la vida', es decir, nuestro propio mundo de la vida"; consecuentemente, en una investigación podemos estudiarlos en sus aspectos diferenciados, siendo conscientes de que cada uno de ellos siempre requiere de los demás aspectos" (p. 123).

Finalmente, en esta perspectiva la escritura tiene un papel primordial en dos sentidos: *como vía de recuperación de la experiencia vivida* y *como vía de elaboración de conocimiento* o teorización.

En primer lugar, *como vía de recuperación de la experiencia vivida* a través de la escritura de anécdotas o de descripciones experienciales (textos fenomenológicos), escribir configura una posibilidad de unir la conciencia implícita del mundo de la vida cotidiana y la conciencia reflexiva sobre los sucesos vividos, pues esta aparece en la escritura, en el habla: son las palabras las que tejen estos textos y es solo mediante ellas que es posible hacer que la experiencia vivida pueda ser visible, pueda *traslucirse*. En este sentido, los textos fenomenológicos tienen un papel importante en la investigación y generación de conocimiento pedagógico en tanto no constituyen meros ejemplos o recursos estilísticos sino, más bien, son "instrumentos narrativos que posibilitan la comprensión de ciertas nociones que, de otro modo, fácilmente se nos escaparían" (van Manen, 2003, p. 132).

Un texto fenomenológico, nos dice Nieves Blanco (2017c), no sólo habla de algún fenómeno educativo sino que nos invita a pensar sobre la experiencia vivida por alguien, también, nos lleva a sentir la vida que el texto refleja y, así, se dirige a nosotros como lectores, a nuestra sensibilidad, invitando(nos) -tanto a quien escribe como a quien lee)- a reconocernos en lo que leemos y a pensar en nuestra propia vida, en lo que somos, en lo que deseamos ser:

El poder de los textos fenomenológicos reside en la resonancia (reverberación fenomenológica) que sus palabras pueden efectuar en nuestra comprensión, incluidas aquellas zonas de comprensión que son de algún modo pre-discursivas y pre-cognitivas y, en ese sentido, menos accesibles al pensamiento conceptual e intelectual. (van Manen, 1996, p. 58).

Consecuentemente, nunca pueden o deberían leerse solo en clave conceptual o intelectual, porque estaríamos perdiendo lo fundamental, esto es, la vida que trata de animar.

En segundo lugar, la escritura como *vía de elaboración de conocimiento* y conectando con la virtualidad de la lectura de los textos fenomenológicos a la que refiere Blanco, la relación entre investigación y escritura es clave: "escribir es nuestro método" (p. 140), afirma van Manen apoyándose en el pensamiento de Sartre; no obstante, no se trata de escribir de *cualquier* modo. La investigación fenomenológica hermenéutica involucra una "escritura reflexiva" (p. 58) que no se puede confundir con una actividad *complementaria* de la investigación, sino que más bien, se fusiona con ella, constituyendo "aspectos de un mismo proceso" (p. 25). En este sentido, la escritura ejercita la capacidad de ver y expresa la propia capacidad reflexiva, es decir, "crea la actitud cognitiva reflexiva que generalmente caracteriza la actitud teórica en las ciencias sociales" (p. 142). De ahí que como Barthes ha señalado, el imperativo de escribir pretende devolver a la investigación su condición epistemológica: "no es que la investigación simplemente 'implique' escribir: la investigación es el trabajo de escribir; escribir constituye su verdadera esencia" (1986, p. 316. Citado en van Manen, 2003, p. 144).

Sintetizando, escribir supone crear relaciones significativas, y el patrón de tales relaciones se condensa en un todo discursivo que podríamos llamar *teoría*, "escribir/teorizar es convertir las relaciones significativas en lenguaje, en texto", dice van Manen (2003, p. 148); consecuentemente, puede convertirse en un proceso de reescritura complejo pues en la metodología fenomenológica tiene como objetivo crear profundidad, construir capas sucesivas o múltiples de significado. Asimismo, la "escritura sensible-reflexiva" a la que apela la metodología fenomenológica, implica la totalidad de nuestro ser físico y mental, y

recuerda más a la actividad artística de crear un objeto de arte, al que uno debe acercarse una y otra vez, ir y venir constantemente, de las partes al todo, para poder lograr finalmente una pieza que refleja, a menudo, la 'firma' personal del autor.

2.4 Diseño metodológico y desarrollo de la investigación

En base a los referentes teóricos presentados en el apartado anterior, la investigación está planteada como un estudio de caso narrativo (Bolívar, 2002a).

Los estudios de caso, en el marco del enfoque interpretativo o cualitativo, buscan la comprensión de un hecho, suceso, individuo o grupo en su singularidad, antes que una explicación causal por generalización, y comparten con la investigación narrativa una serie

de caracteres²⁰: (1) intentan conocer los hechos humanos a través de la experiencia tal y como ha sido vivenciada; (2) se dirigen a las situaciones particulares, individuos o eventos en su singularidad, buscando captar las realidades y acciones en la forma en que se presentan o suceden y comprender los significados de las personas que están inmersas en las situaciones o fenómeno analizado; (3) la selección de personas o grupos con la que se desarrolla la indagación es deliberada -no aleatoria o probabilística- y de tamaño reducido pues lo que importa no es la generalización sino la comprensión que los sujetos seleccionados contribuyan a incrementar. Además, ambos (4) requieren una importante inversión de tiempo en los escenarios naturales, en contacto directo con los participantes, pues lo central es obtener información a partir de la observación directa de lo que pasa (eventos, hechos, situaciones) y a través de técnicas discursivas o narrativas pues el interés se centra, primordialmente, en "*cómo [estos eventos, hechos, situaciones] son vividos por las personas/agentes*" (Bolívar, 2002b, p. 563). En este sentido, los estudios de caso constituyen un importante recurso para proporcionar claves y datos que permitan conocer la realidad, así como también, para comprender conflictos, contradicciones y divergencias entre lo que se propone y lo que se lleva a cabo, entre lo deseable y lo realizable, entre la realidad y la posibilidad (Blanco, 1994).

En coherencia con las consideraciones expuestas y al fenómeno que (nos) propusimos indagar, la investigación se planteó en el Profesorado Universitario en Letras de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). En el contexto de las carreras docentes de nivel superior (universitario y no universitario) que se dictan en la ciudad de San Luis, dicho profesorado (me) despertó un interés singular por varias razones: su creación reciente en el seno de la Facultad de Ciencias Humanas -institución de amplia trayectoria en la formación de docentes- en respuesta a necesidades emergentes del contexto educativo provincial donde, históricamente, la falta de docentes con formación específica ha atravesado el nivel secundario en un área muy sensible, por estar vinculada tanto con el acceso a la cultura y el

²⁰ En otro plano de comparación, la investigación narrativa y el estudio de casos comparten cierta ambigüedad en cuanto a la terminología: así como el término narrativa refiere al fenómeno, al método y al resultado de la investigación; de manera similar, en "estudio" de "caso", el término estudio puede referirse tanto al proceso de aprendizaje o investigación, como al resultado o producto de dicho estudio y "caso", como unidad delimitada, puede ser una unidad empírica o un constructo teórico (Bolívar, 2002b, p. 564).

conocimiento como a la formación de ciudadanías activas (Consejo Directivo F.C.H., UNSL, 2013, Ord. N° 007).

La puesta en marcha de esta carrera se inició en 2014 luego de la aprobación de su plan de estudios, en el cual se expresa el propósito de “favorecer la apropiación y articulación de saberes provenientes de distintos campos que permitan comprender la realidad educativa y desde allí los procesos educativos que se despliegan en diversos espacios sociales y escolares”; asimismo, se manifiesta la intención de procurar conjuntamente, la “revisión de la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia frente al conocimiento (matrices de aprendizaje)” (p. 02 y 03).

Por tratarse de un estudio cualitativo intensivo, se decidió trabajar con pocos casos y con un muestreo intencional, siendo un criterio básico la apertura y disposición de las y los estudiantes a participar en la investigación. Según los tres tipos fundamentales de estrategia para el diseño de investigación que propone Bolívar (2002b) -estudios de caso con relatos únicos, múltiples o paralelos- la indagación se planteó como un estudio de caso con relatos paralelos, en el que las distintas voces recogidas son puestas *en paralelo* con el fin de ampliar el conocimiento del tema de interés.

Teniendo en cuenta que el objeto de estudio es la relación con el saber de la formación inicial construida *en* la experiencia vivida en el Profesorado Universitario en Letras de la UNSL (de ahora en más, PUnL), consideramos pertinente desarrollar la indagación en el segundo tramo de la carrera, esto es en el transcurso de tercer y cuarto año, con la intención de captar el camino recorrido en la formación inicial -la experiencia de formación hecha hasta el momento- pero haciéndole lugar en tanto era una experiencia *viva*, en movimiento, que iba aconteciendo. Consecuentemente, se seleccionó el grupo de estudiantes que al iniciar el trabajo de campo se encontraba cursando tercer año, acompañándolo hasta la culminación del cursado del plan de estudios, es decir, hasta finalizar el cuarto año de la carrera.

Asimismo, se optó por anclar la indagación en las asignaturas Taller de la Práctica Docente II (correspondiente a 3° Año, dictado en el 2° cuatrimestre) en un *primer momento del trabajo de campo*, dando continuidad a la recolección de material experiencial o datos el año siguiente en “Práctica Docente en Lengua y Literatura” (correspondiente a 4° Año, de dictado anual) con el mismo grupo seleccionado, pero en este *segundo momento*,

profundizando en la experiencia de la formación vivida por tres estudiantes integrantes del mismo grupo.

Las asignaturas se seleccionaron, entonces, por un criterio de *pertinencia* en relación al objeto de estudio y la problemática de investigación planteada; en este sentido, se consideró el carácter consecutivo del cursado y la inscripción de ambas en el campo de la formación en la práctica profesional, entendido esto último como oportunidad de situar la investigación en el espacio de la articulación de los campos de Formación General, Disciplinar y Pedagógico -según el propio plan de estudio de la carrera lo establece- así como también, en el espacio experiencial del vínculo formación inicial-práctica docente (Facultad de Ciencias Humanas, UNSL, Ord. CD 007, 2013, art. 7°, inciso d).

En cuanto al grupo de estudiantes seleccionado, inicialmente estuvo integrado por veinticuatro inscriptos como alumnos regulares de la primera asignatura referida y la elección de tres estudiantes para profundizar la exploración posteriormente, se efectuó en base al material narrativo recolectado durante el primer momento del trabajo de campo, atendiendo a tres criterios: por un lado, la *participación* en las instancias de escritura mediante protocolos desarrollada en la primera etapa de la investigación; por otro, la *fertilidad* o significación de sus narraciones y, finalmente, la *disponibilidad* para profundizar la exploración. La participación estuvo definida no sólo por la voluntad de ser parte del estudio sino, también, condicionada por la asistencia a las clases donde se aplicaron los dispositivos de escritura reflexiva y el desgranamiento que se produjo en este grupo. La fertilidad o significación de las narraciones refiere a la riqueza narrativa o potencial anecdótico de los escritos elaborados por cada estudiante (en el primer momento del trabajo de campo). Al respecto, y siguiendo a van Manen, la significación de la narración anecdótica de situaciones reside en su *potencial de 'atraernos'* (una historia que capta nuestra atención voluntaria); de *'hacernos reflexionar'* (una historia que tiende a invitarnos a una búsqueda reflexiva de significado); "de 'implicarnos personalmente'" (en la búsqueda activa del significado de quien cuenta la historia) (2003, p. 137). El tercer criterio, la disponibilidad, alude a la disposición que manifestaron ante mi solicitud de brindar mayor información a través de entrevistas, lo cual requería un *tiempo extra* que no todos tenían la posibilidad (o deseo) de brindar(me).

Originalmente, en el plan de tesis elaborado para iniciar el Doctorado en Educación propusimos un diseño flexible y emergente desde la metodología cualitativa, entendida como un trazar puentes que conectan con *lo otro*, "un proceso de construcción o co-construcción de puentes entre el investigador y lo investigado"; en el que la investigación emerge como producción dialógica (Sisto, 2008, p. 120). Decía allí que concebíamos al diseño de investigación como una hoja de ruta con la cual me orientaría a lo largo del proceso.

Plantear(se) un diseño flexible supone una actitud de apertura *sensible* a lo imprevisible, incierto e *inesperado* de la indagación, como disposición en la búsqueda que supone. Una cuestión que Eduardo Sierra (2013) describe en su tesis doctoral como un "*tirarse al vacío pero no en vacío*" (Gómez, 2011. Citada en Sierra, 2013, p. 97). Con esta expresión evocadora Sierra manifiesta el sentido que ha tenido diseñar y desarrollar su investigación de un modo con el que me he sentido muy identificada; como así también, con su posición en cuanto a que diseñar la investigación supone una pasividad-activa, una práctica de "pararse a pensar desde uno, antes de pararse ante el otro": un trabajo de uno (sobre sí y acerca de sí) que nos ha de poder devolver a la relación con el mundo con una actitud de mayor disponibilidad.

Lo anterior significa reconocer que cuando nos adentramos en el campo como investigadoras o investigadores, llevamos toda nuestra vida -la parte recorrida y la otra por hacer- y lo hacemos por el deseo de poner en relación lo que nos preocupa, con los lugares y las personas en que esto cobra cuerpo (o cobra otros cuerpos, además del nuestro); por lo que se trata no tanto -o no solo- de preparar la investigación, sino también, de "un 'prepararse para' investigar". Visto desde esta perspectiva, el diseño emergente es

un marco de rigor epistemológico y metodológico dentro del cual amparar nuestras intenciones de atender a lo humano que, por esencia, es imprevisible. Y justo por esa imprevisibilidad, habremos de aprender a prepararnos para suspender nuestro saber en el camino por llegar a saber más (*¡feliz paradoja!*). (Sierra, 2013, pp. 97-98)

El proceso de investigación propiamente dicho, se realizó desde la indagación narrativa con una orientación fenomenológica. Preocupada por construir y sostener una posición investigadora (que me mantuviera) apegada a la experiencia vivida, tomé como punto de

partida y guía la estructura metodológica elemental que postula Max van Manen, la cual indica:

- 1) centrarnos en el fenómeno que nos interesa y comprometete con el mundo;
 - 2) investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la conceptualizamos:
 - 3) reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno
 - 4) describirlo mediante el arte de escribir y reescribir;
 - 5) mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
 - 6) equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.
- (2003, pp. 48-49)

Estas seis *actividades investigadoras* -en términos de van Manen- interactúan entre sí de manera dinámica y no deben interpretarse como pasos sucesivos de un proceso, sino que más bien, como “un conjunto de guías y recomendaciones para una forma de investigación basada en los principios de que ni rechaza ni ignora la tradición” (p. 48) sin atenerse a ella estrictamente. En este sentido, son actividades que contribuyen a componer una actitud o disposición en la investigación: un modo particular de vincularse con la experiencia educativa en su exploración, que se expresa en la orientación de la relación que se entabla con los sujetos -en este estudio los estudiantes docentes en formación- a través de los procedimientos de investigación puestos en juego, tanto en la recolección de datos como en el análisis e interpretación de los mismos. En esto último, la escritura tiene un papel fundamental, pues se entiende que los actos de escribir y de investigar son dos aspectos de un mismo proceso, del mismo modo que los actos de reunir material experiencial (datos) y analizarlo “no son [fases de la investigación] realmente separables y deberían considerarse como parte de un mismo proceso” (2003. p.81).

En un sentido cercano, Jean Clandinin concibe a la escritura como un procedimiento fundamental que vertebra el proceso de investigación; al respecto, Antonio Bolívar explica que la investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*, en el cual investigador recrea los textos, de modo que el lector pueda *experienciar* las vidas o acontecimientos narrados. Es así que vivir y revivir, contar y recontar historias forma parte del trabajo investigativo, en un proceso de dar significado a la experiencia.

Así entendido, la tarea investigadora consiste en observar los acontecimientos y personas solicitando que los agentes cuenten sus propias historias y trayectorias acerca de los hechos/acciones solicitadas por el investigador y, a partir de su análisis e interpretación, construir nuevas historias/relatos, que serán leídas por el público lector. (Bolívar, 2002b, pp. 560-561)

En el enfoque de la indagación narrativa, entonces, el proceso de investigación consiste en un proceso recursivo de estar en el campo y componer textos de campo (*field texts*), elaborar y compartir textos provisionales (*interim research texts*) y componer textos de investigación (*research texts*) (Clandinin y Huber, 2010; Clandinin, 2013).

Al volver la mirada sobre el proceso de investigación realizado para este estudio, tales actividades se desarrollaron en cuatro momentos o *fases* que transcurrieron en un sentido recursivo -tal como Connelly y Clandinin señalan- y según la propia atención y esfuerzo se fueron situando en diferentes actividades investigativas, vinculadas a: (I) la preparación del proyecto, (II) la exploración, (III) el análisis y (IV) la elaboración del informe final.

Desde una perspectiva experiencial, estos momentos o fases del proceso investigativo transcurrieron en una continuidad cuya dinámica se asemeja, metafóricamente, al *pasaje gradual y fluido* que se da en el ciclo lunar, en el sentido de que entre una fase y la siguiente no hay un inicio y tampoco un final o cierre abrupto, más bien, la centralidad de una actividad de investigación iba cediendo ese lugar a otra progresivamente; y en ese movimiento -que es el propio proceso de indagar- se iba *iluminando* y haciendo visible (a mis ojos) el fenómeno investigado: primero como pregunta, luego como experiencia vivida y pensada, y finalmente entramado en un *nuevo* saber y sus aperturas de pensamiento.

Puestas en una línea del tiempo, la *primera fase de preparación* (algo así como la fase de *luna nueva*) transcurrió hasta la presentación del proyecto o plan de tesis y está ligada a la actividad de elaboración del mismo, lo cual supone -según ya señalé- preparar(*se para*) la investigación.

La *segunda fase de exploración* (que estaría representada en la fase de *cuarto creciente*), transcurrió durante los primeros dos años y medio del doctorado, configurando un tiempo de búsqueda y formación intenso, dedicado a la exploración en terreno y la elaboración de

textos del campo, pero también a la exploración teórica del objeto de estudio y del modo de indagar.²¹

La *tercera fase* (que podemos figurarnos como la fase de *luna llena*), estuvo enfocada en el *análisis* del material experiencial -o pasaje de los textos del campo a los textos de investigación- y a la reescritura y profundización del encuadre teórico-metodológico del estudio. La duración de esta fase, se prolongó un año más de lo planificado y esperado (dos años y medio restantes para culminar el plan del doctorado según lo previamente planificado); tal vez -o casi seguramente- porque la irrupción de una pandemia nos puso en una situación que nadie había imaginado, eclipsando -o trastocando como mínimo- los planes hechos, las rutinas laborales y familiares armadas, la vida... e hizo mella en mí, en el esfuerzo intelectual y creativo que me demandaba este momento del proceso, porque *toda* la energía disponible fue abrupta y largamente redireccionada. En ese sentido pienso que esta tesis debió haber llegado antes.

La cuarta y última fase de elaboración del informe de investigación (que representaría en mi metáfora del proceso la fase de *cuarto menguante*) abarca el último año: un tiempo dedicado exclusivamente a la escritura intensa y al esfuerzo de pensamiento que exige ver el todo y disponerse a compartirlo. También a tomar conciencia de que -como todo ciclo lunar- el cuarto menguante anuncia un final, a sabiendas de que habrá un nuevo comienzo.

A continuación de la tabla que sintetiza el proceso narrado me detengo en cada una de las fases que lo componen, enfocando en detalle las actividades y procedimientos de investigación que puse en juego. (He utilizado diferentes colores de fuente con la intención de representar y remarcar el modo en que se van entramando las diferentes fases o etapas del proceso investigativo realizado).

Proceso de investigación			
Fase I	Preparación (...- Aprobación del plan de tesis y admisión en el Doctorado)	<i>Exploración personal de la inquietud original y teórica del problema.</i> <i>Elaboración del proyecto de investigación.</i>	<i>Plan de tesis</i>

²¹ En este tiempo realicé gran parte de los cursos de posgrado que configuran el plan de formación que fui concretando como parte de la carrera de Doctorado en Educación, relacionados específicamente con el enfoque y el objeto de estudio, incluida también una pasantía de investigación en la Universidad de Málaga con mi directora de tesis la Dra. Nieves Blanco García.

<p>Fase II</p>	<p>Exploración</p> <p>(1° y 2° Año del Doctorado)</p>	<p>Recolección de datos/ material experiencial mediante tres procedimientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Escritura reflexiva mediante protocolos - Observación de cerca <p>2° Momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas conversacionales (con 3 estudiantes seleccionadas) - Recolección de documentos narrativos (elaborados en el marco de la cursada de Práctica docente en Lengua y Literatura) <p><i>Interanálisis</i></p> <p>Organización de los textos de campo en (5) documentos de trabajo.</p> <p>Exploración teórica y reescritura del marco teórico referencial: Capítulo 1.</p>	<p>Textos del campo</p>
<p>Fase III</p>	<p>Análisis</p> <p>(3° año del Doctorado)</p> <p>(2020 Pandemia COVID)</p> <p>(4° año del Doctorado)</p>	<p>1° momento: Escucha en diferido y escritura reflexiva</p> <p>* Intercambio final con el grupo en torno a "mi" lectura de las vivencias narradas por sus integrantes</p> <p style="text-align: center;">Análisis temático</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ ↓</p> <p>2° momento: Pensar narrativamente</p> <p style="text-align: center;">Identificar hilos de sentido</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ ↓</p> <p>Inscribir las interpretaciones (Construir dos paisajes: acontecimientos – lo que se piensa/siente ante ellos)</p> <p style="text-align: center;">↓ ↓ ↓</p> <p>Composición de textos de investigación y escritura: Capítulo 3</p> <p>* Intercambio final con las 3 estudiantes seleccionadas</p> <p>Interpretación en diálogo con los referentes teóricos del estudio</p> <p style="text-align: center;">Escritura Capítulo 4</p> <p style="text-align: center;">Reescritura y escritura</p>	<p>Textos de investigación</p>
<p>Fase IV</p>	<p>Elaboración del informe final</p>	<p>Reescritura final del capítulo 2</p>	<p>Informe de investigación</p>

	(5° año del Doctorado)	Escritura del capítulo 5 Revisión de la estructura y escritura del informe	
--	------------------------	---	--

Tabla 1. Fases del proceso investigativo

2.4.1 Proceso de investigación: Fases y actividades investigativas

Fase I. Preparación. El proyecto de investigación

Ese tiempo inicial de todo proceso investigativo consistente en la elaboración del proyecto de investigación o plan de tesis en este caso, resultó en mi admisión como alumna en el Doctorado en Educación (FCH-UNSL); y si bien la aprobación del proyecto puede considerarse el *final* de esta fase, preparar(*se para*) la investigación implicó mucho más que elaborarlo o *preparar la investigación*. En este sentido, en el capítulo introductorio he dado cuenta del *movimiento interior* que esto (me) supuso: la interpelación de la propia experiencia como docente, de la relación educativa y de formación, el despertar de nuevas posibilidades de comprensión que (me) reformulaban viejas preocupaciones en *nuevas inquietudes y preguntas*, en fin, una búsqueda que me involucraba como investigadora, pero sin olvidar quien soy en esencia: una docente comprometida con la formación de otros docentes. Esta fase que indudablemente es parte del proceso de investigación, ha quedado retratada en toda su densidad, en el apartado 2 del capítulo introductorio, titulado "Antecedentes personales del estudio".

Respecto al transcurrir de una fase a la otra -de la preparación (I) a la exploración (II)-, hay varios aspectos que marcan la continuidad y conexión entre ambas, señalando que la aprobación del proyecto no implicó un cierre: el carácter flexible del diseño presentado, la provisionalidad del marco teórico planteado inicialmente, la (propia) experiencia abierta a la investigación, configuran un pasaje que conecta la preparación del proyecto aprobado con la siguiente, en el sentido fluido con el que he caracterizado al transcurrir del proceso investigativo.

Fase II. Exploración. La elaboración de los textos del campo

Con la aprobación del plan de tesis dimos inicio al trabajo de campo en el Profesorado Universitario en Letras (PUnL), es decir, a la fase II de exploración. Luego de la negociación

de la entrada en terreno con la docente responsable de la asignatura Taller de la práctica docente se concretó el primer contacto con el grupo de estudiantes que cursaba ese espacio como alumnos regulares, en el cual se negoció la participación en la investigación estableciendo una especie de *contrato narrativo* (Bolívar, Segovia y Fernández, 2001) que dejaba en claro el objetivo del estudio, el proceso a seguir, cómo se garantizaría el anonimato, el uso de los datos sólo a fines de la investigación y mi función como investigadora: recoger la experiencia de vida de la formación sin evaluar o juzgar en ningún caso. Posteriormente, se comenzó con la actividad central de esta fase: la recolección de datos narrativos o *material experiencial* (van Manen, 2003).

Michael Connelly y Jean Clandinin (2000) plantean la recolección de datos en términos de *elaboración de textos del campo (field text)*; esta denominación que adoptaron (textos del campo) para referirse a los datos (*data*) -esto es a las transcripciones de conversaciones, escritos de los participantes y de los investigadores, registros o notas de campo, *artefactos* tales como fotografías, entre otros (Clandinin, 2013, p. 46)- busca remarcar que se trata de textos experienciales e intersubjetivos antes que objetivos, textos que participantes e investigador co-componen, por lo tanto, textos reflejan la experiencia de unos y otro, y cuentan/muestran aquellos aspectos de la experiencia que la relación posibilita. En este sentido, en el capítulo 3 en el cual re-presento la experiencia de la formación inicial narrada por quienes integraban este grupo, expongo el *contexto* de elaboración de los textos del campo según fue aconteciendo, en introducciones (que he titulado "Bitácora de la exploración I, II y III) las cuales encabezan cada uno de los tres apartados que componen este capítulo

Metodológicamente, la exploración en terreno se desarrolló mediante tres procedimientos de investigación que van Manen propone: la *escritura de la experiencia mediante protocolos*, la *entrevista conversacional* y la *observación de cerca*.

- La *escritura de experiencias mediante protocolos* consiste en la producción de textos originales sobre los cuales el investigador puede trabajar, y se considera el camino más directo para acceder a las experiencias vividas en tanto datos fundamentales. Sintéticamente, se trata de solicitar a los individuos escogidos que relaten por escrito su experiencia personal vinculada al fenómeno estudiado, "tal y como la vivió" (van Manen, 2003, p. 82), es decir, descriptivamente y evitando incluir explicaciones e interpretaciones.

En el transcurso de este estudio diseñamos tres dispositivos o recursos narrativos, dos de los cuales -según explico más adelante- se aplicaron en el primer momento del trabajo de campo y un tercero en el segundo momento. Así mismo, se recolectó material experiencial a partir de dos protocolos de escritura desarrollados por el equipo docente de una de las asignaturas involucradas en la investigación (Práctica docente en Lengua y Literatura) y presentados al grupo como actividades (obligatorias) al inicio y al final de la cursada de la misma. En todos los casos, la escritura apela a la historia o anécdota como un "instrumento metodológico", entendiendo con van Manen que "Las narraciones anecdóticas, o historias, son importantes para la pedagogía por lo bien que funcionan como material de casos vivenciales sobre los cuales es posible llevar a cabo una reflexión pedagógica y así hacer comprensible alguna noción que fácilmente se nos escapa (p. 132). Sintéticamente, "Una anécdota es un determinado tipo de narración con un atractivo" (van Manen, p. 86) que nos obliga a reflexionar por lo que actúa en la tensión entre la particularidad y la universalidad; es decir que la anécdota posee cierto impulso pragmático -"obligan a buscar la relación entre vivir y pensar, entre situación y reflexión"-, siendo el rasgo importante del discurso anecdótico el hecho que, simultáneamente, nos atrae, pero a la vez, nos obliga a reflexionar (pp. 136-137).

- La *entrevista conversacional o hermenéutica* aspira a obtener el *significado vivido* de determinada experiencia prescindiendo de las interpretaciones subjetivas acerca de ella y tiene dos propósitos o funciones muy específicas: puede utilizarse como medio para explorar y reunir material narrativo-experiencial, que puede servir como recurso para desarrollar un conocimiento más rico y profundo sobre el fenómeno que se estudia; o bien, puede constituir un vehículo para desarrollar una "relación conversacional" con otra persona sobre el significado de una experiencia (p. 84), teniendo en cuenta la cualidad colaboradora de la conversación y su impulso hermenéutico (p. 116). Es necesario, aunque sea brevemente, distinguir entre la *entrevista conversacional* y otras modalidades de entrevista en investigación cualitativa como la *entrevista en profundidad* (la más afín). Esta última aspira obtener información sobre el objeto de estudio asumiendo que esta información está presente en la biografía de la persona entrevistada y se recoge la *interpretación* que la persona tiene acerca de la experiencia. Por su parte, la entrevista conversacional aspira a obtener el *significado vivido* de determinada experiencia prescindiendo de las

interpretaciones subjetivas acerca de ella. A través de la entrevista conversacional en este estudio se buscó ahondar en la experiencia formativa vivida por las tres estudiantes participantes seleccionadas en un segundo momento del trabajo de campo. Oportunamente, con cada una de ellas se *renovó* el *contrato narrativo* establecido al inicio del trabajo de campo con la totalidad del grupo. Asimismo, las entrevistas se plantearon con un guion para orientar la conversación -fruto de los momentos de *interanálisis* según explico más adelante- a partir de temas emergentes en la escritura mediante protocolos y/o la observación de cerca, también de la conversación sostenida en un primer encuentro de entrevista, con la intención de explorar el significado vivido de la formación inicial como proceso protagonizado en primera persona y, así, descubrir la relación con el saber que creaban de manera singular.

- Finalmente, la *observación de cerca* constituye una tercera vía para recoger material experiencial de otras personas, que genera formas distintas (de material) a la que se pueden obtener con los textos escritos o las entrevistas, porque implica adentrarse en el mundo vital o mundo de la vida de una persona, participando en él, con el fin de aprehender *in situ* el significado vivido de determinada experiencia. En tanto variación de la observación participante, la observación de cerca involucra la actitud de asumir una relación que se encuentra lo más próxima posible al mundo vital de la persona observada, con el fin de llegar a aprehender *-in situ-* el significado de determinada experiencia vivida por ella; y a la vez, mantiene un estado de alerta hermenéutico con respecto a situaciones que, como investigadores, nos permiten "dar constantemente un paso atrás y reflexionar sobre el significado de dichas situaciones" (p. 86). En pocas palabras, requiere que el investigador sea participante y observador a la vez, manteniendo cierta orientación a la reflexión.²² En cambio, en la observación participante (por ejemplo, en una investigación etnográfica) el investigador pretende introducirse y formar parte de la cultura o del contexto (valores, costumbres, significados, etc.) al que pertenecen quienes están siendo observados y se verifica un proceso de categorización de los aspectos esenciales de la realidad, mientras que en la observación de cerca el final del proceso -y es su elemento distintivo- es la

²² Ese movimiento de hacer un paso atrás para reflexionar sobre el significado de las situaciones que se observan está reflejado en la escritura de un texto de investigación elaborado durante el primer momento del trabajo de campo, presentado en el I Ateneo del Doctorado en Educación (FCH, 2019) y posteriormente publicado en el ebook Mink'a. (Muñoz, S. 2020)

elaboración de anécdotas. (Ayala, 2008). Esto último expone otra diferencia fundamental: la observación de cerca evita cuidadosamente formularse esquemas de pensamiento previos (ya sean personales o teóricos), mientras que la observación participante parte de categorías previas -aun cuando sean provisionales- o llega a ellas al final del proceso. Al decir de van Manen, "el investigador que se dedica a observar situaciones de cerca por su significado vivido es un recopilador de anécdotas", pero cabe señalar una distinción: "Cuando se recopilan descripciones escritas y entrevistas, es decir, transcripciones, se buscan los temas que surgen "después" de haber recogido el material; al recopilar anécdotas, "hay que reconocer qué partes del 'texto' de la vida diaria son significativas para el estudio 'mientras' están sucediendo" (p. 87).

Esta fase de recolección de material experiencial o elaboración de los textos del campo, abarcó dos momentos que he distinguido no sólo en relación a las dos asignaturas en las que se desarrolló la exploración sino también, porque el primero involucró una exploración a nivel grupal, mientras que el segundo se enfocó en la experiencia singular de tres estudiantes, según explico a continuación.

- El *primer momento*

Se desarrolló en el marco de la cursada del Taller de la práctica docente II (3° Año del plan de estudio del PUnL) y estuvo centrado en explorar la experiencia educativa vivida por el grupo mediante la escritura de protocolos, para lo cual desarrollamos dos protocolos: *Invitación a escribir* y *Balance de formación*. La primera escritura consistente en relatar una situación o hecho vivido como estudiante del Profesorado, en un sentido significativo, se concretó durante el primer encuentro con el grupo, el cual aconteció en la tercera semana de cursada de la asignatura, luego de negociar la participación en la investigación; posteriormente, en ese mismo encuentro, se realizó un intercambio grupal vinculado a las situaciones narradas en un sentido general, es decir, conversamos en torno a la experiencia que estaban viviendo como estudiantes del Profesorado sin leer ni aludir a los textos personales que cada quien había escrito, aunque indudablemente esa escritura inicial y previa fue inspiradora del diálogo polifónico que aconteció. Este intercambio con el grupo fue grabado y posteriormente transcrito. Los textos de situaciones significativas (me) fueron entregados al final de aquella clase y sus transcripciones constituyen -junto con la transcripción del audio- el primer documento de trabajo que organicé con los textos del

campo que iba recolectando.²³ Semanas después, la profesora responsable de la asignatura dispuso un momento en una de las últimas clases del cuatrimestre para que pudiera hacer una devolución al grupo. Esta ocasión, que también fue registrada en audio, (me) permitió darles a conocer *mi* lectura de los relatos de situaciones significativas y realizar un breve intercambio, con el objeto de negociar/validar/reelaborar la lectura hecha.²⁴

El segundo protocolo se aplicó al final del cuatrimestre, y como su nombre indica, requirió escribir un balance de la experiencia de formación vivida en la asignatura Taller de la Práctica docente II. En esta ocasión no hubo una devolución posterior, porque la actividad fue parte del cierre de la cursada, por lo tanto, no fue posible concretarla según había anticipado al grupo. Entre una y otra instancia de escritura mediante protocolo, se desarrolló la cursada de la asignatura la cual se vio afectada por jornadas de paro de la docencia universitaria; por esa razón, pude realizar la observación de doce (12) clases (entre mediados de septiembre y fines de noviembre) y cuatro (4) encuentros de tutoría grupal de carácter obligatorio, por tratarse de instancias de consulta y planificación de las intervenciones (prácticas) que incluía el cursado de la asignatura.

A medida que fui avanzando en la elaboración de los *textos del campo* iba realizando una primera lectura-análisis de manera constante, como orientación en el proceso de exploración que estaba desarrollando en terreno. En este sentido, el *interanálisis* que resulta clave en la elaboración de guías de entrevistas biográficas que requieren más de un encuentro (Bolívar, Segovia y Fernández (2001), estuvo presente a lo largo de toda la fase de exploración, entrelazando esta fase del proceso de investigación con la siguiente; como estos autores explican, entre uno y otro encuentro (con el grupo participante o las estudiantes seleccionadas) debe existir un momento de interanálisis en el que el texto transcrito (texto del campo) se buscan *puntos oscuros* o *espacios en blanco*, elementos no conexiónados o que falta comprender, como cuestiones a plantear o atender, en fin, temas que *necesitan* ser abordados o profundizados.

²³ Esta cuestión está presentada ampliamente en el capítulo 3, apartado 3.1.1 Bitácora de la exploración (I). Revisitar y cartografiar el mundo de la formación inicial como investigadora.

²⁴ Registré este momento mediante una grabación de audio, cuya transcripción e incluido en el anexo documental.

Asimismo, fui organizando los textos del campo en *documentos de trabajo* como preparación para un análisis más detenido y sistemático en la fase siguiente (III), enfocada en el pasaje de los textos de campo a los textos de investigación. (provisorios y finales).

- El *segundo momento*:

Se desarrolló en el marco de la cursada de Práctica docente en Lengua y Literatura (4° Año del plan de estudio) y se centró en la profundización de la experiencia vivida por tres estudiantes. En este caso, el material experiencial recolectado a través de la escritura se realizó principalmente con (dos) protocolos elaborados por el equipo docente responsable del dictado de la asignatura. Se trata de actividades contempladas como parte del cursado de la misma, consistentes en la escritura de la propia "Historia de formación", incluida en un trabajo práctico de Autodiagnóstico y un "Relato de experiencia", elaborado también a solicitud de la cátedra como instancia final de cierre de la asignatura. Asimismo, durante el transcurso de la materia pude acordar la implementación de un protocolo de escritura titulado "Mi caja de profesora", en el momento previo del inicio de las prácticas docentes (instancia conocida también como Residencia o Práctica profesional).

En este segundo momento continué asistiendo a las clases de la asignatura y paralelamente fui realizando los primeros encuentros con las tres estudiantes seleccionadas para concretar las entrevistas conversacionales. Estas se desarrollaron en dos instancias, la primera aconteció en el primer cuatrimestre de ese mismo año (mientras cursaban 4° año) y la segunda luego de haber finalizado el cursado de la materia lo cual, para una de ellas, también significó la finalización de la carrera. Para el primer encuentro elaboré un protocolo con temas sobre los cuales *conversar* en función del material narrativo que había recolectado el año anterior y las historias de formación que elaboraron al inicio de ese cuatrimestre. Para el segundo, elaboré una guía con tópicos particulares para cada una en base al primer encuentro, dejando siempre la posibilidad de incluir los temas que fueran surgiendo en la conversación. En el caso de Inés, sólo fue posible realizar un encuentro, por circunstancias ajenas a la investigación.

Los textos del campo obtenidos en este segundo momento fueron organizados en tres *documentos de trabajo* individuales, en los cuales también incluí la información perteneciente a cada una, recolectada el año anterior. En base a este material, y situándolo en el paisaje del mundo de la formación inicial vivido que reconstruí en el primer momento,

en la fase de análisis elaboré los *Relatos de saber y formación* que forman parte del capítulo 3 (apartado 3.3.2), en un proceso de composición en el que sus narraciones de la experiencia formativa vivida se fueron intercalando con mi pensamiento y lectura en un *diálogo/conversación en diferido*. Como expresa Clandinin, los investigadores narrativos continúan viviendo de modo relacional, aunque de manera menos intensa, a lo largo del proceso de pasar de los textos del campo a los textos de investigación (2013, p. 49).

Concluyendo, a lo largo de esta fase fui aprendiendo a vivir el trabajo de campo más que como una “recolectora de evidencias” o intérprete de significados (Contreras, 2016a, p. 26), desde una disposición de apertura: un estar atenta y receptiva a lo que las y los estudiantes vivían, les pasaba, narraban, pero también, atenta al modo en que esto resonaba en mí, como pregunta, inquietud o posibilidad de comprensión sensible, es decir, cómo afectaba mi manera de pensar el sentido de lo educativo en la formación inicial, teniendo siempre en el horizonte la pregunta por la relación con el saber que creaban, desde el lugar de estudiantes-docentes en formación.

A continuación, presento una tabla que esquematiza los procedimientos puestos en juego en esta fase del proceso investigativo.

Procedimiento de investigación	Momento de recolección	Texto del campo	Documento de trabajo	Código de identificación²⁵
Escritura de la experiencia mediante protocolos	Primer momento	(18) Relatos de situaciones significativas	N°1	T(N°)
		Transcripción del audio del intercambio grupal posterior a la escritura.		IG (Intercambio Grupal)
		(12) Balances de saber	N°2	B (N°)
		Notas de campo en el diario de investigación Mapas/Láminas elaborados en clase		
Observación de cerca		Historias de formación		HF
		Relato “Mi caja de profesora”		CP

²⁵ El código de identificación de cada texto de campo es el que utilizo a lo largo del capítulo 3 y 4 al citar a las y los estudiantes participantes. Así, T1 refiere al Texto o relato de situación significativa elaborada por un/a estudiante a quien le asigno el mismo número en otros textos de campo como es el Balance de saber (B1). Por lo tanto, T1 y B1 son textos de un/a mismo/a participante.

Entrevista conversacional	Segundo momento ²⁶	Relato de experiencia	Documentos de trabajo individuales (3)	RE
		Transcripción de entrevistas		Nombre. E1 (Encuentro 1) Nombre. E2 (Encuentro 2)

Tabla 2. Procedimientos y recursos del trabajo de campo. Fase II

Fase III. Análisis. Pasaje de los textos del campo a los textos de investigación

Las palabras “no son transparentes, ni hablan por sí mismas”, dice Antonio Bolívar (2002b), si se las quiere comprender, es preciso que el investigador las retraduzca y analice sin imponerle categorías alejadas de los sujetos, ni cánones formales que (nos) induzcan a explicar por qué dicen lo que dicen, pues no estamos ante textos informativos sino ante “relatos biográficos que construyen humanamente (el sentir, pensar, actuar) una realidad” (p. 574). Tampoco cabe lo opuesto, es decir, exponer las voces de quienes las pronuncian de modo tal que “la interpretación queda presa dentro de los horizontes de los interpretados”, porque así, cualquier tarea de análisis se torna superflua: el investigador no debe limitarse a ser portador de la palabra de una persona o grupo, sino que su tarea consiste en *producir sentido de modo metódico*, esto es, en “descifrar significativamente” los componentes y dimensiones relevantes de las vidas de los sujetos, por una parte; y por otra -pero conectado a lo anterior- en “situar los relatos narrativos en un contexto” que contribuya a que tome un sentido más amplio, (pp. 573-576).

En otras palabras, la postura analítica en el enfoque biográfico narrativo consiste, según este autor, en brindar un marco de inteligibilidad de las narraciones conjugando aquellos elementos tal y como fueron dichos (en descripción *emic*), sin renunciar a hacer descripciones interpretativas que vayan más allá de los horizontes de quienes las expresan.

Así entendido, en este estudio el proceso de análisis propiamente dicho tiene lugar en el *pasaje de los textos del campo (field texts) a los textos de investigación (research texts)*, y si bien constituye la actividad central de lo que he identificado como fase III, según he señalado insistentemente, el análisis se inicia bastante antes, durante la exploración en terreno, y continúa luego en la escritura final del informe de investigación, aunque en ambos

²⁶ El material recolectado en este segundo momento corresponde a las tres estudiantes seleccionadas.

casos con una intensidad menor y orientaciones diferentes. Ese *pasaje* que menciono (de los textos del campo a los textos de investigación) abarcó tres momentos consecutivos que se articulan entre sí, espiraladamente:

- un primer momento enfocado en el análisis temático de los textos del campo
- un segundo momento enfocado en pensar narrativamente esos temas, buscando identificar hilos de sentido que recorren la experiencia formativa vivida por el grupo;
- un tercer y último momento en el que el pensamiento pedagógico – o saberes constituidos- se suma al diálogo, buscando ahondar en la comprensión de la experiencia.

El hilo que conecta estos tres momentos es la escritura reflexiva que va dando lugar a textos de investigación provisionarios, los cuales se escriben y reescriben buscando desentrañar, en este caso, la experiencia de formación vivida y la relación con el saber que se teje en su interior.

- Primer momento: análisis temático

Situándome en el marco de la fenomenología hermenéutica, con la clara intención de apegarme a lo vivido-narrado por quienes integraban el grupo, en la primera aproximación a los textos de campo (relatos de vivencias, textos experienciales y biográficos, transcripciones de conversaciones) recurrí al análisis temático que postula van Manen. Para este investigador “Los temas son las estrellas que conforman los universos de significados que vivimos” (p. 108) y constituyen estructuras de la experiencia; consecuentemente, se entiende que un tema (fenomenológico) es la forma de captar el fenómeno que se estudia, antes que formulaciones conceptuales o afirmaciones categóricas.

De lo anterior se deriva que, cuando analizamos un fenómeno, un hecho, una situación, intentamos identificar cuáles son los temas y las estructuras experienciales que componen esa experiencia, por lo tanto, el análisis temático que postula van Manen nada tiene que ver con la codificación de términos seleccionados en transcripciones ni con la aplicación de algún método de cálculo de frecuencias; tampoco se trata de un proceso que sigue reglas estrictas sino, más bien, de “un acto libre de ‘ver’ un significado” como medio para llegar a la noción que estamos estudiando (p. 97).

En línea con este pensar, mi búsqueda se situó en la experiencia de la formación inicial, vivida desde el lugar de estudiante y consistió en leer y releer los textos del campo -

comenzando por la narración de situaciones significativas vividas en el profesorado- buscando *descubrir* y aislar aspectos temáticos de dicha experiencia a través de los tres modos de aproximación que propone van Manen: la aproximación selectiva o de marcaje (ligada a la pregunta "¿Qué frase o frases parecen particularmente esenciales o reveladoras sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?"); la aproximación detallada o línea a línea (orientada por la pregunta "¿Qué revela esta frase o grupo de frases sobre el fenómeno o la experiencia que se está describiendo?") y la aproximación holística o sentenciosa (guiada por la pregunta "¿Qué frase sentenciosa puede capturar el significado fundamental o la importancia principal del texto como un todo?") (2003, p. 110-111).

Procediendo de este modo, por ejemplo, fui identificando temas -tales como "mundo de exigencias", "ser estudiante modelo", o en torno a expresiones como "no me había imaginado", "comencé a"- con los que fui componiendo un mapa o paisaje de la formación inicial *vivida* e identificando tensiones que configuraban la experiencia de formación en la que se teje la relación con el saber de manera singular.

- Segundo momento: pensar narrativamente

Luego de identificar aspectos temáticos busqué ahondar en ellos pensando narrativamente *con* los relatos, lo cual significa -sucintamente- pensar la experiencia narrada atendiendo a las tres dimensiones o tres lugares comunes de la indagación narrativa - temporalidad, espacialidad y socialidad- en tanto referentes que indican a qué prestar atención. De esta manera, pude reconocer dos hilos de sentido que recorren la experiencia formativa vivida, uno enlazado en la vivencia del tiempo de la formación, el otro, en la vivencia del espacio de la formación. Es así que, poco a poco, comencé a vislumbrar cuestiones ligadas a la posición que asumían ante el saber y el aprender como así también, la formación como proceso personal o trabajo de sí sobre sí que realizaban.

Comencé así a componer textos de investigación provisorios que reescribí una y otra vez, leyendo y releendo reiteradamente los textos del campo, pensando y repensando los temas (fenomenológicos) identificados, redactando "transformaciones lingüísticas", es decir, reuniendo temas y afirmaciones temáticas de diversas fuentes en frases sensibles que los recopilaran (van Manen, 2003, p. 113), hasta llegar a componer el paisaje de la formación inicial como mundo en el que se vive y aprende (mundo de la formación vivida). Los textos de investigación que compuse son los que forman parte del capítulo 3, apartados 3.1 y 3.2,

los cuales pueden pensarse como un relato polifónico que expone/muestra el *paisaje* de la formación inicial como mundo en el que se vive y aprende de manera singular, esto es, desde sí, con la propia historia y saberes, pero no aisladamente -encerrada o encerrado en un mundo propio- sino en conexión con el mundo de la formación institucionalizada, entendido como universo simbólico y espacio de actividades, con el cual cada quien crea una relación singular (Charlot, 2007).

Como explica Bruner (1998) en su metáfora del paisaje, al elaborar estos textos en los están re-presentadas las voces de las y los estudiantes participantes de este estudio e incluyo la mía como investigadora, busqué que el relato construyera dos paisajes simultáneamente²⁷: el exterior de la acción y el interior del pensamiento y las intenciones, lo cual significa que estamos ante un doble discurso, el enunciado de hechos o acontecimientos y lo que se piensa/siente ante ellos. Es en este sentido que Bolívar plantea la necesidad de practicar una *visión binocular* en la investigación narrativa, esto es, una doble descripción: por una parte es necesario un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por él: "el asunto se juega en *lograr un equilibrio* entre una interpretación que no se limite -desde dentro-a los discursos de los entrevistados, ni tampoco una interpretación -desde fuera- que prescinda de los matices y modulaciones del discurso narrado" (2002b, p. 576).

En una instancia posterior del análisis y contextualizados en ese *paisaje* del mundo de la formación inicial vivida, fui componiendo los recorridos de saber y formación procediendo de modo similar, identificando temas (como la preocupación por el vínculo educativo, la vivencia de la relación con el conocimiento, el otro-docente como espejo, por mencionar algunos) y luego hilos de sentido que dan cuenta de la experiencia formativa como un proceso de búsqueda personal y de elaboración de saberes experienciales; para, finalmente, componer los tres relatos de saber y formación que forman parte del apartado 3.3 del capítulo 3 de este informe.

Una vez finalizados, mientras avanzaba hacia el tercer momento de esta fase de análisis, esas historias o relatos fueron compartidos vía correo electrónico con cada una de sus

²⁷ Entre ambos paisajes, los hilos de sentido configuran los puentes que unen uno con el otro.

protagonistas, invitándolas a leerlos y contar(me): (1) cómo lo veían, (2) si se reconocían en él y (3) en qué medida el proceso narrado y la lectura del mismo les daba a pensar o aportaba algo. Las tres estudiantes accedieron y respondieron por escrito confirmando sus presencias en cada historia ("me vi ahí atravesando ese momento en la facultad, con todos mis miedos e incertidumbres, con todas esas preguntas". Laura); expresando que se reconocían en ellas ("todo el análisis que haces sobre lo que dije me parece sumamente coherente con mis palabras, pero también con mi forma de entender el oficio docente, entonces y ahora." Marcela); además, que al leerlas podían verse en un camino profesional en construcción: reconociendo(se con) convicciones que seguían sosteniendo (Marcela), viéndose en un proceso de crecimiento y con posibilidades conectadas a "las teorías o los conocimientos que se han asentado" en sí (Laura) o bien, en un camino en el que "seguir formulando interrogantes" para continuar construyendo(se) como docentes (Inés).

Es así que recién con esta *vuelta al campo* -en circunstancias totalmente diferentes luego del tiempo transcurrido desde que *nos* conocimos- a la par del análisis, culminó la fase anterior de exploración, con esta instancia de intercambio final que vino a validar la interpretación y (re)construcción narrativa de la experiencia de formación.

- Tercer momento: conectar la experiencia narrada con el pensamiento educativo

Este tercer y último momento del análisis está plasmado en el capítulo 4 de este informe en el cual, mediante la escritura reflexiva fui conectando la experiencia analizada y el pensamiento de los referentes teóricos que me han orientado en el presente estudio, bajo el *paraguas* de las preocupaciones e inquietudes que me movilizaron a investigar, de ahí que el pensar la experiencia de saber y la relación con el saber constituyen los ejes a través de los cuales discurre la reflexión.

Pienso esta instancia de escritura que hace lugar al pensamiento educativo y a los saberes constituidos, como un *pasar al otro lado del espejo* -tal como lo narra Jorge Niño (1988)- que busca comprender el propio pasar al otro lado del espejo que es la experiencia de la formación, según se me figura, después de haberla explorado. A lo largo de las páginas que componen este cuarto capítulo, busqué ahondar en la experiencia narrada en el anterior, apoyándome en los referentes teóricos del estudio ampliando la mirada -un intento por ir más allá del propio pensar- y, a la vez, descentrarla, en el sentido de "poner palabras a nuestra experiencia" (Cifali, 2005, p. 181), en este caso, a la experiencia de pensar

con *otros* la formación inicial y la relación con el saber vivida. En otras palabras, el propósito que me orientó en la escritura de este capítulo fue ampliar los significados elaborados en la fase anterior del análisis, inscribiendo las interpretaciones hechas en el contexto de sentido que brindan los saberes constituidos y, particularmente, en diálogo con los referentes teóricos del estudio.

Fase IV. Elaboración del informe final. Componer un todo

La escritura no llega al final, en la indagación narrativa y en la metodología de la fenomenología hermenéutica, la escritura *acompaña todo el viaje* que supone emprender una investigación, porque tiene que ver con el proceso mismo de pensar y llegar a saber. Lo que diferencia al escribir en esta fase final del proceso de investigación -la elaboración del informe- es el sentido que lo mueve: hilvanar las partes en un todo y disponerse a compartirlo.

Hilvanar-conectar los temas experienciales, los hilos de sentido, el propio pensar *lo otro*, en un todo significativo en el cual "cada parte adquiere su significado en función del todo, y el informe como totalidad depende - a su vez- del significado de cada parte" (Bolívar, 2002b, p. 568), supone seleccionar episodios, voces, observaciones, y especialmente su ordenación y conjunción, creando así la *historia del caso*; en este sentido, en una investigación narrativa el informe deber ser también narrativo y escribirlo es, en gran parte, una tarea *artística*: al decir de Bolívar, el investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia por medio de un relato, (en) el cual también hilvana(mos) respuestas - siempre provisionarias y por ende abiertas- a las preguntas de investigación y buscamos reconocer sus aperturas en nuevos interrogantes, en posibilidades que se abren desde la mirada renovada que la experiencia de la indagación (nos) deja.

Escribir el informe final, hilvanar las partes en un todo, *darle* una forma adecuada -a las propias inquietudes, a la relación vivida, a lo que la propia experiencia de investigar nos trasluce, a lo que se pretende aportar- supone practicar un cierto "arte del bricolage" (Bolívar, 2002b, p. 565) y es una tarea sumamente compleja: el investigador enfrascado en la tarea de escribir un informe está situado en la tensión entre las experiencias vividas y su inevitable reducción en un texto (Clandinin y Connelly, 2000). Como explica van Manen, escribir el informe de la investigación consiste en "organizar nuestro texto" disponiendo de

sus partes no tanto según un orden *preestablecido* y *superficial* sino buscando un sentido de forma organizativa y totalidad orgánica, coherente con el énfasis metodológico del enfoque investigativo: la estructura o forma irá surgiendo a medida que vayamos progresando con nuestro trabajo investigativo; lo fundamental es “tener siempre presente la relación evolutiva entre la parte y el todo, de nuestro estudio” (pp. 183-184).

En un capítulo dedicado a la racionalidad narrativa, Nancy Zeller (1998) señala dos supuestos fundamentales que recorren las prácticas en la investigación educativa sobre la base de estudios de caso: el primero es que el objetivo de un informe de caso es crear comprensión (frente a la predicción y el control) y nuevos sentidos (Gudmundsdottir, 1998). El segundo, es que “una narrativa de caso, a diferencia de un informe técnico de investigación, debe ser un producto en vez de un registro de la investigación” (p.295). En línea con estas ideas, autores como Elliot Eisner,(1996), Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) sostienen que como producto o informe de investigación, un estudio de caso es “un relato narrativo, que -como tal- presenta determinados hechos con su propia trama”; consecuentemente, lo central es que la presentación narrativa sea fruto de una investigación *seria*, en el sentido de basada en un trabajo de campo exhaustivo y sistemático: si en el informe desaparece el carácter narrativo por un fuerte tratamiento formalista, categorial o analítico -que fragmenta y descontextualiza el discurso-, la investigación deja de ser narrativa porque, finalmente, los modos paradigmáticos de conocer -en los que vanamente encajarían los relatos- “terminan sofocando la narrativa” (Bolívar, 2002b, p. 576).

El conjunto de las experiencias narradas en este informe está unido siguiendo pautas temáticas, fruto del análisis temático realizado y de la identificación de hilos de sentido que recorren la experiencia en sus tres dimensiones (temporalidad, socialidad y lugar). A la vez, estas pautas temáticas sitúan las experiencias relevantes en un contexto coherente y significativo, como es en este caso, el mundo de la formación inicial vivida por un grupo particular de estudiantes. Así, el relato de la investigación transcurre desde las vivencias a la relación de pensamiento, *descubriendo* la experiencia de la formación inicial vivida en primera persona y los hilos que conectan una y otra experiencia singular -buscando la comprensión de la relación con el saber que acontece en la experiencia formativa-, pero también el hilo que recorre internamente, experiencias singulares y la van componiendo, en

tanto experiencia de saber y formación. Vivencia-experiencia-saber constituyen entonces los mojones del camino recorrido y representados en este informe.

Por último, en la perspectiva de la investigación biográfico narrativa -que trata siempre con relatos singulares- no puede atenerse a la tradición heredada del positivismo; en este sentido, la construcción del relato de la investigación no gira en torno a la representatividad sino a "la *pertinencia* y la *coherencia* del argumento presentado, que configuran su credibilidad y verosimilitud" (Bolívar, Segovia y Fernández, 2001, s/p). Como afirman estos investigadores, es preciso insertar el tema de la re-presentatividad dentro de otra lógica, ligada al grado de comprensión que proporciona el relato (único o polifónico), dentro de unas relaciones sociales, de lo que queremos conocer; y cómo logra articular lo individual y lo colectivo

2.4.2 Principios de procedimiento en la investigación

A lo largo y a través del proceso de investigación narrado fui madurando ciertos principios de procedimiento mediante los cuales he buscado traducir las finalidades de la indagación en criterios de decisión y de acción, con la intención de mantener un proceder adecuado y coherente. Es este sentido, los principios de procedimiento procuran explicitar cuáles son las propias ideas, en qué se apoyan y qué forma pueden adoptar, por lo que al elaborarlos se busca clarificar, explicitar y justificar las propias intenciones y obrar.

Formular principios de procedimiento es una idea inspirada en el trabajo de Laurence Stenhouse y en la noción desarrollada por Richard Peters -en relación a las propuestas y prácticas educativas (Blanco, 1999)-, que Eduardo Sierra trasladó a la investigación en su tesis doctoral y que he tomado prestada para pensar el propio proceder en mi tesis, como camino de búsqueda con orientación pedagógica.

¿Cómo hacer lugar a lo vivido en una investigación? ¿Cómo dejar que los relatos de la experiencia formativa trabajen *en mí*? ¿Cómo aproximarme y adentrarme en la relación, de manera adecuada, desde mi lugar de investigadora?

Los anteriores, son algunos interrogantes -entre muchos otros que se (me) fueron presentando- que hicieron lugar a los principios de procedimiento que presento a continuación:

- *Escuchar y dejarse decir (para que el relato del otro trabaje en nosotros)*

Este principio refiere a la disposición o colocación en la relación de investigación. Por un lado, implica disponerse a un diálogo con cierta atención: “evitando los juicios que valoran la adecuación o no de las situaciones, aplazando las interpretaciones sobre motivaciones o consecuencias, [y también] sorteando la tentación de ‘teorizar’, de abstraer” (Blanco, 2017, p. 107). Y supone abrirse al encuentro y al intercambio con el otro: reconocer y asumir que en la investigación educativa lo que se nos pone delante y está en juego es *la experiencia del tú*, lo cual no es sólo intentar entender su experiencia sino pasar por la experiencia del encuentro con el otro, en el transcurso de la investigación (Contreras y Pérez de Lara, 2010), y en tal sentido, supone el reconocimiento de la “irreductible originalidad de la otra persona”, más allá (no en contra) de aquellas dimensiones que puede compartir con otras - y que inducen a encontrar patrones o generalizar- y de “concepciones previas que hemos construido sobre quiénes pensamos que los demás son, o deberían ser, o necesitamos que sean” (Blanco y Sierra, 2017, p. 305).

Esta colocación en la relación de investigación que fui elaborando en el trabajo en terreno, pero quizás, más atenta e intensamente en los *diálogos en diferido* que busqué entablar al leer los textos del campo en el momento del análisis. Desde esta perspectiva, en la escucha hay un esfuerzo por tratar de entender desde sí y en relación a la otra, al otro, concreto y singular, porque el escuchar

no se orienta a desbrozar un asunto o un fenómeno, sino que proporciona un medio a través del cual dejarnos decir acerca del sentido que para una persona concreta van cobrando determinadas vivencias; y explorando con ello lo que se va abriendo en nosotros como pensamiento. (Blanco y Sierra, 2017, p. 305)

Acercarnos a la experiencia de alguien (nos) requiere, primero, desempañar la mirada (Molina, 2018) o, lo que es lo mismo, “salir de los territorios ciertos”, hacer el ejercicio deliberado de alejarnos de lo ya sabido para ir a esa *escucha fina que es muda*, que está desorientada, privada de referencias y abierta a cualquier imprevisto (Puleo, 2010): hacer un ejercicio de alejamiento de las verdades sabidas -sea desde la experiencia adulta o bien desde las teorías pedagógicas- porque no hay posibilidad de escucha *genuina* del otro y de su experiencia, si lo hacemos desde lo que ya está interpretado y pensado.

Así entendida, la práctica de la escucha se concreta en dos momentos de la investigación: en el trabajo de campo y en el pasaje de los textos del campo a los textos de investigación, es decir, en la recolección de material o datos narrativos y en el análisis, respectivamente; y se realiza en procesos diferentes pero complementarios: la *escucha en directo* tiene lugar en la relación de investigación con las y los estudiantes, y la *escucha en diferido* en la relación que entablamos -como investigadores- con las evidencias (Sierra y Blanco, 2017, pp. 310-311). En ambos casos, el escuchar está más en la pregunta ¿qué me dice?, que en la de ¿qué significa? y lo que necesitamos aprender es a estar entre ellas, buscando que la comprensión de qué significa no bloquee la apertura del qué me dice. (Contreras, 2013). Escuchar, entonces, es dejarse decir, supone una colocación de actividad-pasividad, de atención *original* que suspende lo que ya creemos saber, que pausa la pretensión de interpretar, o la tendencia a hacerlo apresuradamente.

Sintetizando, escuchar y dejarse decir es abrirse al encuentro: reconocer la originalidad del otro y *exponernos* al dejar que su relato trabaje en nosotros: crear y sostener una relación con el otro sin imponerse, entendiendo que las prácticas de investigación pueden llegar a constituir una relación de producción de sentido en la que tengamos -además- una oportunidad de aprender sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con la alteridad.

- *Dirigir la mirada a la relación y realizar una lectura en positivo*

Este principio de procedimiento se fundamenta en la idea de que indagar la relación con el saber es "estudiar al sujeto confrontado con la obligación de aprender, en un mundo que comparte con otros" (Charlot, 2007, p. 128) e indica, en primer lugar, que a lo largo del proceso investigativo es preciso enfocar la relación -antes que el sujeto para ir hacia el saber o al saber para ir hacia el sujeto. Y en segundo lugar, buscar comprender la relación -o el conjunto de relaciones ligadas al aprender- "a partir de lo que aconteció" (2008, p. 20), esto es, prestando atención al modo en que se construye una situación y a lo que "la gente hace, logra, tiene y no solamente a lo que pierde y a lo que le falta" para que la realidad sea otra de la que es (2007, p. 50). Esto último es lo que Charlot denomina "lectura en positivo", una postura metodológica, epistemológica y política que expresa un intento de comprender la realidad a partir de los procesos que contribuyen a producirla y estructurarla, opuesta a aquella postura que pone el acento en las carencias y/o vacíos, configurando una "lectura

negativa" que epistemológicamente no produce sentido, puesto que "No se puede explicar algo a partir de lo que no existe" (2008, p. 19).

Estas dos premisas metodológicas están ligadas al desafío que involucra indagar la relación con el saber, esto es, buscar "comprender cómo [un sujeto] aprehende el mundo y con eso, cómo se construye y se transforma a sí mismo", o cómo organiza su mundo y cómo da sentido a su experiencia (Charlot, 2008, 42), lo cual supone analizar una relación *simbólica, activa y temporal* (Charlot, 2007, p. 128) de un sujeto *singular*, inscripto en un espacio *social*. Son estas las *pistas* que no hay que perder de vista al adentrarse e interrogar(se por) lo vivido en la formación porque como problemática de investigación, la relación con el saber nos remite a un sujeto concebido como indisolublemente humano, social y singular, "un ser humano llevado por el deseo y abierto en un mundo social en el cual ocupa una posición y es activo" (2007, p. 93) y supone que entre ambos -sujeto y mundo- se entabla una relación singular de influencia mutua; también, que en tanto sujeto que lo interpreta, el valor y el sentido del saber están ligados a las relaciones *singulares* que establece e inducen su apropiación.

Consecuentemente, es posible hablar de la relación con el saber de un grupo, pero solo "con la condición estricta de no cometer el error de proyectar luego las conclusiones en un sujeto miembro de ese grupo" (Charlot, 2007, p. 153) porque la relación con el saber como noción y problemática nos sitúa ante un sujeto existencial, singular y social a la vez, que no acepta ser disociado en un yo-epistemológico y un yo-empírico en tanto sujeto del saber. En este sentido, la concepción del sujeto de Charlot conecta con el sujeto de la experiencia que postula Larrosa y al sujeto biográfico de Delory-Momberger.

- *Situar la atención en el sentido educativo de lo vivido*

Este principio expresa la preocupación pedagógica que atraviesa la indagación y señala la orientación de la reflexión que discurre a lo largo del proceso investigativo. Constituye algo así como el *recordatorio permanente* de dirigir la mirada y situar el pensamiento sobre las situaciones y relaciones concretas y singulares en las que lo educativo se realiza y se vive, o lo que es lo mismo, sobre las experiencias que educan, que forman y conforman, y sobre las circunstancias y las cualidades de las relaciones con los educadores o educadoras, en las instituciones, con los saberes, en las prácticas realizadas, en las vidas vividas.

Consecuentemente, también expone el lugar de implicación de quien investiga, cómo su subjetividad está presente y es necesaria, porque la inquietud pedagógica -la pregunta por el sentido educativo- abre a pensar y se sitúa en lo que se nos manifiesta como incertidumbre, paradoja, contradicción, dificultad, no-saber, consecuentemente, no funciona como un criterio previamente fijado que se aplica a una realidad que espera ser vista, descripta e interpretada. Además, solo puede ser sostenida *en primera persona*: evoluciona en relación permanente entre quien investiga y lo que investiga, entre lo que sucede y lo que le suscita como interrogante pedagógico. En palabras de Contreras y Pérez de Lara (2010), "La pregunta educativa, como inquietud, acompaña todo el viaje" (p. 47).

Asimismo, viene a señalar la orientación *pedagógica* de la indagación: poner en el centro la pregunta por el sentido educativo de la experiencia vivida constituye lo *propio* de la investigación en educación, teniendo en cuenta que su problema (el de la investigación en educación) es que "suele vivir del préstamo", es decir, que busca en otros campos del saber y de la ciencia aproximaciones metodológicas que adaptadas en mayor o menor medida ha terminado haciendo suyas, por lo que además de un método termina arrastrado también una ontología, y consecuentemente, lo pedagógico o la cuestión educativa acaba planteándose como una consecuencia posterior de la investigación, ya sea en términos de conclusiones educativas, juicios de valor sobre lo poco o mucho educativo de cierta realidad; o bien, una especie de mandato sobre qué hacer, proveniente de la investigación y legitimado por expertos (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 40).

La pregunta por lo pedagógico no se dirige tanto o sólo a dar cuenta de una realidad - situaciones, prácticas, relaciones- sino a interrogarse por el *sentido educativo* que hay en ellas; lo cual plantea siempre una tensión entre aquello que vivimos como experiencia (relaciones, situaciones, prácticas) y lo que esta revela de lo educativo. La "preocupación pedagógica por la educación", y en este caso por la formación de docentes, resulta una pregunta especialmente necesaria en la educación institucionalizada donde hay una continua exigencia de resultados concretos, de productividad, de certezas respecto de los procesos, que se anteponen, obstaculizando que sean sus protagonistas quienes guíen y den significado a lo vivido (van Manen, 2003, pp. 39-40).

El "sentido" remite a la propia colocación ante la realidad, una constante búsqueda y/o (re)ajuste entre nuestras necesidades y deseos, en interacción e interrelación con el mundo

y con los otros. Esa colocación es enormemente costosa en términos simbólicos cuando se trata de transitar y vivir en instituciones tan estrechas y rígidas como son las instituciones educativas en sus diversos niveles: el sentido -los sentidos- son personales, aunque se hacen en relación, por eso Perrenoud (2006) afirma que el sentido *se construye, se ancla en una cultura y se negocia en situación* (Sierra Nieto, 2013, pp. 56-58).

* * *

Capítulo 3
Experiencia y saber en la formación
inicial de docentes

*Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive;
la experiencia se encuentra allí donde lo vivido
va acompañado de pensamiento.
Luigina Mortari (2002)*

Este capítulo, dedicado al análisis, se enfoca en dar cuenta de la experiencia de formación a través de las vivencias narradas por el grupo de estudiantes con el que desarrollé el estudio, y a partir de la pregunta por el sentido educativo de la experiencia de la formación inicial vivida. La intención que lo recorre no es describir, explicar o interpretar una realidad sino darla a conocer: *abrir* (a) una experiencia que tratamos de entender.

En la posición de investigación de la experiencia, la pregunta por el sentido no refiere a una cuestión semántica ligada a la interpretación de un suceso, sino que se orienta a lo que significa en última instancia: qué nos dice, adónde nos conduce, qué razón de ser tiene; consecuentemente, se sostiene en lo concreto de "cómo entramos en conversación con esta realidad particular, cómo nos interroga, cómo nos desestabiliza, cómo nos obliga a pensar de nuevo, a pensar lo no pensado" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, pp. 40-41).

Remarcar la posición de investigación asumida, me ayuda a explicar la presencia y el modo en que mi voz de investigadora se entrelaza en la escritura de las escenas narradas, con las vivencias de las y los estudiantes, es decir, en la experiencia que busco entender.

Lo que pretendo a lo largo de las páginas que siguen, entonces, es mostrar y aportar el recorrido de pensamiento que he realizado, con el deseo de que se configure en un aporte para quien lea este estudio. Porque es esa la ambición y contribución fundamental de la investigación educativa: aportar la pregunta,

para que quienes reciban esta aportación puedan sostener su propia pregunta, su propia práctica pedagógica, con más visión, con más problematicidad, con más inspiración, con más posibilidad de abrir caminos e interrogantes, con más capacidad de ir labrando su propio juicio sobre lo adecuado, con más recursos para poder vivir sus propias experiencias: aquellas que le interrogan y no sólo sobre las que se interviene. (p. 44)

He organizado el capítulo en tres partes: en la primera, titulada *Del mundo de la formación inicial institucionalizada al mundo de la formación vivida*, expongo el panorama amplio en el que transcurre la experiencia formativa vivida por el grupo, según me abrió a pensarlo la narración de situaciones significativas que realizaron sus integrantes. La segunda, titulada *Balance de experiencia, balance de saber*, da cuenta de la relación de

pensamiento que quienes se forman entablan con el saber a partir de sus vivencias, particularmente, del espacio y del tiempo de la formación. La tercera y última parte, titulada *Trabajo sobre sí, construcción de sí*, ahonda en las experiencias formativas de tres estudiantes y enfoca en la relación con el saber de la formación que cada una crea de manera singular.

Cada una de estas partes que estructuran el capítulo, comienza con un apartado introductorio que he titulado *Bitácora de la exploración I, II y III* respectivamente, en el que contextualizo las vivencias y situaciones que presento en el marco del proceso investigativo, y expongo el hilo de pensamiento que recorre y mueve la escritura del mismo.

3.1 Del mundo de la formación inicial institucionalizada al mundo de la formación vivida

3.1.1 Bitácora de la exploración (I). Revisitar y cartografiar el mundo de la formación inicial como investigadora

Explorar y repensar la formación inicial de docentes como vida que se vive e historias que se entrelazan, antes que como plan que se aplica (Contreras, 2016a), constituye *el primer gran desafío* que me propuse enfrentar al iniciar el trabajo de campo. Por esta razón, al tomar contacto con el grupo de estudiantes que en aquel momento cursaba el tercer año del Profesorado Universitario en Letras, más que lo que (yo) pudiera *ver* al asistir a las clases que cursaban, me interesaba *escuchar* lo que cada estudiante pudiera contar(me) acerca de lo que vivía *en primera persona*, en ese espacio-tiempo de preparación para el oficio de enseñar que habitaban.

Mi intención fundamental en aquel momento era descentrar la propia mirada de la formación inicial como mundo institucionalizado, configurado mediante dispositivos que condensan no solo un modo de pensar la docencia y su trabajo -la enseñanza- sino, también, un modo de pensar el saber y la relación con el saber mismo. Asimismo, buscaba reconocer y enfocar(me) en aquello que encubre: *las relaciones y el significado de lo que viven* sus protagonistas fundamentales, es decir, quienes habitan el lugar de estudiantes y se forman.

Fue así que me acerqué al grupo estudiantes de Letras buscando adentrarme narrativamente en el mundo de la formación inicial vivida, atendiendo a lo que con Sandra Nicastro y Beatriz Greco he denominado su “configuración sensible” (2009, p. 79), esto es, a

partir de las *maneras concretas de estar y habitarlo*: los modos de escuchar, de disponer los cuerpos, de mirar a los otros, de relacionarse. También, rastreando el sentido educativo de lo vivido en este contexto como “despertar de posibilidades” (Contreras, 2007), es decir, como *movimientos en el saber y en los modos de saber* que la experiencia formativa provocaba en cada quien:

Posibilidades de actuación, de significación personal del vivir, de despliegue de capacidades y recursos, de nuevas sensaciones, de nuevas dimensiones (con sus luces y sus sombras) del misterio y las incertidumbres de lo que los rodea, de su personal relación con el mundo. (p. 19)

El primer encuentro se dio en un aula del comedor universitario, donde se desarrollaba una de las dos clases semanales de la asignatura Taller de la Práctica II, cuyo cursado había iniciado un par de semanas antes. Aquel día, asistieron dieciocho (18) estudiantes de un total de veinticuatro (24) inscriptos como alumnos regulares de la materia. Mi presencia había sido anticipada por la profesora responsable de la asignatura con quien había tenido dos encuentros previos a esa clase. La docente obró como mediadora de ese contacto inaugural, presentándonos y cediendo tiempo de clase para escribir y conversar sobre una inquietud que con diferentes matices compartíamos, según advertimos en la entrevista que tuvimos previamente: ella como docente del grupo y yo como investigadora, sentíamos la necesidad de conocer cómo vivían y se vivían en tanto estudiantes del profesorado.²⁸

Luego de presentar brevemente el estudio que había proyectado desarrollar con ellas/os, hicimos un acuerdo que consideraban fundamental: en primer lugar, dejamos claro que la participación en la investigación no les significaría *trabajo extra* y tampoco les demandaría *más tiempo* del que ya les exigía cursar la carrera. Ciertamente, ambas cuestiones eran muy razonables desde el punto de vista de quien alguna vez fue estudiante universitario y sabe lo que implica recorrer -en primera persona- el camino que marca el plan de estudio y los programas de las materias que se cursan cada cuatrimestre. ¿Quién no recuerda ese sentirse avasallado por las exigencias y los tiempos académicos?, ¿o la sensación de no poder *saborear* lo que se estudia, descubre o desea aprender?

²⁸ Los *matices* a los que me refiero se derivaban de las posiciones diferentes que ocupábamos en la relación con el grupo: como docente, ella buscaba conocer lo que vivían como estudiantes para orientar su práctica; como investigadora, mi interés no estaba en la intervención sino en la búsqueda de significado y comprensión de esa misma cuestión.

Esa *barrera inaugural* que establecieron como condición de posibilidad para participar y contribuir en la investigación que les proponía compartir, me situó precisamente ante el límite que pretendía cruzar para ir más allá de la formación inicial como proceso o itinerario institucionalizado e intentar comprenderla como recorrido subjetivo sin oponerlo a lo anterior, sino más bien, entendiendo que cuando se trata del recorrido educativo o formativo en las instituciones dedicadas a tal fin, "uno no es sin el otro": no es el sujeto o la institución lo que hay que mirar sino que es preciso atender a ambos a la vez; porque es en el lazo, en la relación que une subjetividad e institución-organización, el espacio intermedio en el que el sujeto se produce a sí mismo, se arriesga, asume límites, explora posibilidades, arma y desarma recorridos (Nicastro y Greco, 2009, p. 57).

Resumiendo, en esas circunstancias la profesora que me abrió las puertas de su espacio para investigar tuvo un papel significativo, en la concreción de la primera etapa del trabajo de campo con el grupo: *la preocupación por la experiencia que vivían como estudiantes en formación* fue el eslabón que articuló su trabajo como docente y el mío como investigadora; la llave que abrió a pensarla y a entablar una conversación con el grupo en las clases de Taller, a partir de la narración de situaciones significativas vividas en la carrera -en un primer momento- y desde la escritura de un *balance* de la experiencia en la asignatura, al final de su cursada. Como varios autores han señalado, la importancia de las situaciones y escenas educativas que se recuerdan reside en que su narración permite expresar la *experiencia de saber* que viven -antes que un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible- y configura una puerta de entrada para comprender *el significado de lo que es educativo o formativo* para esa persona (Cifalli, 2005; Contreras, 2011b; Blanco, 2015).

El pensar *con* esas narraciones de situaciones significativas relatadas por las y los estudiantes de este grupo, es lo que presento en el apartado siguiente, el cual he organizado con subtítulos relacionados con cuatro *lugares de relación* en los que sus narraciones convergen: (I) la relación con asignaturas del campo de la práctica profesional; (II) la relación con docentes formadores; (III) la relación con el oficio para el que se preparan; y (IV) la relación con el escenario (espacio-tiempo) de la formación institucionalizada.

Al leer y releer las vivencias narradas observé que *lo significativo* de las situaciones que cada quien recordaba -la huella de lo vivido- estaba ligado a *lo inesperado* de la formación que vivían: algo imprevisto, no planificado, no anticipado que conmovía sus modos de

saber, de ver(se) y vivir(se) en la formación, de entender la relación educativa y/o el propio oficio para el que se estaban preparando, en fin, su pensar; y que más allá del valor positivo o negativo que le asignaran, la vivencia evocada ponía de manifiesto inquietudes en clave personal y abría nuevas posibilidades de comprensión, de actuación, de pensamiento, de interrogación *en* la o el estudiante-narrador-protagonista, en tanto sujeto de la formación. Consecuentemente, denominé a estos espacios de relación *lugares del saber pedagógico* - no del conocimiento- porque más allá de que en ellos se hable y circule conocimiento o se desarrollen prácticas orientadas a su apropiación o al desempeño del oficio docente, lo que resuena en quien narra es el sentido -o sinsentido educativo- de la huella que lo vivido (en ese espacio de relación) le había dejado.

Sintetizando, lo que propongo pensar como *lugares del saber pedagógico* son lugares simbólicos donde lo vivido en el contexto de los procesos formativos irrumpe de manera imprevista -rompe con lo esperado, con las expectativas, con lo conocido, con la rutina imaginada- y mueve a pensar lo educativo de manera singular, y *encarnada*.

3.1.2 El mundo de la formación inicial *vivida*. Lugares y rastros de su configuración sensible

(I) La relación con asignaturas de la práctica profesional: movimientos en los modos de saber

A partir de relatos de escenas o situaciones que enfocaban en *lo vivido en una asignatura* (cuatro textos, de un total de dieciséis), me adentré en la relación que las estudiantes (autoras y protagonistas de los mismos) creaban con espacios formativos del campo de la práctica profesional. En efecto, una primera cuestión que observé, es que sus narraciones no aludían a asignaturas o espacios de la formación disciplinar, pedagógica o general -los otros tres campos que estructuran el plan de estudio de la carrera- en el sentido que lo hicieron estas cuatro estudiantes.

Asimismo, advertí que lo que consideraban significativo, estaba vinculado a la ruptura con formas de aprender que traían y al sentido *personal* de estudiar una carrera docente que les había despertado o que habían experimentado en ese contexto.

En este sentido, el relato de una de ellas daba cuenta del movimiento en el modo de saber que había vivenciado, al verse y repensarse en la relación con el aprender que

encarnaba como *alumna*. También, daba cuenta de la huella de sentido que comenzar a transitar el profesorado le había impreso a su formación: "estudiar una carrera" pasó de ser una "puerta" para concluir una etapa de su vida -una etapa más en una trayectoria educativa preestablecida-, al tornarse(le) algo "más significativo", según ella misma interpreta lo que experimentó como una *reposicionamiento*, fruto de lo vivido en esa asignatura.

Al comenzar el profesorado en letras no tenía muy en claro la tarea que iba a desempeñar. Creo que solo lo vi como una puerta para concluir una etapa de mi vida, "estudiar una carrera". Pero al comenzar a transitarla me llevó a reflexionar, a posicionarme desde otro lugar, a valorar la carrera como algo más significativo en mi vida.

El haber transitado [esta asignatura] me llevó a romper con muchos esquemas o formas de aprender que traía conmigo. Pude aprender a relacionarme con las prácticas de lectura ya que esto era un hábito muy poco desarrollado. Entender mi devenir como sujeto social, autónomo, crítico de mi propia realidad me llevó a apropiarme de todos los saberes que me permiten disfrutar, recorrer este camino en función de construir un sentido. (T17)

De manera cercana a ella, el relato de otra estudiante dejaba entrever un movimiento similar en su interior provocado por lo que vivido de manera inesperada con una asignatura -también del campo de la práctica profesional-, interpretando la huella que le había dejado en su relación con la carrera como un aprendizaje y descubrimiento de "la pasión o vocación" por la docencia:

Cuando decidí estudiar en el profesorado de Letras, nunca imaginé lo que iba a vivenciar con el taller de [nombre de docente]. Me había imaginado transitar el currículo según el programa ya leído para anticiparme a lo que tenía que prepararme para estudiar. Y para estudiar hay que leer razonando con el saber pero en Taller también aprendí a ponerle razón al corazón y a descubrir la pasión o vocación por la carrera elegida. (T9)

Su narración (nos) deja entrever la posición en el aprender, el modo de entender el estudiar ("para estudiar hay que leer razonando con el saber") así como también el cambio que experimenta, lo nuevo que esta asignatura le trae como modo de pensar y de hacer ("para estudiar hay que leer razonando con el saber") y la comprensión que elabora vinculada a la posición de estudiante en la formación: se estudia para aprobar u "obtener un resultado" -sin más- o se estudia para saber en el sentido de saborear lo que queda -"el gusto" y "las ganas"- luego de aprobar:

Entiendo que en muchas carreras hay una materia "colador" y yo creo que [esta asignatura y esta otra] son o fueron el colador para esas personas que creen que es solo estudiar para aprobar sin importar el gusto que queda después de eso. En mi persona creo que fueron las ganas de quedarme y aprender más en esas prácticas donde más allá del vínculo o de mediar para que el vínculo saber y sujeto sean mucho más que un resultado, con el corazón también se mira, se aprende y se acompaña. (T9)

De manera coincidente, lo que hace sentido en ambos relatos es el modo de aprender y saber que *descubren* y *vivencian* sus autoras -insisto- en relación con las asignaturas del campo de las prácticas que refieren en sus narraciones. La relación que crean con estas asignaturas (les) provoca no sólo un movimiento en la *visión epistemológica* que traían -la forma de entender la relación con el conocimiento o el saber y las propias prácticas para su apropiación (leer, estudiar)- sino también, una *nueva* relación de sentido con la formación o la carrera, que las implica subjetivamente en términos de vocación o al valorarla como algo más significativo en la propia vida, más allá de las razones que las movieron a comenzar el profesorado.

En cuanto al modo de aprender y saber que ambas *descubren* en la experiencia de la asignatura, este no se opone ni confronta con el modo anterior que traían -sintetizado en las expresiones "leer razonando con el saber" y "aprender para aprobar"- sino que es de otra naturaleza: se percibe con el cuerpo y se inscribe en el propio actuar. Lo importante es "el gusto que queda después de eso" (T9) reconoce una estudiante, mientras que otra lo vincula a la comprensión de sí -"entender mi devenir como sujeto" - y a la construcción de un camino de aprendizajes en función de "un sentido" que -según sugiere- es más propio que dado (T17).

De manera cercana a ellas, una tercera estudiante reconoce las huellas de lo vivido en la asignatura que rescata interpretando que se trata de un espacio en el que pudo verse, mirarse y pensarse de otro modo, desde ese doble lugar que involucra la formación: el presente de estudiantes y el futuro profesional para el que se preparan.

(...) hasta hoy a tres años de mi paso por ese espacio aún puedo aplicar herramientas que aprendí y también fue un espacio en el que pude comenzar a pensar-me como estudiante y educadora. (T1)

En ese relato su autora narra nítidamente la vivencia del saber que experimenta en una situación particular, el cual, más que una certeza, se le vuelve pregunta o inquietud:

Mi paso por este espacio duró cuatro meses, se dieron muchas experiencias, pero la más fundante, esa que me evoca a un sentimiento de como decirlo, emoción que me conmovió fue una proyección en la que compartimos la experiencia de un pibe de Buenos Aires con una historia muy conmovedora. En esa experiencia, creo, se sucedieron muchas sensaciones, creo que el famoso 'click' del que habla Pichón Riviere, eso me significó poder mirarme desde muchos lugares, en principio fue sentir placer de que a partir de esa experiencia pude apropiarme de los contenidos de ese momento, después de permitirme preguntar,

cuestionarme, en torno a cuestiones de aprendizajes ¿qué es aprender? [¿]Cómo aprendemos? [¿]Qué? entre otros. (T1)

Así, (nos) abre a comprender cómo antes que apropiarse de *un* saber de la formación ese saber se *le* va haciendo cuerpo o parte de ella, es decir, cómo lo va incorporando a su propio pensar y hacer:

A partir de ese momento creo que mi visión como estudiante y educadora cambió, entendiendo que lo que nunca quiero perder es esa curiosidad que se despertó y que lo importante es, para mí, generar más espacios para pensarse, y despertar la curiosidad. (T1)

El hilo que atraviesa estos tres relatos de vivencias significativas es el *movimiento en los modos de aprender y de saber* que las estudiantes experimentan – o *descubren*- en relación con lo vivido en ciertas asignaturas; un movimiento que también *les* trae la posibilidad de resituarse en la formación a partir de elaborar una posición que perciben como *novedosa*, ligada al sentido de estudiar la carrera o de significar el oficio para el que se preparan como algo *propio*, no dado desde fuera como puede ser el hacer una carrera universitaria como una etapa más de la trayectoria educativa, como señala una de ellas, y también lo expresa con claridad una cuarta estudiante en su relato:

La primera materia que empecé cursando fue [la asignatura A], con [X docente]. Una materia que me permitió plantearme como sujeto, poner en juego mis experiencias y reconocirme, fue la materia con la que realicé un click en mi vida y seguí la carrera. Fue una materia que me acompañó ese año. Me marcó totalmente y desde mi posición de sujeto reconocido y como sujeto de palabra me posicionó en un trayecto de formación que entiende que somos sujetos cargados de sentimientos, experiencias y mochilas que nos acompañan siempre. (T14)

Poniendo en perspectiva los cuatro relatos que sitúan la mirada en la vivencia de asignaturas y en las huellas que dejó en cada quien, advertí que el hilo que recorre las vivencias narradas es el *modo de saber otro* que explícita o implícitamente aparece en escena. Un modo de saber que, a diferencia del conocimiento, se saborea y se encarna, mueve a verse y a reposicionarse desde un sentido propio que cada estudiante elabora de manera singular, en la mediación que la experiencia de la asignatura hace entre cada una y el saber.

En tal sentido, estos relatos exponen y abren a pensar el movimiento interior que experimentan sus autoras-protagonistas a partir del panorama de pensamiento y acción que las asignaturas les provocan, y que ellas interpretan como una huella significativa que se imprime en sí mismas.

Un movimiento que afecta sus visiones epistemológicas y el modo de vivirse en la relación con el saber, pero que también da cuenta de la formación vivida como un proceso que las implica subjetivamente, en un sentido vital, y no solo en la adquisición de conocimientos o el desarrollo de capacidades profesionales.

(II) El vínculo con docentes formadores. La relación con el otro dentro de sí

Un segundo lugar en el que convergen las miradas de las estudiantes al narrar vivencias significativas de la formación inicial es *la relación con el otro-docente formador*. Los (4) relatos que hacen foco en ella permiten entrever sus resonancias en la relación consigo mismo como sujeto en formación y a diferencia de los relatos anteriores que destacan el sentido formativo de ciertas asignaturas, estos relatos lo ponen en cuestión. Así puede interpretarse en la narración de una estudiante que enfoca la atención en su vivencia de la relación con una profesora que le provoca desconcierto y dolor:

Tratando de buscar entre mi mente un acontecimiento aparece uno que no quiero contar, pero insiste en salir, quizás para dejarlo ir. Sucedió en un coloquio del segundo año de la carrera. Me presenté con una compañera y lo dimos. Al finalizar las profesoras nos dieron una devolución personal a ambas donde estábamos presentes las dos. No recuerdo bien toda la devolución, pero hay unas palabras que me quedaron resonando. La profesora me decía que estuve muy bien, pero mis relaciones entre conceptos y vivencias no eran tan profundas como las de mi compañera. (T3)

Al pensar esa situación que "no quiere contar", la estudiante-autora percibe una huella amarga que se le hace patente con el tiempo:

Estas palabras se visualizaron muy poco en cuanto a la nota y a decir verdad en ese momento no las tuve muy en cuenta. Pero este año esas palabras han vuelto a mí, ya no siendo parte de esa profesora sino de mis pensamientos, en los cuales me surgen preguntas ¿Cómo se puede medir el nivel de profundidad en algo? ¿Cómo pueden saber si ya para mis aprendizajes esas relaciones eran muy profundas?

Reconociendo la marca que dejó en ella ese suceso *menor* en cuanto a sus consecuencias académicas, *desvela* las huellas profundas que le imprimió a su pensamiento al narrar cómo esa vivencia repercute en la imagen de sí, en su saber, en su relación con el saber, en fin, en quién es ella aprendiendo:

A veces vuelven como un fantasma o como algo que no quiero que surja ¿tal vez será que no soy tan inteligente como mis pares? ¿Cómo se determina eso? Algunas veces me hace sentir que por mucho esfuerzo que ponga para algunos no es suficiente. Y es ahí cuando vuelven las preguntas ¿será que para mí no es suficiente? ¿seré yo la que se autoexige? ¿qué es lo que pasa en mi vida que me hago hacerlo?

Y finalmente, llega a evidenciar el *peso* que tiene el otro de la relación formativa en su propia experiencia:

Pienso en la simplicidad de las palabras de mi profesora, y el poder que tienen al provocarme una catarata de pensamientos.

Los ecos de la relación *vivida* con el otro-docente formador resuenan en la construcción de sí como sujeto del saber al volverse parte de los propios pensamientos, como narra la estudiante, y están presentes de manera similar en el relato de otra estudiante quien rememora una escena de clase, envuelta en sentimientos de frustración e impotencia:

Se viene a mi memoria un hecho que viví en estos días en una clase. (...) En un momento mi compañera le manifiesta su miedo a rendir finales, a lo que él le contesta,

- *No te preocupes, vos estas super preparada para rendir la materia, segura la sacas. Y agrega, vos no [nombre de la estudiante que narra].*

Cuando escuché mi nombre dejé de escribir y volteé a mirarlo. Repitió.

- *Vos no estás preparada.*

Cuando vio mi cara seguramente pensó que me sentí mal y dijo, bueno cada uno sabe...

Me paré, saludé a mi compañera y me fui.

De manera elocuente la estudiante-protagonista del relato anterior (nos) muestra las resonancias de esas palabras en su interior, el dolor que le provoca, las preguntas que le suscita, los pensamientos que le despierta, en fin, lo profundo que cala algo dicho como al pasar, cuando es pronunciado por un docente formador:

Me sentí tan mal que no pude continuar un paso más sin dejar salir mis lágrimas. Llegué a mi departamento y me desahogué, llorando me preguntaba ¿por qué ese profesor limita mis posibilidades de aprobar diciéndome que no puedo? Si todavía faltan dos meses y ya he llegado hasta más de la mitad de la materia aprobando. Al principio me sentí incapaz, pequeña, incluso hasta burra. (...) (T8)

La vivencia de la relación con el otro-docente formador repercute dentro de sí -en la propia imagen como sujeto del saber- trazando límites de posibilidades; también en la propia relación con los saberes de la formación que se transmiten en el marco de esa relación y en la propia identidad profesional en construcción, como claramente lo expone una tercera estudiante en su relato:

La situación que personalmente me marcó significativamente fue el hecho de no poder establecer una relación con una docente de la facultad. Esto me llevó a desinteresarme y frustrarme con respecto a los contenidos de la materia. (T12)

Y es que como lo visibiliza su protagonista-narradora, la relación con el otro-docente formador no se inscribe en un vacío sino en una historia singular que la significa y que le permite sopesar su valor educativo:

Durante mi paso por la escuela, fuera mi desempeño bueno o malo, en la mayoría de los casos logré establecer una relación intensa con los/as docentes. Esta situación me hacía sentir, escuchada, apoyada, contenida, considerada como una persona. En esta ocasión, al observar "otra manera" de la docente [formadora] con respecto a nosotros/as, me llevó a alejarme, quizás de una de las materias que más me había gustado durante toda mi vida.

En el relato de esa escena que trasluce cierto dolor pero también enojo, al pensar la malograda relación con ese saber de la formación la atención de su narradora protagonista se desplaza y posa sobre la relación con el otro-docente formador, destapando la relación de poder que recorre la vivencia cotidiana de ese vínculo:

En varias ocasiones particulares sentía como la docente marcaba la DIFERENCIA, premiando a los que "sí" sabían y castigando a los que "no" sabían. Además, ver cómo se privilegiaba el CONTENIDO por sobre todo, sin importar las necesidades, los sentimientos, me causó impotencia. No sólo por mí sino también por mis compañeros/as. Es sentirse con la constante presión de su PODER contra nosotros, de su mirada acusadora, de su erudición absoluta.²⁹

Los efectos de saber (o no), la huella que la experiencia de esa relación le deja, se inscribe activamente a modo de aprendizaje en la identidad profesional en construcción, según la propia interpretación de la estudiante narradora lo deja entrever:

Este par de situaciones me llevan a (re)plantearme qué tipo de docente quiero ser, qué quiero privilegiar, cómo me voy a conducir.

Así fue como aprendí que no sólo el contenido es suficiente si no hay amor, vocación y predisposición a aprender de otro así no sea un profesional.

Finalmente, en un último relato que compone este apartado, las repercusiones de la vivencia de la relación con el otro-formador hacen eco en el interior de la estudiante que la narra, confrontando sus representaciones y expectativas sobre el oficio para el que se prepara:

Al momento en que tuve que pensar en las experiencias vividas en la universidad por algún motivo solo recuerdo acontecimientos que a pesar de no haber sido grandes sucesos, perduran en mi memoria. En (...) uno de mis primeros coloquios una profesora muy reconocida en la Facultad, titular de la cátedra estuvo con el teléfono durante la hora entera que duró la exposición, hecho al que le resté importancia en el momento, ya que había otras dos personas escuchándome y prestándome atención. Pero a medida que avanzaba el tiempo esta persona alzaba los ojos de la pantalla de su teléfono y me preguntaba acerca de un tema del que ya había hablado, esto lo hizo reiteradas veces. (T15)

De manera similar a sus compañeras, la narradora-protagonista (nos) evidencia cómo la atención no se enfoca exclusivamente en el saber de la formación, en el conocimiento que

²⁹ Las mayúsculas son de la estudiante-autora.

esos docentes median desligado de la situación, sino que se dirige a la relación pedagógica que viven con cierta incoherencia o como paradoja, interpelando el sentido educativo de la escena o situación de formación en la que está involucrada:

Si se lo aprecia como un hecho aislado, quizás resulta de una nimiedad sorprendente, de manera que me veo en la obligación de describir el carácter de esta profesora. Ella siempre tenía, tuvo, un discurso de aceptación de la diversidad, una posición crítica respecto de la realidad social y se mostraba, se muestra sumamente comprensiva en lo superficial. Ese contraste con todo no logra ser suficiente para quien no la conoce en profundidad a ella o a mí. Pero de algún modo esta experiencia me hizo verificar mi hipótesis de que la gente no es lo que aparenta en su discurso, (...). Si alguien no es capaz de mostrar genuino interés, (...) luego de haberte regañado por no hablar en clase y en el coloquio exponer con claridad todo lo trabajado durante todo el cuatrimestre ¿es posible que podamos separar el contenido, lo que se nos enseñó, de lo que vivimos?

Al situar la atención en la vivencia de la relación con el otro-docente formador, los cuatro relatos reunidos en este apartado convergen en un mismo foco: el *sentido formativo de las situaciones que protagonizan y narran*, teñidas de sentimientos que oscilan entre la angustia y el enojo, expresando -en el fondo- la desautorización del otro como docente porque desdice con su acción el saber que transmite o la imagen del oficio que tienen, mostrándoles un espejo del futuro hacer en el que las protagonistas narradoras no desean verse.

(III) La relación con "las prácticas". La vivencia del oficio como fuente de saber

Un tercer espacio que propongo pensar como lugar del saber pedagógico en la formación inicial es *la vivencia del oficio*, a partir de una serie de (8) relatos cuyas autoras protagonistas enfocaron en *las prácticas*, al dar cuenta de situaciones vividas de manera significativa en el transcurrir de la carrera. Sus relatos revelan el sentido formativo que las recorre, más allá del que se les atribuye en los planes de estudio y programas de asignaturas que las incluyen como espacios de la formación.

Así lo plantea una estudiante cuyo relato se titula precisamente "Aprendiendo":

A mí particularmente, un hecho que me marcó durante mi proceso como futura profesora en Letras ocurrió el año pasado en la práctica (...) cuando entramos en territorio y comenzamos con los talleres de lectura. Fue la primera vez que me posicioné frente a un grupo de chicos y sentí que el miedo me invadía, no me sentí segura de mí misma y eso me hizo recapacitar y pensar que ese es el trabajo y la tarea para la cual me estoy preparando. (T2)

Al pensar la vivencia de la situación que recuerda la estudiante-autora del fragmento anterior, no solo da cuenta de las sensaciones y emociones que la invaden sino que además,

interpreta el sentido formativo de la situación vivida y expresa -casi al pasar- *la comprensión del hacer docente que elabora:*

Es una experiencia, a mi parecer, positiva ya que de esos chicos rescaté aprendizajes y vivencias que ellos mismos van construyendo y que yo, como futura docente, debo tener en cuenta a la hora de posicionarme frente a un aula, porque creo que de eso se trata dar una enseñanza para que al otro sujeto le sirva para la vida.

De manera similar, coincidiendo en el miedo inaugural y el sabor a satisfacción que experimentan al final de la situación narrada, otra estudiante relata lo que acontece entre uno y otro punto, al verse enseñando:

El primero de los grandes desafíos fue leer en voz alta a los nenes del Jardín de Infantes de la escuela (...). [Las docentes de la cátedra] prepararon el camino y nos allanaron los miedos. Nos llevaron esa tarde siesta a la puerta del colegio. Con caramelos, afiches y globos y un enorme libro que llevó Naty contamos una historia que se hizo larga como la tarde misma. Los globos volaron con los deseos de los chicos cuando acabó el cuento. "Ser astronauta" "Jugar mucho" "Una caja llena de autitos" todos los deseos se fueron volando. Alegría inmensa, orgullo grande de la aprobación del trabajo pero sobre todo el convencimiento que ese espacio nos había formado y había sido un puente que puso en escena el disfrute mismo de la lectura. (T13)

Las situaciones que viven en el espacio que comúnmente nombramos como *las prácticas*, configuran un lugar de vivencias que es fuente de saber, de elaboración de saberes en clave personal al vivenciar el oficio en primera persona y experimentar la relación educativa desde ese lugar *otro*, el lugar de docente. En relación con esto, las vivencias que relatan abren a entender que la vivencia del oficio en las prácticas es, también, un espacio de validación de los propios *saberes asumidos* -que no descartan- sino que reelaboran al devenir en un *saber experimentado*:

Recuerdo cuando fuimos con compañeras a hacer un taller de literatura, donde cumplimos el rol de profesores frente a un grupo de mujeres mayores. Al principio yo estaba muy nervioso y a eso sumado a una idea equivocada de que debíamos desestructurar la clase en todo sentido. Lo que a mí me quedó marcado es la idea de que lo que para mí no puede fallar, puede en determinados contextos no dar resultado, en este caso puntual a las mujeres les incomodaba por ejemplo el poner los bancos en círculo, de igual manera pudimos establecer vínculos de confianza para lograr que todos contribuyeran y contaran su historia para relacionar todo ello con algo, quizás no muy estructurado ni cargado de verdad objetiva como es la literatura. (T16)

En el propio relato su autor va dando cuenta de los saberes asumidos como propios, la prueba que atraviesan *en la práctica* que protagoniza, en una situación concreta: en un contexto y con un grupo *real*. Asimismo, también da cuenta del saber reelaborado a partir de pensar esa vivencia y verse enseñando:

Al final solo con escuchar y guiar a través de un hilo conductor que fue planificar la clase todo salió mejor de lo que esperaba y en la clase se pudo horizontalizar el manejo del conocimiento sin dejar de cumplir lo básico que teníamos marcado abordar. (Los bancos los regresamos a su posición original los días posteriores al fracaso del primer día). Terminamos todos escuchándonos entre nosotros y mirándonos a los ojos sin la necesidad de estructurar los bancos en círculo. Mis compañeras, las alumnas y yo estábamos todos en sintonía.

En este caso, la vivencia del oficio aporta a comprender que lo que protagonizan en las aulas como estudiantes practicantes no es *mera práctica*, hacer intencional para el otro o en respuesta a exigencias planteadas desde fuera, sino *f fuente de saber* cuya riqueza y potencial se despliega al pensarse enseñando, en tanto hace lugar al retorno sobre sí y sobre lo vivido. Un retorno que se da en conexión con la propia historia escolar, como deja entrever otro relato.

Una situación que me marcó durante la carrera sucedió en las prácticas en la Escuela (...). En una clase, con mi compañera decidimos realizar a pedido de los chicos, una narración de cuentos de terror. Para esa ocasión les pedimos que corrieran los bancos, les pusimos almohadones para sentarse, apagamos las luces y comenzamos a narrar cuentos de terror acompañados con música ambientada en la temática de los cuentos. Si bien en un principio los nervios parecían colmar mis pensamientos, el interés y la atención de los chicos durante la narración logró calmarme. Es una de las experiencias más lindas que tengo sobre las prácticas porque a veces suelo pensar en lo mucho que me hubiese gustado vivir esta experiencia cuando era niña en mi escuela. (T5)

O en conexión con los saberes teóricos que de manera inesperada descubren entrelazados en la vivencia del oficio, evidenciando(les) la posibilidad de un vínculo *otro* con "las teorías enseñadas en la universidad":

Además en esta experiencia nos dimos cuenta con mi compañera cómo sin darnos cuenta, aplicamos algunas de las teorías enseñadas en la universidad. Honestamente, cuando veía estas teorías en clase generaban en mí cierto temor porque en ese momento no sabía cómo actuar en frente de una clase, o un grupo de individuos en busca de aprendizaje.

Además, las prácticas -o mejor dicho- la vivencia del oficio abre un espacio sensible de conexión con el hacer profesional que *destapa* sentidos personales, los cuales a veces no se expresan en palabras sino que son experimentados con el cuerpo:

La situación que viví a lo largo de mi carrera y que me marcó fueron las prácticas, tanto la que hicimos con la cátedra de [nombre de docente] como las del año pasado (...). En esos momentos me sentí muy alegre, me volví a plantear mi postura respecto a la carrera, (...) yo estaba totalmente negada a ser profesora. El estar en contacto con los chicos con la profesión misma movió algo dentro mío que hizo que me gustara, que lo hiciera con mucha alegría. (T6)

También *descubre* un camino de deseos que, más allá del horizonte delineado para las prácticas en los planes de estudios y los programas, abre el oficio de enseñar a un sentido

otro, labrado de manera original, experiencial y relacional. Como parece serlo el desafío que reconoce la estudiante en su relato, en cuanto a sostener y enseñar una relación con el saber otra:

El ver que los pequeñitos tenían contacto con la literatura y lo disfrutaban me hizo ver que hay mucho por hacer (...). Estas experiencias, estas salidas al campo me hicieron ver que hay un gran desafío por afrontar, que desde el tradicionalismo imperante se genera en los adolescentes resistencia a la literatura, que no la muestran como una herramienta LIBERADORA, que permite denunciar, contar, expresar.

En cierto modo, en sus relatos de la vivencia del oficio estas estudiantes revelan cómo van significándolo de manera personal y experiencial al tiempo que van elaborando un sentido *propio* para el hacer profesional en construcción; sentido que van elaborando con la propia historia, saberes, desafíos y realidades que descubren al verse enseñando:

Lo que más me gustó de el "Taller de prácticas" es esto, que nos muestren la realidad en la que vivimos, no la que nos dibujan los medios o docentes tradicionales y que desde nuestro lugar tenemos la TAN importante tarea de darle a todos nuestros alumnos las herramientas para que vean lo que pasa en su contexto, en su vida y lo puedan modificar, para hacerlo más justo, que vean que la educación no es para algunos sino que es un derecho de todos y que ellos tienen que luchar por eso, que la literatura rompe barreras y nos permite expresarnos, liberarnos. (T6)

La vivencia del oficio como fuente de saber es, entonces, un espacio fértil donde van encontrando formas o maneras de ejercer el oficio de enseñar y elaborando lo que podemos pensar como un *saber docente incipiente* - un saber naciente, de carácter relacional y tentativo- que en cierto modo esclarece, experiencialmente, en qué consiste el oficio, al conectar el verse enseñando -y las emociones que esto les provoca- con la propia historia, con los saberes teóricos de la formación, con los propios deseos. La vivencia del oficio es así un espacio fértil en el que además experimentan un movimiento interior de transformación:

De todo el camino transitado elegí narrar un momento muy especial durante las prácticas del año pasado. En general significaron mucho para mí, junto a mi compañera vivimos momentos inolvidables entre esas cuatro paredes llena de juegos, risas, inquietudes, historias, en fin, llenas de vida. Pero voy a rescatar cuando realizamos la tarea con el libro "El Principito". En primer lugar, fue significativo porque es uno de mis libros favoritos. Esas amarillentas páginas llenaron muchas tardes de mi vida, y el poder compartirlo con ellos fue único. Comenzamos con un audio (...) y para finalizar debían armar un avión de papel con algún mensaje y dárselo a algún amigo. (...) En la puesta en común me llevé una gran sorpresa sobre cómo con la simpleza de palabras pudieron expresar el sentido de ese fragmento del principito. Cuando realizamos el poema realmente contemplé con total admiración el resultado de lo creado entre todos (...). Y el final fue lo que más me movilizó: cuando uno de los niños me regaló un avioncito. Sentí que era parte de ese pequeño mundo hallado en el aula de 4° A. Ya no era una estudiante que

realizaba una práctica; era una estudiante que aspiraba impartirles conocimientos, vivencias, significados, (...). Ya se dijo una vez que recordar es volver a pasar por el corazón. Yo hoy en día lo hago, y este momento me regaló una visión del aula que no tenía, un aula que no está construida con libros y conocimientos, sino con almas, historias y corazones. (T4)

Esta imagen que cierra el relato anterior (me) resulta particularmente reveladora del modo sensible de habitar el oficio al vivenciarlo en el lugar de estudiante practicante: pensar el aula donde *hacen las prácticas* como un espacio de encuentro con el otro desde sí -desde la propia historia y desde lo que se es, se siente y desea- en el que quien se forma *recibe "regalos"*.

La imagen del *regalo* (me) transporta a pensar lo que acontece en las prácticas cuando la presión y la ansiedad de ese momento cede, cuando el miedo que invade a algunos - muchos- se aplaca, y hace lugar para que la sensibilidad y el deseo estallen. Y (me) lleva a entender desde un lugar otro la satisfacción, o mejor la plenitud que tantas veces he observado en *mis* estudiantes cuando vuelven al aula universitaria luego de dar su primera clase o de terminar sus prácticas. Ahora que los pienso, los veo cargando los regalos que en la vivencia del oficio reciben: la satisfacción de la labor cumplida, las *descubrimientos*, el saber que nace de sus hipótesis comprobadas o refutadas, pero fundamentalmente, de la experiencia vivida en relación con el otro, consigo mismo y con el mundo de la educación como lugar de realización del oficio docente. Regalos que tienen que ver, como dice la protagonista del último relato, con "una visión del aula"- y de sí- que no tenían, a pesar de ser un espacio largamente habitado como alumnos y escrutado como estudiantes en formación.

Pensar *la vivencia del oficio como fuente de saber* -y no los espacios de *las prácticas*- se deriva de comprender que lo significativo reside allí, en el *habitar* y vivirse en el oficio para el que se preparan. También se deriva de aquellos relatos que traen a pensar en un sentido semejante, lo vivido como pasantes al interior de un equipo docente de cátedra, destacando el sentido formativo de tal vivencia:

Ser pasante en [nombre de asignatura] me ha permitido apreciar mucho más la práctica docente. Poder ver el trabajo desde adentro del equipo de cátedra, el compromiso a la hora de elegir que contenido dar, como darlo, los recursos que se van a utilizar, reevaluar la propia práctica a partir de evaluaciones diagnósticas que nos permiten reflexionar el accionar pedagógico. También es ser parte en las decisiones a la hora de trabajar junto a los profes. Esto me llevó a cuestionarme como futura docente, reconociéndome en este trayecto en mi formación desde una posición crítica y reflexiva que le da sentido a mi propia práctica. (T17)

O según permite interpretarlo una experiencia análoga que se ve frustrada, cuyo sinsentido ligado a la imposibilidad de encarnar el oficio, de vivenciarlo -más que a la situación confusa en la que arraiga- queda plasmado en el último relato que compone este apartado:

En el segundo año de la carrera nos enteramos de que existían pasantías y becas docentes, a partir de las que podíamos empezar a especializarnos y tener experiencias en la práctica docente con las materias que más nos atraían. Recuerdo que fuimos muchos los que nos inscribimos en distintas materias para ser pasantes. Tres compañeras y yo comenzamos una en [nombre la asignatura] con la profesora [nombre de docente], quien nos invitó en primera instancia a hacerla ya que notaba nuestro interés en la materia. (...) Esperábamos tener un rol pasivo en la materia, es decir, trabajar en la elaboración de informes, observaciones, lectura de material teórico, etc. Me sorprendió cuando se nos dijo que debíamos ir a las clases de los chicos de primero, ayudar a elaborar trabajos prácticos (actividades), la posibilidad de dar consultas y mediar entre la profesora y los alumnos. Me alegró sentir que podía ser docente y comenzar a posicionarme "profesionalmente" sentirme útil y parte del equipo de trabajo, aclarar las dudas de los chicos...

(...) Poco tiempo después echaron a la profesora. Los motivos no quedaron claros pero al parecer tenía que ver con inasistencias, (...). Hubo gran revuelo, muchos comentarios por la facultad. (...) La pasantía quedó en suspenso. (...) Me sentí frustrada, "abandonada". En el medio de un suceso extraño, lleno de rumores. La profe [nombre de otra docente] nos había dicho que no estaba bien que estuviéramos trabajando en la elaboración de trabajos, ni que diéramos consultas, ya que no estábamos trabajando sino formándonos. El profe [otro docente] sostuvo lo mismo, aclarando que nuestra pasantía consistiría en lectura de teorías y una clase muy simple hacia fin de año. (...) Finalmente decidimos abandonar, (...) perdimos la pasantía. (...) No consigo todavía encontrar algo positivo de esa experiencia. (T10)

Sintetizando, las y los estudiantes autores de la serie de (ocho) relatos que convergen al enfocar en la vivencia del oficio, dan cuenta que el *movimiento interior* que esta les provoca, trasciende la apropiación de saberes instrumentales, más bien, la vivencia del oficio repercute en la construcción de sí como docentes desde los sentidos originales que van destilando en la experiencia de la práctica. También resuena en *saberes docentes incipientes* que, desde sus miedos e inquietudes, saberes y no-saberes, satisfacciones y frustraciones van elaborando en relación y experiencialmente. En este sentido, entiendo que los relatos de esta serie descubren el *potencial formativo del verse enseñando* como un potencial de sentido existencial, que los involucra como personas con una historia y deseos, antes que en un sentido cognitivo o anclado en el desarrollo de capacidades o competencias profesionales fruto de un saber teórico.

(IV) La relación con el espacio y el tiempo institucionalizados. La posición de saber en el escenario formativo vivido

En un segundo momento de aquel encuentro inicial con el grupo, que como ya señalé se desarrolló durante una clase de Taller de la Práctica Docente a inicios del cuatrimestre, les propuse entablar un intercambio a partir de lo que habían pensado al escribir sus vivencias. Poco a poco y espontáneamente fueron sumando sus voces a una conversación genuina y abierta en la que pensaron de manera conjunta el profesorado como escenario de la formación, es decir, como espacio y tiempo organizado institucionalmente que habitaban como estudiantes. La apertura y sinceridad de sus intervenciones en aquel intercambio quedó retratada casi al final de esa clase cuando una de las estudiantes expresó "esto que decimos acá no lo diríamos en otro lugar" y sus compañeras asintieron con comentarios o risas cómplices.

A través de sus participaciones en ese intercambio fui comprendiendo que el escenario de la formación institucionalizada en tanto mundo particular en el que se vive y aprende se les presentaba como un "mundo de exigencias", según sintetizó una de las estudiantes:

Siento que son todo el tiempo exigencias, como un mundo de exigencias, tenemos un montón de materias y que a la misma vez tratamos de cumplirlas, pero [los profesores] nos hacen sentir que nunca es suficiente. (IG)

Siguiendo este hilo de la conversación y tratando de ahondar en la configuración sensible de ese mundo de la formación inicial que habitaban como estudiantes, encontré que las urgencias y las exigencias de la carrera parecían una bruma que se asentaba sobre el saber y lo opacaban:

- (...) la carrera es pesada, la sensación es que parece que hace seis años que vivo este cuatrimestre... no hay tiempo de disfrutar... siento que estoy corriendo y es así si uno quiere terminar la carrera en tiempo... corres no te das tiempo de disfrutar una materia, por ahí las disfrutas cuando la vinculas con otra materia que ya es como parte tuya, entonces ahí uno recién se da cuenta de lo que sabe (...). A veces termino una materia y es como que no sé nada pero no es que no sé nada, tal vez florezca más adelante pero... es complicado disfrutar algo tan idealizado. (IG)

El peso del que hablaban es una exigencia naturalizada como propia de la educación superior, una condición que impone toda carrera universitaria para acceder al conocimiento requerido en la formación institucionalizada, sin tener en cuenta el costo personal que esto tiene en términos de saber: no disfrutar el proceso de conocer que se plantea, no vincular o llegar a valorar el conocimiento que se tramita en los diversos espacios, no darse cuenta

de lo aprendido, en fin, no tomar conciencia o saber que se sabe hasta después de un tiempo en el mejor de los casos.

- (...) a mi me pasó con Literatura (...) que no me dí cuenta de lo buena e interesante que era la materia hasta que ya la había terminado. Cuando la terminé dije uh... la hubiera aprovechado más o quizás hubiera terminado de leer todos los libros que no leí (...) no me alcancé a dar cuenta de lo bueno que era hasta que la terminé. (IG)

Claramente, la vivencia de la formación que narran es más cercana a la de *correr* una carrera que a la de *hacerla*: "es como aprobar, aprobar y aprobar, pero no llegas a tener nada... vamos corriendo y aprobando casi de memoria...", decía una estudiante al verse en perspectiva en un escenario donde el saber aparece desplazado del centro de la formación.

- (...) da la sensación a veces como que la institución va por un lado y el estudiante va por otro y en algún punto tenés que encontrar como estudiar y ser un estudiante modelo... esta es una postura muy personal. Digo modelo porque tenés que cumplir con los tiempos establecidos por la institución, acomodarte a lo que exige la institución, si la materia se da en poco tiempo, en más tiempo, en menos tiempo (...). (IG)

El punto de convergencia entre la institución y la persona, quien se forma, es -como podemos intuir- la obtención del título que habilita para el ejercicio de la profesión como trabajo institucionalizado; y así lo expresaba dramáticamente una estudiante evidenciándolo:

A veces tenemos la necesidad de tener el título... entonces empezás a ver que esta necesidad te lleva a aceptar como las cartas que la institución te da. (...) Y la institución te da la sensación que permanece como inmóvil frente a esto. (IG)

Hacer del saber una experiencia es difícil cuando se habita un "mundo de exigencias" en el que la formación transcurre mientras quien se forma juega las cartas que "la institución te da"; en lo cual, lo que parece estar en juego es la *despersonalización del saber*, es decir, la ruptura con el sentido personal que debiera mediar la relación con el conocimiento, de manera que este se traduzca en un saber *propio*.

La imagen del "estudiante modelo" que acepta y juega esas cartas resulta elocuente, aunque no novedosa, para comprender esa posición en la relación con el saber que vemos en lo cotidiano de la formación, donde su sentido viene dado desde fuera y es asumido de manera más o menos *incómoda*, advirtiéndolo o desconsiderando la despersonalización del saber que está en juego. No obstante, ser estudiante modelo aceptando las cartas que la institución "te da" es una posición de saber pero no la única posible, según van planteando

las estudiantes en el transcurrir de aquella conversación; particularmente, cuando dan cuenta del modo de vivirse como estudiantes que experimentan a lo largo de la carrera:

Pareciera ser este un año bastante reflexivo porque el primero es novedoso, el segundo no sé... no le he encontrado el sentido (risas) este año ha sido de manera personal de mucha reflexión de dónde estoy, de por qué estoy, de sentir que este año estoy un poco más despierta que los anteriores, hay cosas que me cautivan más o que me llegan que antes no me daba cuenta. (IG)

En esa posición de saber que con mayor o menor conciencia van elaborando al transitar el plan de estudio, se ven en un lugar de mayor reflexión sobre lo que viven y les significa personalmente *hacer la carrera*, es decir, se trata de una posición en la que, en cierto modo, la atención se va desplazando de las exigencias institucionales y enfocando en la relación consigo mismo:

También me pasa que me he empezado a plantear cosas, yo también me siento físicamente mucho más cansada ... cansada físicamente, hace tres años que no paro de correr... trabajo hasta las cuatro y vengo a clases a las cuatro... corro todo el tiempo y este año el cuerpo me empezó a pasar factura... entonces ahí empecé un poco también a reflexionar. (IG)

La idea de una posición de saber más reflexiva y propia que expresan, diferente de la que involucra la imagen del estudiante modelo que acepta las cartas de la institución, va tomando forma y es dimensionada a medida que se suman voces a la conversación:

En primer año no nos importaba si no teníamos alguna materia... todos felices... Segundo año no tenemos una materia... bueno... pero la podemos remar. Tercer año ¿cómo no tenemos una materia? Y eso no es significativo para nuestra carrera. Entonces ahí sentí que hicimos un quiebre ¿por qué tenemos esto? ¿para qué nos sirve lo otro? ¿esta materia no es tan trascendental porque tenemos cincuenta mil horas por semana cuando hay otra que es más importante. (...) y también te pasa la vida por delante... llegas a tu casa y tenés que trabajar, que salir, que leer... por ejemplo yo no hago [asignatura A] pero los chicos sí y digo... están leyendo eso! Ooh... Entonces digo, por ejemplo, estoy haciendo [asignatura B] que por ahí es más específico y por ahí decís estoy perdiendo el tiempo en esto y no se lo estoy dando a lo otro... y tengo una vida por delante... y me parece que este año [tercero] fue un click para todos. (IG)

El pasaje de una *posición de espera* a otra más reflexiva y de saber que narran estas estudiantes -elaborada en el *darse cuenta* y en las *nuevas lecturas* que van haciendo-, (nos) abren a pensar *el tiempo* que transcurre y configura el escenario de la formación desde *vivencias paradójicas*. La conversación con el grupo deja entrever que este -el tiempo- configura tanto un obstáculo como una condición del saber: *obstáculo* que impide una relación de sentido genuino en ese juego de urgencias y exigencias que la institución plantea a quien se forma, y que socava el aprender y el saber que vive de manera personal.

No obstante, el tiempo también es *condición del saber* que va(n) madurando y asentándose a lo largo de una trayectoria que se mueve *del no-saber a la novedad y a la reflexión*, posibilitando verse y pensarse como protagonista en ella, desde las huellas que el camino recorrido les va dejando como saber.

Aparte que uno en tercer año está capacitado para leer a sus profesores se da cuenta ... es como que te encontrás entendiendo un montón de cosas de la práctica docente que te hace centrarte... porque a veces yo siento que te están diciendo una cosa, pero en realidad están haciendo otra... o te das cuenta cuando lees los programas o si no hay un programa. Entonces como uno ya tiene eso puede leer muchísimas cosas más que tal vez al principio no. (IG)

Aquella conversación que -reitero- se dio de manera distendida y en un clima de empatía, también (me) trajo a pensar *el espacio de la formación* al centrar la atención en la vivencia de la relación con el no-saber:

A mí me da cosa responder mal (...) está todo el tiempo esa exigencia [de la respuesta correcta] que si te salís es como que... (...) Es como una exigencia constante que me parece que si nos dieran el espacio participaríamos más. (IG)

Según lo advierten, y nos advierten, esa *relación con el no saber* anida en el vínculo con las y los docentes formadores, se va tejiendo de manera singular -personalmente- y no es *propia* de un campo disciplinar sino que recorre y permea los límites de los espacios formativos:

M.: Ustedes están hablando de [una materia disciplinar] pero también en algunas pedagógicas pasa. (...) pasa que... "ustedes no tuvieron filosofía, no tuvieron sociología, no tuvieron no se qué" pero pasa que te están diciendo todo el tiempo no, no lo vas a poder hacer porque no sabes esto o no sabes lo otro entonces uno sale de la clase diciendo si me decís que no puedo... y bueno, vos tenés experiencia, quizás no estoy haciendo lo correcto no sé. (IG)

De igual modo, sus palabras y vivencias como protagonistas fundamentales de esa relación (nos) dejan entrever cómo en la relación con el no-saber se expresa la asimetría del vínculo formativo,

Todos los profesores esperan de nosotros. (...) esperan que sepamos, que respondamos y muchas veces no podemos responder porque hay muchos vacíos que no podemos llenar... de temas... de cuestiones (...) el vacío está vacío y esperan cosas que no podemos dar...

También evidencian las posiciones que uno y otro ocupa en la relación formativa (docente-formador y estudiante en formación) y la potestad que le dan a sus docentes:

Yo me acuerdo que en [esa asignatura] siempre tenía miedo a hablar o a decir por las dudas que estuviera mal y ella [la profesora responsable] me decía: si te equivocas equivocate porque es tu duda es tu pregunta y es importantísima y eso me quedó... pero con el tiempo se perdió

totalmente... (...) ya esa libertad, ese nexo que me brindaba el profesorado antes, esa libertad ya no me lo brindó nadie más. (IG)

Resulta muy interesante ver cómo a través del diálogo y al compartir sus vivencias personales que en cierto modo son grupales -no sólo porque acontecen en una situación en común sino porque sus sentidos se entrecruzan-, van contribuyendo a significarlas como una cuestión de confianza:

- *Tiene que ver con la confianza que nos dan los profesores a nosotros para poder opinar o decir. Siento que cada vez se pierden más los profesores que nos dan el lugar, esa confianza, a medida que vamos avanzando.*
- *Primero me encontraba con una [nombre de docente] que me dice equivocate y de pronto me encuentro con alguien que me dice vos no podés, vos no estás preparada...*
- *A mí me parece que este año ha sido así como una escisión entre los que están en frente que son los profes y nosotros, entonces estamos con un vacío así gigante que no sabemos si somos nosotros que nos estamos castigando porque somos malos alumnos... yo lo siento así... (IG)*

De este modo (me) permiten interpretar que la *posición de saber institucionalizada*, esa que está representada en la imagen del estudiante modelo que acepta las cartas de la institución, se sostiene en una *relación de exigencia* mientras que *aquella posición de saber reflexiva* -que van elaborando de manera singular en la experiencia de la carrera, al transitarla- se sostiene en una *relación de confianza*.

Según sus palabras, la relación con el no-saber que se teje al interior del vínculo con los docentes formadores toma la forma de "un vacío emocional"; así coinciden en nombrar la inseguridad que viven con respecto al saber, en la exigencia de la respuesta correcta, de la participación adecuada, del saber esperado por el otro-docente formador.

Ahí sería ese vacío emocional, sentir esa inseguridad, porque tenemos un vacío por más que después nos recibamos y seas especialista en lo que sea pero todo eso nos hace sentir inseguros a nosotros para plantarnos delante de una clase y poder decir yo opino esto de este libro. (IG)

Un vacío que proyecta sus sombras en el aula, pero también lo hace en el propio interior, donde se transforma en "esa sensación [en la garganta]" en base a la cual actúan, "lo guardamos y actuamos en base a eso. También, yo veo mucho eso de autoenjuiciarnos", dice otra estudiante *al cierre* del diálogo que se precipitó ante el final del horario de clase.

Al tomar cierta distancia de aquella conversación *poco usual*, según el propio grupo reconoció, pude ver que el no-saber se les presentaba como un límite antes que como espacio para explorar y crecer. Así lo interpreto cuando me detengo en sus expresiones: "*a mí me da cosa responder mal*"; "*en [nombre de asignatura] estamos todos asustados*"; "*pasa*

que te están diciendo todo el tiempo no, no lo vas a poder hacer porque no sabes esto o no sabes lo otro, entonces uno sale de la clase diciendo si me decís que no puedo..."; "tenía miedo a hablar o a decir por las dudas que estuviera mal".

No obstante, en el vínculo pedagógico de confianza que viven con algunas/os docentes formadores -"para poder opinar o decir"- configura una posibilidad de implicarse en una relación personal con el saber: una "libertad" que experimentan con unos que hace del "vacío emocional" que perciben con otros, un espacio de seguridad en el que pueden equivocarse, algo así como un lugar que los hospeda y pueden habitar sin renunciar al propio pensar, a la propia palabra, a su no-saber.

A modo de síntesis: una cartografía (posible) del mundo de la formación vivido

Recapitulando esta primera aproximación, al explorar el mundo de la formación a través de las vivencias relatadas por las y los estudiantes de Letras, fui identificando lugares de relación significativos que trajeron a pensar la relación con asignaturas del campo de la práctica profesional, la relación con el otro-docente formador, la relación con el oficio y, finalmente, la relación con el espacio-tiempo de la formación institucionalizada, esto es, el escenario formativo que habitaban como estudiantes.

Denominé a estos espacios de relación *lugares del saber pedagógico* por lo que en ellos acontece: la elaboración de modos de pensar, de estar, de relacionarse, ligadas a lo educativo como posibilidades que se abren a partir de lo vivido. Asimismo, atendiendo al sentido educativo de las huellas que (lo vivido) había dejado en ellos, fui reconociendo y rastreando temas que -como ventanas- (me) abrieron al paisaje de la relación de pensamiento, que en tanto sujetos de la formación iban creando con el saber: movimientos en los modos de saber, la relación con el otro dentro de sí, la vivencia del oficio como fuente de saber y la posición de saber.

Estos últimos, son cuatro temas que he identificado pensando con las narraciones de sus vivencias de la formación inicial, los cuales aportan a vislumbrar la relación con el saber - con el mundo, con el otro, consigo mismo- que crean quienes se forman, en ese entramado experiencial que es el mundo de la formación vivida: un lugar de relaciones en las que los sentidos personales se enlazan con los procesos formativos institucionalizados que protagonizan como estudiantes, haciendo lugar a disposiciones y comprensiones ligadas a

sí, al saber, al oficio para el que se preparan, lo cual podemos pensar como *saberes docentes incipientes*: saberes abiertos, en elaboración que se van tejiendo relacionamente, en la experiencia de la formación y con la propia historia, expectativas y deseos. También con los miedos, enojos y preocupaciones que (les) despierta lo vivido como inesperado.

3.2 Balance de experiencia, balance de saber. La relación de pensamiento con lo vivido

3.2.1. Bitácora de la exploración (II). Ahondar en la relación experiencia y saber en la formación

La relación de pensamiento que comencé a vislumbrar al explorar el mundo de la formación vivida como lugar de relaciones es lo que profundizo a continuación a través del balance de experiencia que las y los estudiantes de este grupo escribieron al finalizar Taller de Práctica Docente II; ese espacio formativo donde nos conocimos y entablamos una relación de investigación mutuamente respetuosa y ajustada a sus tiempos de cursada. Antes de avanzar, me parece importante decir que la escritura de esos balances -que acordé con la profesora de Taller- se realizó en una de las últimas clases del cuatrimestre y suponía para mi investigación darle un cierre parcial al trabajo de campo, más precisamente, a lo que había planificado como una primera etapa, con vistas a hacer un balance -también- de la propia marcha de la indagación.

Sin embargo, leerlos luego de haber compartido con el grupo todo un cuatrimestre -con sus esperables ansiedades, enojos, alegrías, desencuentros y satisfacciones por lo que (les) acontecía- (me) resultó mucho más revelador de lo que supuse o esperaba, particularmente, en función del sentido instrumental que le había dado a este dispositivo narrativo como herramienta de indagación en el plan de tesis. Creo que hasta entonces, en ningún otro momento había podido observar con tanta nitidez la idea de pensar la formación como un ir haciéndose docente (Contreras, 2010; 2016a) y no tanto, o no solo, como preparación para el oficio de enseñar que supone el desarrollo de capacidades profesionales. Tampoco creo haber percibido antes, tan claramente, la delicadeza del trabajo sobre sí (Ferry, 1997; Contreras, 2010) que realizaban y que supone la formación.

En los balances que escribieron -doce en total- pude reconocer dos *hilos de sentido* que recorren la experiencia formativa entrelazándose, los cuales me llevaron a ahondar en

cuestiones que ya había advertido: uno es *la vivencia del tiempo* y el otro es *la vivencia del espacio de la formación*. Al profundizar narrativamente en estas vivencias como lugares de experiencia, advertí que en estos anidaban *tensiones formativas* que quienes se forman habitaban de manera singular -y más o menos paradójicamente- tendiendo puentes de sentido y elaborando saberes en clave personal.

Según he podido entender y expongo en los apartados a continuación, el tiempo de la formación es vivido en la tensión entre el carácter institucionalizado y personal de la formación, del aprender y del saber; mientras que el espacio es vivido en la tensión entre el lugar que habitan como estudiantes y el que ensayan como docentes al enfrentarse a la futura profesión. Y es en el seno de estas tensiones donde cada quien va repensándose como sujeto en la relación con el saber, elaborando saberes pedagógicos personales, encontrando las formas de verse y pensarse como docente.

3.2.2 Tensiones formativas que habitan en las vivencias

(I) La tensión entre el carácter institucionalizado y personal de la formación en la vivencia del tiempo formativo

Al escribir sobre el significado de lo vivido aquel cuatrimestre durante la cursada de Taller de la Práctica Docente II, Clara³⁰, una de las estudiantes del grupo decía:

El espacio de la práctica docente II significó para mí un momento de pausa y reflexión. Siento que no podemos darnos ese lugar en otros espacios ya que el tiempo se mide en función de las actividades evaluativas que se deben llevar a cabo y eso no da mucho lugar al detenimiento para pensar dónde estamos y qué estamos haciendo. (B10)

Al hacer este planteo Clara (me) traía a pensar nuevamente la vivencia del tiempo en la formación. Digo nuevamente porque esta cuestión había sido expuesta al inicio del trabajo de campo -en los relatos, en las conversaciones con el grupo, en las clases- dejando al descubierto la paradoja de la doble cualidad del tiempo vivido en la formación: como obstáculo y como condición de saber.³¹ La interpretación de Clara aporta a ahondar en este

³⁰ En esta segunda parte del análisis, opté por darle un nombre de ficción a cada estudiante para facilitar la lectura, pero también porque siento que resguardar la identidad de las y los estudiantes que participaron detrás de una letra y/o número despersonaliza y desarraiga sus palabras de manera contradictoria al interés de centrarme en la experiencia que me orienta como investigadora.

³¹ El análisis de la vivencia paradójica del tiempo de la formación está en el apartado 3.1.2 (IV) de este mismo capítulo.

sentido puesto que al conectarlo con la evaluación (nos) deja entrever diferentes modos de habitarlo y, consecuentemente, de habitar los espacios formativos o asignaturas que cursan.

El tiempo medido "en función de las actividades evaluativas que se deben llevar a cabo" es una expresión que describe con claridad la vivencia de un tiempo institucionalizado que se despliega *al ritmo de la evaluación*, un tiempo *despersonalizado* que no aloja un sentido formativo propio, porque como dice Clara, "no da mucho lugar al detenimiento para pensar dónde estamos y qué estamos haciendo". Siguiendo su interpretación, el tiempo que admite "la pausa", el "detenimiento" para pensar y pensarse en situación -tal como lo había experimentado en Taller II- (le) creaba la oportunidad de habitar los espacios formativos de manera más reflexiva y original; y esto es, según (nos) narra, *condición de posibilidad* para llegar a saber y "a ser buenos docentes":

Creo que mientras exista el lugar para la pausa podemos llegar a ser buenos docentes, considero necesario el detenimiento para ver a dónde hemos llegado y qué ha cambiado, si queremos ese cambio o preferimos tomar otra dirección. Pero ¿cómo podríamos mirarnos y repensarlo todo si no dejamos de avanzar? En un futuro, ¿cómo podría darme cuenta de si mi práctica docente puede mejorar o cambiar si no me tomo el tiempo para mirarla? Eso quizás sea el principal aprendizaje que me ha dejado esta materia, junto con la certeza (y paz, podría decirse) de saber que no estoy sola. (B10)

Asimismo, el modo de experimentar la materia que narra Clara, deja entrever *formas diferenciadas de tramitar el conocimiento o el saber en los espacios formativos*: uno es el "gran desarrollo teórico", según se supone o "se espera" en las aulas universitarias; el otro, es un modo más reflexivo, personal y complejo que conecta con el devenir docente -según dice haberlo vivenciado en el Taller II- lo cual configura una forma de relación con el saber que reivindica:

Hubo en la materia varios espacios de "catarsis", en el sentido en que pudimos expresar lo que nos pasa con la carrera y sus contratiempos, sumados a las dudas que surgen en (supongo) el devenir como futuros docentes. (...)

Aunque quizás no haya visualizado en la materia un gran desarrollo teórico (digo "aunque" como si realmente fuera algo negativo, pero es porque eso es lo que se espera de las materias, ¿no?) creo que todo se articuló justamente en la reflexión como docentes en formación, en nuestra situación particular, con nuestras voces y la orientación de los profesores. (B10)

Al valorar la relación con el saber propiciada y protagonizada en este espacio formativo -"creo que todo se articuló justamente en la reflexión(...)"- y reconocer el "detenimiento" necesario como el principal aprendizaje que le "ha dejado esta materia", Clara da cuenta de

un saber del tiempo que fue elaborando de manera relacional y experiencial, junto a otro saber que nombra como "certeza": el saber que no está sola.

En otras palabras, al narrar su experiencia en el balance que hace, identifica las huellas de ese espacio formativo: saberes experienciales que son fruto de lo vivido en primera persona antes que de la apropiación de saberes teóricos.

Según su balance (me) deja entrever, ese *saber experiencial del tiempo* que elabora es un *saber docente incipiente* en tanto está conectado a la propia comprensión de la vivencia del oficio,

En la práctica concreta con los adolescentes de la escuela [X] creo que el tiempo también tuvo algo que ver. Siento que pasó muy rápido, que la urgencia quizás nos quitó un poco de creatividad y de observación del grupo. Creo que los chicos no llegaron a entusiasmarse con nuestras propuestas y me preocupó, hasta que entendí que no todo sale bien en un primer intento, que ellos también necesitan su tiempo para pensar, para producir, para expresarse. (B10)

Y también (está conectado) al sentido del propio hacer profesional que va creando:

[Entendí] que no puedo pedirles respuestas inmediatas, que no puedo pedir mucho en realidad, porque mi rol como docente es principalmente el de dar. Darles espacio, herramientas, literatura, y demás para que ellos lo tomen y lo utilicen a su tiempo y a su modo. (B10)

En ese movimiento de saber que Clara protagoniza al ver(se) y pensar(se) en el tiempo que le brinda Taller II, también va confrontando sus ideas previas, sus saberes personales, y abriéndose un camino de saber otro que enlaza reflexivamente con la vivencia del oficio; en este sentido, articulando lo que vive como estudiante con el oficio que ensaya, va labrando una *posición de saber con sentido propio*.

Al seguir el hilo de su pensamiento sobre el tiempo pude advertir cómo de manera personal y original, desde esa posición Clara va integrando en un todo -*amalgamando*- las propias ideas y creencias, la *teoría*, la *práctica* del oficio y la experiencia en la relación de pensamiento que crea con lo vivido donde también se expresa su pensar sobre el tiempo:

Creo que conformarme como docente crítica es más complicado de lo que parece, que no basta con tomar ese posicionamiento y anunciarlo (aunque es un comienzo) sino que supone recordarlo, saber que el otro probablemente no responda a mi tiempo y modo aunque mis intenciones sean las mejores. Implica saber que yo también a veces dudo y demoro en tomar la voz, que también demoro en responder a lo que me enseñan, que también necesito tiempo. La práctica docente entonces es saber que estamos proyectando encuentros (...) [y] Que lo institucional (que nos lleva a hacerlo todo como una carrera) nos va a condicionar la mayor parte del tiempo, pero mientras existan espacios para recordar dónde estamos, qué queremos

hacer y cómo lo llevaremos a cabo podemos volver a enfocarnos en construir esos encuentros. (B10)

En relación con el saber que no está sola que Clara identifica -también como una huella de la experiencia- la vivencia del tiempo en este espacio formativo como un tiempo más reflexivo en el que puede detenerse a mirar y pensar, al margen del ritmo que la evaluación impone a los procesos formativos. Este detenimiento le trae la posibilidad de verse y reconocerse siendo parte de un grupo que comparte inquietudes y emociones, de experimentar sensaciones "muy significativas" -una sensación de "resguardo, de unidad, de menor soledad"- y de darle un significado *personal* a las instancias de trabajo colectivas compartidas en el contexto de esa asignatura: saber que no está sola.

Resulta que si bien uno comenta con sus compañeros más cercanos lo que nos pasa, y ellos nos dicen que otros también piensan lo mismo, no tenía constancia de que estuviéramos todos en la misma situación, con las mismas frustraciones y preocupaciones. Eso fue muy significativo ya que, al igual que ocurre cuando uno lee en un libro una frase que quizás uno creyó que nadie más pensaría o que describe exactamente lo que nos pasa cuando uno nunca pudo hacerlo, el saber que el grupo comparte conmigo las mismas emociones da cierta sensación de resguardo, de unidad, de menor soledad. (B10)

La vivencia del tiempo condicionando por la organización institucional de la formación y de la educación escolar, el ritmo de la evaluación o por las urgencias del calendario académico que delimitan -y limitan- al aprendizaje, al saber y a la formación como procesos personales, es compartida con otras compañeras como lo advierte y expresa Marcela en su propio balance:

Cuando me detengo a pensar acerca de lo que aconteció durante la cursada de la Práctica Docente II inmediatamente aparece la cuestión del tiempo, en lo efímero que ha sido, en la rapidez con que todo sucedió. De manera que no tengo del todo asimilada esta experiencia, pero voy a intentar reflexionar acerca de las pocas clases que compartimos. (B15)

La vivencia del tiempo "efímero" que narra Marcela, no solo le confirma el detenimiento necesario para asimilar la experiencia, sino que también, -en su singular interpretación- configura un parámetro *personal* a través del cual discierne y valora las clases de manera original, en tanto el tiempo le evidencia el vínculo pedagógico que se crea o no:

Trayendo la cuestión del tiempo de nuevo puedo decir que las clases pasaban rápidamente, lo cual es bueno. Cuando no se está mirando constantemente la hora y pensando a qué hora se termina la clase significa que lo que se está exponiendo no es agradable, resulta tedioso o hay alguna cuestión que hace que no exista conexión entre el docente y los estudiantes. Pero en esta materia las clases se pasaban sin que tuviera demasiado conciencia de ello, por lo tanto creo que se ha creado un vínculo entre los docentes y nosotros. (B15)

En un sentido similar, pero desde una posición más crítica y con mayor angustia, Niria (B14) expresa los efectos del ritmo del tiempo institucionalizado en sí misma, en su formación y saber:

Pensar(me) ya cursando y terminando el tercer año de la carrera advierto y me permito criticarme el ritmo al que realizo cada una de las materias, sin llegar a interiorizar o completar mi formación.

Me siento incompleta, vacía de conocimientos. El ritmo en el que transito la carrera no me dejan [ilegible]. Estoy segura que elegí esta carrera porque me apasiona pero me invaden las preguntas de pensar(me) frente a una clase y creer que no voy a saber responder.

Aprobar sin interiorizar, sin hacer la pausa, detenerme a estudiar una materia con tiempo, completo y no desde el apuro de una fecha en la que presento el trabajo práctico y luego el final. Me reprocho o le reprocho a mi situación el no darme la oportunidad de transitar este paso por mi formación con tranquilidad y sin los apuros del trabajo o del tiempo que no se detiene. (B14)

Las disonancias entre el tiempo institucionalizado y el tiempo personal de formación -ese que les permite verse, pensarse, asimilar la experiencia o, si se quiere, hacer la experiencia de saber- resuenan también en las vivencias de Mariela:

Me parece que es necesario hacer una pausa y detenernos a reflexionar cómo nos posicionamos como futuros docentes, y he llegado a la conclusión que estas pausas son necesarias y beneficiosas para los alumnos y en este sentido coincido con Carlos Skliar que el sistema educativo es "puro Kronos" (es una secuencia armada) y no solo a lo largo de la vida sino también en el interior de la vida.

Y repican en los modos de entender y pensarse enseñando en el aula, no sólo en términos de la inseguridad o falta de confianza en sí, como expresaba Niria, sino también, haciendo lugar a interpretaciones originales que abren paso a saberes personales, como se aprecia en las palabras de Clara -según vimos- y también en las de Mariela:

He llegado a la conclusión que al estar mediado por ese tiempo (kronos) muchas veces los docentes (sin quererlo) se limitan a dar sus clases porque les urge cumplir con un programa de contenidos previamente establecido por el sistema educativo, y descuidan un aspecto importante en todo proceso educativo que son las diversas historias, subjetividades de sus alumnos. (B19)

Interpretaciones originales que (le) abren caminos posibles a recorrer como docentes:

Como futura docente no me gustaría caer en esa encrucijada que es: me tomo un tiempo para reflexionar y para escuchar a mis alumnos o simplemente me limito a dar mi clase. Abogo por la primera posibilidad. (B19)

En relación al habitar el aula como docente, Clara expresaba en un sentido similar cómo el tomarse un tiempo para mirar su propia práctica en la escuela le despertaba ciertas

sospechas sobre el modo en que la urgencia podía socavar la presencia -propia y de los chicos- en la relación educativa:

En la práctica concreta con los adolescentes de la escuela [X] creo que el tiempo también tuvo algo que ver. Siento que pasó muy rápido, que la urgencia quizás nos quitó un poco de creatividad y de observación del grupo. Creo que los chicos no llegaron a entusiasmarse con nuestras propuestas y me preocupó, hasta que entendí que no todo sale bien en un primer intento, que ellos también necesitan su tiempo para pensar, para producir, para expresarse. (B10)

Poniendo en perspectiva los balances que enfocan o hacen referencias a la vivencia del tiempo, diría que en las vivencias de la tensión entre el tiempo institucionalizado y el tiempo personal de la formación que narran, hay un aprendizaje particular de lo que denominaría *tiempo pedagógico*, un saber del tiempo que en palabras de Clara designa el detenimiento necesario para mirar y pensar, ver y verse en situación, en fin, para aprender, saber, formarse. Ese aprendizaje *se hace o elabora* en lo vivido como estudiante en la universidad, especialmente, en la bisagra que hace la práctica del oficio y aquellos espacios que liberados del ritmo de la evaluación y de urgencias académicas -aunque sea relativamente- (les) crean la oportunidad de pensarse en el presente que habitan como estudiantes en formación y de proyectarse en un futuro profesional muy próximo, al verse enseñando en relación con otros.

En ese marco, la vivencia del tiempo de la formación institucionalizada mediada por la reflexión sobre sí, hace sentido y se vuelve foco de atención y cuidado en la relación educativa que desean crear como docentes; y así, quien se forma va elaborando un saber relacional y personal que configura lo que entiendo como *saber docente incipiente*: un saber pedagógico que no es meramente pragmático sino que tiene un fundamento experiencial en tanto es fruto de la experiencia formativa que viven de manera singular.

(II) La tensión entre el lugar de estudiante y habitar la futura profesión en la vivencia del espacio formativo

Además de la vivencia del tiempo, las experiencias del Taller II narradas en los balances (me) enfocaron en *la vivencia del espacio de la formación como un doble lugar*: el que se habita en tanto estudiante y el que se ensaya como docente en formación. En este sentido, Cintia (B11) narra que esta materia -al igual que la de otra cursada anteriormente- le

había significado asumir un doble reto/invitación: el de enfrentarse a su futura profesión y el de repensar su propio paso por la universidad.

Mi paso por este taller me significa, como el año pasado, un reto, una invitación a enfrentarme a mi futura profesión. Trabajar en una intervención en la escuela de adultos es algo que nunca había pensado como opción y que, no obstante fue y es muy gratificante para mí.

(...) Me gustaría agregar que lo que más me conmovió de este paso por la materia fue la propuesta de que la vida transcurre en tres tiempos. Al pensarla aplicado a mi año sentí mucha melancolía al darme cuenta de que no estoy disfrutando la lectura, la cursada, ni otras instancias de la vida como lo hacía antes por estar preocupada en aprobar, en terminar la carrera. Fue una invitación a repensar mi propio paso por la universidad. (B11)

Al pensar lo vivido en las aulas donde transcurre gran parte de su formación -el aula universitaria y el aula escolar- Cintia deja traslucir, por un lado, *la naturaleza dual del espacio de la formación* que habita como estudiante y, paralelamente, el que habita al ensayar el oficio para el que se prepara. Por otro lado, da cuenta del *trabajo sobre sí* que realiza: sobre sus modos de ver, de pensar y de actuar tanto en el lugar de docente como de estudiante en formación, desde lo vivido en ese espacio complejo:

En un principio sentí ansiedad al pensar como serían [los alumnos] si me pondrían atención (...) o si lograría interesarlos con las propuestas de trabajo. Me daba bastante miedo hacerlo pero una vez ahí la experiencia fue mucho mejor de lo que había pensado (...), me sacó de mi lugar de seguridad pero me hizo darme cuenta de lo necesario que es que todos los estudiantes tengan la posibilidad de ser escuchados, (...). (B11)

Entre esos dos lugares que habitan quienes se forman van tendiendo puentes de manera personal -singular y propia- en el que van se van *desprendiendo* de ansiedades y miedos, ganando confianza y saberes -como narra Cintia- pero también descubriendo tensiones que (las/los) movilizan a repensarse y reposicionarse en tanto sujetos de la formación. Así lo evidencia Judith al narrar su experiencia del Taller II de manera cercana a ella, esto es, repensando su paso por la universidad -su lugar de estudiante en formación- y pensando el oficio para el que se prepara al enfrentarse a la futura profesión:

La experiencia [de prácticas] se desarrolló (...) [con] chicas y chicos que integran una "Murga" (...). El primer encuentro con l@s chic@s lo viví como lo que fue, un encuentro para conocernos, y traté de estar lo más atenta posible y escucharl@s.

Con el pasar de los encuentros me surgieron muchas contradicciones, enojos, que me obligan a volver sobre cuestiones como mi rol como educadora, mi estilo de enseñanza, si es que lo tenía, o si lo estaba comenzando a crear.

Cuestiones que se ponían en juego por la propia práctica. De alguna manera creo que comencé a ser estudiante de mi propia práctica. (B1)

El comenzar a ser estudiante de la propia práctica como puente que Judith (se) tiende entre uno y otro lugar -el de estudiante y el de docente- la lleva a confrontar sus ideas y saberes teóricos asumidos como propios, con su hacer:

Hasta este momento me pregunto de qué manera creo que se produce un hecho educativo, qué condiciones necesitan para que exista aprendizaje; cómo oriento yo mi propia enseñanza. Esto me llevó a volver sobre muchas "teorías educativas" que fundamentan mi práctica y ahí me enojo un poco por que sentí que mi práctica no era honesta para con l@s chic@s ni conmigo misma. Porque ante un posicionamiento de entender la enseñanza y el aprendizaje no era honesta ni real mi propuesta de intervención. Esto me hizo sentir angustiada por l@s chic@s porque creo que desde la universidad, y me incluyo, los tomamos para que "nosotros" estudiantes practiquemos y luego sí continuar. (B1)

Entre otras cuestiones, lo que este balance transparenta con bastante claridad es el modo en el que el pensarse como estudiante, sujeto en formación, se va entrelazando con el desafío de enfrentarse con el oficio -o la futura profesión como dice Cintia- en una dinámica *sin fin* que conmueve a quien la protagoniza al calar en mayor o menor profundidad en lo que cada una es, siente, espera, desea, teme, en *la búsqueda de una forma propia de ser docente*, más allá del requisito de hacer las prácticas que como alumna debe cumplir:

Esto me llevó a fortalecer algunas cuestiones (...) pensando y respetando el proceso tan rico y hermoso que es la enseñanza y aprendizaje.

Creo que lo más rico que puedo poner en práctica como ejercicio es ser estudiante de mi propia práctica y proceso y así poder construir una especie de relato autobiográfico de la práctica y así encontrar los medios para organizar la experiencia. (B1)

En este sentido, la experiencia que narra Sol en su balance es cercana al de Judith pero, insisto, tiene connotaciones propias, singulares, ligadas a su historia, a su particular relación con el mundo y, fundamentalmente, a su relación consigo misma:

Al comienzo de las prácticas estaba tranquila porque pensaba que mi elección sería realizar mis prácticas en un espacio formal. Cuando llegó el momento de armar los grupos, mis compañeras de otras materias ya me habían elegido como parte de su grupo para trabajar con un espacio no formal. Inmediatamente me incomodó, aunque en el momento no supe bien por qué.

Yo trabajo en una escuela, principalmente en nivel primario, y ha sido lo mejor que me pudo pasar, siento que realmente quiero vivir y hacer esto todos los días de mi vida. Ese amor, y ese cariño que me transmiten los pequeños es impagable.

Cuando comenzaron las prácticas y llegamos al lugar, conocimos a los chicos, supe por qué no quería estar ahí.

Yo viví toda mi vida en un barrio igual, y mi día a día era igual al de esos chicos.

Cuando volví a ese lugar, desde las prácticas, no tardé ni un segundo en identificarme con ellos. (...) Particularmente, mi intención, como futura docente en letras era conocerlos, pero más allá de eso, que ellos se conozcan, porque uno no sabe lo valioso que es hasta que alguien más lo

nota. (...)Yo quería decirles que sí se puede y que las divisiones y prejuicios sociales me los pongo en el bolsillo y dale para adelante que somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. Pero caigo de nuevo en pensar ¿y si el querer cambiar es una idea mía nada más?

(...) Fue una profe de Lengua, en la secundaria la que creyó en mi, siento que eso me hizo verme a mí misma y observar que quizás puedo ser algo más (...). Me refiero a que desde este lado, como docente, puedo hacer algo real por los demás. Creo que ese es el sentido de la vida, yo encuentro mi felicidad en saber que hice algo por alguien más. (B8)

Una y otra vez, los balances de experiencia que he leído (me) dejan entrever los puentes que cada una iba haciendo de manera singular y original entre el lugar de estudiante y el de docente en formación que habitaban, en un movimiento interior de re-conocerse y proyectarse en la futura profesión. Un movimiento delicado, por momentos sutil y en otros sumamente intenso, que tiene connotaciones propias y que es fruto de la apertura a las situaciones que -planificada y a la vez azarosamente, tal como narra Sol al inicio de su balance- los procesos formativos van planteándoles y movilizándolo de manera singular a quienes los protagonizan.

Sintetizando, la experiencia del espacio de la formación que narran en los balances da cuenta de un modo personal y sensible de habitarlo: personal en el sentido de singular y propio, y sensible porque arraiga en sí, en lo que perciben, creen, sienten de manera relacional, en tanto vivir(se en) el lugar de docente involucra ponerse en juego, dejarse decir por las situaciones que enfrentan y protagonizan en primera persona. En este sentido, Clara (nos) deja entrever el trabajo personal que le significaba encontrar la forma de ser la docente que cada quien aspira a ser: "conformarme como docente crítica" es más complicado de lo que parece (nos) decía en su balance, porque "no basta con tomar y anunciar ese posicionamiento" sino que más bien -se aclaraba y nos aclara- lo que exige esa forma de ser docente es re-conocerse. Así lo expresaba al pensar la situación vivida con su grupo de alumnos:

[Conformarse como docente crítica] supone recordarlo, saber que el otro probablemente no responda a mi tiempo y modo aunque mis intenciones sean las mejores. Implica saber que yo también a veces dudo y demoro en tomar la voz, que también demoro en responder a lo que me enseñan, que también necesito tiempo". (B10)

Ahondando en las propias ideas y calando en sus saberes, hacía lugar a sus inquietudes e incertidumbres:

(...) creo que el concepto de "darle voz" [al grupo, a los chicos] tiene una connotación extraña, ¿yo les doy la voz? ¿No corro el riesgo de imponerles, de suponerles una voz? Creo que en un momento de la práctica me dejé llevar por aquello que yo creía que los adolescentes pensaban,

aunque creo que tuvo que ver con que ellos tampoco pudieron abrirse y decirnos qué pensaban. La pregunta ¿qué piensan? Es más compleja y difícil de responder de lo que parece, también el hecho de preguntar y repreguntar para obtener respuestas. (B10)

La *posición de saber* en la que se sitúa Clara movilizada por la experiencia -al ensayar el oficio para el que se prepara- es una posición cercana a la que Judith nombra como *ser estudiante de la propia práctica* (B1), una colocación ciertamente compleja que a veces es vivida como frustración o con cierta perturbación, en tanto se descubren habitando el oficio de un modo que cuestionan o se ven en un lugar de formación y docencia que juzgan como "deshonesto" -tal como lo narra Judith (B1)- o "incómodo" -como lo percibió Sol (B8)- pero que, al fin y al cabo, las moviliza a *elaborar una posición propia*, diferente a la que habitaban hasta entonces.

Al dar cuenta de ese espacio dual que habitan transparentando la tensión que viven de manera singular -Judith, Sol, Clara, Cintia- van transparentando también el trabajo sobre sí que cada una realiza originalmente, el cual podríamos definir como la elaboración de una posición de saber que involucra verse y pensarse en el oficio para el que se preparan, ese que ensayan en relación en lo que conocemos como espacios de *las prácticas*, buscando la forma de ejercerlo más adecuada para sí, y no sólo para los otros.

No obstante, de sus narraciones se desprende que verse y mirarse en la práctica del oficio, pero también como estudiantes, es un movimiento clave en la elaboración de una posición de saber *propia*: en la construcción de un puente de sentido entre los dos lugares de formación que habitan ineludiblemente, y en la elaboración de saberes docentes, esos que también Cintia reconoce en "las cosas" y "herramientas" que se lleva de la intervención y de la materia:

De la intervención me llevo un montón de cosas al igual que de la materia, el poder pensarme como docente en este espacio de enseñanza, el entender que es mejor una actividad relacionada con los sujetos y que los interpele, que una actividad que toque todos los contenidos y se termine en tiempo y forma pero que no atienda a los sujetos.

Me llevo herramientas para lograr que los estudiantes lean la literatura y lo empleen para leer la realidad (...). (B11)

Como (nos) deja entrever este pasaje de su balance de experiencia, y como de manera similar también lo hacen sus compañeras, los saberes que *se llevan* son saberes que *incorporan* al propio pensar y hacer, saberes que encarnan -según sugieren sus palabras al señalar "me llevo (...) el poder pensarme (...), el entender que (...)". Saberes que la experiencia

de la intervención y de la materia *les dejó*, antes que saberes de los que se apropiaron, es decir, que estaban fuera de ellas y aprendieron a usar en un sentido instrumental, meramente utilitario.

Esos saberes no son fruto de la aplicación de teorías pero tampoco se elaboran al margen de estas, como lo expresa Judith en su balance al afirmar "esto me hizo volver sobre muchas 'teorías educativas' que fundamentan mis prácticas (...)" o al señalar el uso de la planificación como aspecto significativo vinculado a sus "razonamientos prácticos", también, al referirse al "estilo docente" o de educadora que tiene o está empezando a crear como a una "enseñanza fundamentada en una teoría de la educación". O como afirma Alicia, en otro sentido,

Los saberes que se pusieron en juego [en la intervención] fueron varios. Los disciplinares fueron fundamentales, me ayudó a encarar la práctica de una manera más segura. Además, tuve que recurrir a aquellos saberes de la práctica anterior, de mi experiencia previa como alumna de la práctica. (B24)

Asimismo, son saberes que elaboran pensando en lo adecuado para las situaciones que viven y las interpelan. En este sentido, están conectados a momentos en los que lo que pasa -en el aula, con los chicos- no es lo esperado, deseado o planificado, es decir que más que confirmarlos en sus pensamientos o saberes son momentos que le evidencian la naturaleza incierta de su trabajo, la enseñanza, y que pueden provocarles incomodidad, frustración, desazón, como lo deja entrever en este caso Inés:

El segundo encuentro fue más a los tropezones, imprevistos que surgen siempre... ello, me llevó a frustrarme un poco. Camino a mi casa -el colectivo casi siempre actúa como centro de reflexión predilecto cuando el viaje es tan largo- pensé en todo lo que podía haber dado. Pero, de cierto modo, agradecí esa situación al día siguiente, ya que, nos llevó a (re) plantearnos muchas cosas con nuestro grupo y a formular muchos interrogantes. Esta pequeña gran experiencia nos llevó a crecer un poco más: darnos cuenta qué es lo que realmente queremos transmitir, cuál es nuestro fin, cómo queremos pararnos como docentes y como ser humano frente a otros seres que esperan recibir y dar de lo suyo.

Como ella misma explica, son saberes que se hacen en relación y con otros:

Creo que el apoyo recibido tanto desde la cátedra de la materia como de otras personas, nos ayudó a re-afirmarnos y no bajar los brazos. El hecho de sentirnos acompañadas, no tiene precio. (...) Esta intervención me dejó en claro varias cosas. Por un lado, la postura que pretendo adoptar desde ya y en futuro como futura profesora de letras. Por otro lado, la postura que tengo y he tenido como alumna hasta el momento. Es decir, me he replanteado desde ambas perspectivas. (B12)

Ese "montón de cosas" que se *llevan* de la intervención, como dice una de ellas, o que esta *le deja* en claro según Inés, pueden pensarse como saberes de oficio *incipientes*: saberes pragmáticos, en tanto están ligados a la práctica del oficio, a la acción profesional y, como narra Laura, a los desafíos que enfrentan y/ o descubren al experimentar -en el propio cuerpo- la incertidumbre que está en la naturaleza del mismo:

Uno de los desafíos que nos encontramos en el tema del aula son los celulares (...) algo que distrae al momento de realizar las actividades. Eso me hizo pensar en que es un desafío propio de la actualidad a la hora de dar clases y en pensar qué debo hacer con ello. En algunos de los encuentros solo me salió pedirles que no los usaran en el momento de la actividad ya que para nosotros era muy importante que ellos trabajasen con estas actividades (...) Otro desafío fue el generar un espacio de silencio para escucharnos, al igual que en el caso anterior tome la palabra para decirles que la voz de cada uno es importante y la de nosotros también así que debíamos escucharnos. (...) Algo nuevo que noté, entre otras cosas más, a diferencia de la práctica I fue el cansancio con el que salí de las clases, que me hace pensar que si bien no es un esfuerzo físico más que el de trasladarse, es un esfuerzo del propio ser porque a la hora de dar clase ponemos en juego todo nuestro ser. Otra cosa fue que en el espacio de la práctica uno las alumnas adultas mayores elegían ir a esas clases por placer y por gusto. En cambio en la secundaria pareciera que los chicos lo sienten como una obligación y cargan con ese peso de no poder elegir, y eso se siente y se transmite en el aula. (...) Me da la impresión que aprobar la materia es el fin, más que el aprender algo. Esta práctica más que la anterior, mucho más, me ha hecho repensar y llenarme de preguntas. Con el sentimiento de que salgo más llena de ellas, que de certezas. (B3)

Saberes incipientes, en el sentido de nacientes y abiertos, elaborados a la luz de la experiencia de enseñar, de la propia historia y saberes, de las propias comprensiones y los propios deseos e inquietudes -reconocidas al ensayar el oficio- que se van amalgamando y componiendo una forma de actuar propia, singular y fundamentada, un "estilo de enseñanza" o de educadora, como lo llama Judith:

Otro aspecto que fue significativo [en la experiencia del Taller II] es el uso de la planificación como instrumento de investigación por que me permitió valorar y poder modificar los razonamientos prácticos, razonamientos que se apoyen en un comportamiento pedagógico y entender que el/los comportamientos (diálogo – gestos – actividades – acercamientos en general) también se constituyen en conocimiento (y esto es propio) de un "estilo" de enseñanza y de mi estilo de educadora. Estilo que se adapte a las realidades contextuales y de los sujetos y al área de conocimiento (...) en función a una enseñanza fundamentada en una teoría de la educación. (B1)

Concluyendo, la vivencia del espacio de la formación como un lugar dual -que conjuga aquel que se habita en tanto estudiante y el que se ensaya como docente en formación- expresa una tensión formativa que atraviesa la propia identidad: el no ser plenamente estudiante o docente sino ir alternando entre uno y otro lugar (le) requiere a quien se forma

tender puentes de sentido que, en caso de no hacerlos, hacen lugar a un abismo entre la formación y la práctica docente de manera tal que se viven de manera escindida, con un sentido institucionalizado e impersonal.

Ese puente de sentido personal y singular es, por ejemplo, el que logra construir Judith desde cierto enojo que experimenta y la mueve a reconocer que volverse estudiante de su propia práctica y proceso formativo era lo más adecuado. También el que elabora Sol - desde la incomodidad que le provocó volver a su barrio como docente practicante-; o el que descubre Clara cuando piensa el tiempo y la voz en la relación pedagógica; en fin, el que cada quien va labrando desde su historia y sensibilidad, al dejarse decir por las situaciones que protagonizan como estudiantes y docentes en formación en tanto personas.

La imagen del puente en la que fui apoyando mi comprensión del espacio de la formación vivido, figura la posición de saber que quien se forma va elaborando en la experiencia de la formación inicial, al habitar ese espacio de carácter doble en primera persona. En este sentido, (me) ayuda a comprender la conexión -una suerte de estructura simbólica- que cada quien va haciendo o tendiendo de manera personal, original y singular, entre esos dos lugares que habita en la formación. Una conexión que involucra un trabajo sobre sí que permanece inacabado, en la que van elaborando un saber pedagógico que no es meramente pragmático y que tiene un fundamento preeminentemente experiencial.

3.3 Trabajo sobre sí, construcción de sí. Recorridos personales

3.3.1 Bitácora de la exploración (III). Rastrear narrativamente el saber en la formación

Esta tercera y última parte del análisis ahonda en las vivencias singulares de tres estudiantes integrantes del grupo con el que desarrollé el estudio, atendiendo al *mapa* del mundo de la formación como lugar de relaciones -que tracé en la primera parte- y al *camino de pensamiento* que quienes se forman van labrando de manera singular, en la vivencia del tiempo y del espacio de la formación inicial, según he planteado en la segunda. En este sentido, el análisis que presento a continuación "profundiza narrativamente" (Contreras, 2017, p. 26) en la experiencia formativa que viven, rastreando y ahondando en la relación de pensamiento que cada una crea con el saber.

A través de la escritura reflexiva (van Manen, 2003) y la escucha en diferido (Blanco y Sierra, 2015) he desarrollado el análisis que presento a continuación, componiendo tres

relatos que he denominado *Recorridos de saber y formación*. En estos relatos confluyen el material experiencial que recolecté durante la cursada de Taller de la Práctica docente II pero, fundamentalmente, el que obtuve con entrevistas y la escritura mediante protocolos en una segunda etapa del trabajo de campo, esto es, mientras cursaban el espacio Práctica docente en Lengua y Literatura correspondiente al cuarto y último año del Profesorado en Letras.

De lo anterior se desprende que, los tres recorridos que presento no son relatos elaborados por las estudiantes y tampoco sus historias de formación, sino que son composiciones elaboradas desde mi lugar de investigadora, en las que sus palabras y vivencias son la llave que (me) abre a pensar la relación con el saber en la experiencia de la formación inicial; por lo tanto, a lo largo de estos relatos sus voces se escuchan a la par de mis interpretaciones.

Es importante subrayar que la búsqueda de comprensión que me ha movilizado en la escritura de cada uno, es la misma: *dar cuenta a través de sus miradas y palabras de la relación con el saber que crean, del trabajo sobre sí que realizan, de los saberes que van elaborando a partir de lo que viven como estudiantes en formación*; no obstante, la estructura de cada relato no es idéntica, no sigue un mismo orden ni busca establecer comparaciones entre una y otra porque considero que si así fuera, estaría atrapando las experiencias singulares en dimensiones que no son las propias de *esa vida vivida*, de ese recorrido personal y original que cada una hizo.

Siguiendo a Asunción López Carretero (2010), "los relatos son una representación de recuerdos, emociones, conocimientos, imágenes y palabras" que constituyen a quien narra, en los que el acontecimiento o encuentro narrado invita a "crear una nueva narrativa que se convierte en un momento de reaprendizaje"; en este sentido, tienen un carácter biográfico pero no constituyen una biografía: "son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria formativa de sus protagonistas": "porciones" o "unidades significativas" seleccionadas en función de que "reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de una vida, o un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias" (p. 206), entre otras cuestiones vinculadas a la experiencia formativa vivida -en este caso- que dan cuenta de los conocimientos pedagógicos subjetivos relacionados con la comprensión, reflexión e

interpretación de la relación pedagógica, de la formación como proceso o mundo vivido, entre otras cuestiones que expongo en este apartado.

De ahí que cada relato de saber y formación que he compuesto al pensar con las vivencias narradas por cada una de las tres estudiantes, comienza en distintos puntos del recorrido realizado por su protagonista al transcurrir la carrera del Profesorado en Letras; diferentes situaciones, escenas o momentos de sus historias que he elegido, a partir de las resonancias que ha provocado en mí y, fundamentalmente, porque al pensarlo en perspectiva ese momento, escena o situación me ha resultado aglutinador de la relación de pensamiento que la estudiante-protagonista de esa historia particular (me) permitía entrever.

En este sentido, al buscar en el material experiencial el *nudo* que me ayudara a destejer la trama del recorrido singular de cada una, he procurado descentrar mi pensamiento del orden cronológico en el que se inscriben las vivencias, es decir, he tratado de situarme desde un tiempo liberado de las trayectorias institucionalizadas, de los planes de estudio o los calendarios académicos, que (nos) orientan a verlo todo en una perspectiva lineal, en relación a las finalidades u objetivos que se persiguen y, consecuentemente, a apreciarlo o analizarlo en términos de progreso, eficacia, logros, o sus opuestos.

Considero necesario aclarar que, apartarse del orden cronológico del tiempo institucionalizado no supone aquí descontextualizar la experiencia del espacio-tiempo en el que acontece o desenraizarla de las historias singulares de cada quien sino, más bien, expresa la intención de centrar la atención en el mundo de relaciones que el grupo me había mostrado y en los tiempos personales en los que lo vivido va cobrando sentido, como vía para hacer foco en la dimensión subjetiva de la formación.

El momento en el que se inscribe el inicio de cada relato, entonces, no coincide necesariamente con el inicio de la carrera y tampoco del proceso investigativo realizado para este estudio, sino que es fruto de mi interpretación en relación a la búsqueda que me moviliza como investigadora: fruto de la escucha atenta y en diferido del material experiencial recolectado (Sierra y Blanco, 2017) y del dejarme decir (Blanco, Molina y Arbiol, 2016) por lo que cada una de las estudiantes narraba.

Así, el relato de saber y formación de Marcela parte del momento final de su recorrido en el Profesorado: el discurso que dio en el acto de colación de grado cuando recibió su

título de profesora. Por su parte, el de Laura inicia con las resonancias de una situación significativa que narró cuando cursaba tercer año de la carrera; y por último, el de Inés nace de una imagen de la que se vale para pensar la docencia y su vivencia del lugar de docente practicante, en el relato de experiencia que escribió luego de finalizar sus prácticas.

3.3.2 Relatos de saber y formación

(I) Marcela y las inquietudes que despierta la formación

*Todos merecemos que nos crezcan alas, levantar de a poco el vuelo,
elevarnos, sentir la frescura del aire en nuestros rostros, la calidez del sol,
ver nuestros mundos desde diferentes lugares, conocer nuevos mundos,
pintar paisajes nunca antes vistos, mezclar colores, y
¿por qué no? crear nuevos colores.*

Rastreando huellas del saber. Indicios de la formación como recorrido subjetivo

El epígrafe que encabeza este primer relato es una frase que pertenece a Marcela, su protagonista. La he rescatado del último texto que escribió como estudiante del Profesorado: el discurso que dio como egresada en el acto de colación de grado de la Facultad en el que ella, junto a muchas otras graduadas y graduados recibieron el tan añorado título. Mas allá de la evidente formalidad de la ocasión en la que se inscribe, ese texto elaborado para un momento "*tan significativo en las vidas*"³² de quienes estaban allí - según dice la propia autora protagonista- (me) resulta un texto fértil en tanto trasluce huellas de la formación vivida en su identidad, en su modo de actuar y en su relación con el saber.

Así lo interpreto al encontrar indicios de esas huellas cuando Marcela se reconoce como "*una estudiosa del lenguaje*", cuando transparenta su modo de actuar en relación a lo que deseaba decir y también en su proceder, cuando busca hacer pie con su propia palabra remitiéndose al saber académico autorizado:

Cuando me hicieron la invitación para escribir este discurso, pensé en qué tenía ganas de decir, qué era eso que como graduada de la Facultad de Ciencias Humanas me interesaba expresar en este momento tan significativo para la vida de quienes estamos aquí.

³² A lo largo de los relatos he utilizado cursivas para remarcar las voces de las estudiantes protagonistas y, de este modo, transparentar las resonancias de sus palabras en mí, como investigadora, o, lo que es lo mismo, el diálogo en diferido que entablé con cada una de ellas.

Entonces, como estudiosa del lenguaje que soy, me pareció que una buena idea era empezar por una palabra, una palabra que compone el nombre de nuestra facultad: humanas. ¿Qué hice? Me remití a la base de esta palabra: "humano". La RAE presenta cuatro definiciones, (...). Pero, la característica última dice: humano: comprensivo, sensible a los infortunios ajenos. Eso es lo que quiero expresar hoy, no una definición abstracta de una palabra, no una clasificación, me remito hasta la definición como un modo de pisar sobre algo firme.

También, encuentro indicios de la experiencia formativa cuando proclama lo que desea:

Yo espero que la última acepción que leí sea lo que nos llevamos cada uno y cada una de nosotros de nuestro paso por esta facultad, esa capacidad de mirar al otro/a la otra desde la empatía, siendo más considerados con quienes nos rodean.

Esta capacidad de mirar al otro de manera sensible -o *humana*- que Marcela rescata de su paso por la universidad, constituye una huella de la experiencia vivida en la formación inicial, que reconoce como un aprendizaje hecho en su trayectoria como estudiante. De este modo, (nos) señala un saber conectado a vivencias que hacen sentido en su interior, en este caso, la vivencia de la relación con los otros o "*el trato*", según sus propias palabras e interpretación:

(...) creo que también se forma en el trato, uno aprende en los vínculos con los demás, y yo espero que al igual que me pasó a mí en este transitar por esta carrera, cada uno y cada una de ustedes se haya encontrado con la contención, el apoyo, la solidaridad, y el amor por parte de quienes los han acompañado.

"*Uno aprende en los vínculos con los demás*", dice, centrando la atención en aquello que suele quedar(nos) en el plano anecdótico de las vivencias personales, o que ligado a un contexto con características particulares termina(mos) naturalizado como un saber-obvio. No obstante, con el planteo que realiza Marcela cala y nos introduce en la cuestión de los saberes experienciales, aquellos que son fruto de su recorrido por el proceso de formación inicial que ha culminado.

En este caso, el saber del que nos habla -en términos de "*capacidad*"- consiste en un modo de relación con el otro que arraiga en *su* experiencia de la relación con los otros, y en las cualidades de esa relación experimentadas por ella, en primera persona:

Hablo de los vínculos que hemos entablado con profesores/profesoras, compañeros/compañeras, hablo del trato del personal administrativo, me refiero a la comprensión y al buen trato que se manifiesta hasta en las cosas más simples, en una sonrisa, una palabra de aliento.

Reintegradas en el continuo del discurso que escribió, las citas que he transcribo hasta aquí nos dejan entrever el entramado en el que la relación con los otros se fue tejiendo en

su trayectoria formativa hasta devenir en un aprendizaje personal -con un sentido propio y original- que no fue intencional ni planificado desde fuera, según ella misma nos lo señala.

El pasaje de pensamiento que también (nos) muestra -implícitamente- es un movimiento que, partiendo de la vivencia (del "trato") deviene en experiencia de la relación (del "vínculo con los demás" en la carrera) al ser pensada, y se vuelve saber ("la capacidad de mirar al otro desde la empatía, de ser más considerados con quienes nos rodean"). Tácitamente, Marcela sitúa esa capacidad de ser más humano de la que habla - ese modo de relación con el otro en el que centra su atención- en el orden del saber y a la par del conocimiento que acredita el título, y lo describe interpretando una definición académica, esto es, un saber autorizado que valida su experiencia y es validado por ella en un mismo movimiento:

Espero que cada uno y cada una de nosotros, además del conocimiento adquirido que acredita este título, nos llevemos la cualidad de ser más humanos. Cuando digo más humanos no me refiero solamente a que nos hayamos formado como seres racionales, que mediten, que piensen más, creo que más allá del conocimiento científico, necesitamos, porque la vida nos lo exige, nos lo pide casi a gritos, ser más "comprensivos y comprensivas, sensibles a los infortunios ajenos", sí, así con las palabras que utiliza la tan cuestionada RAE.

La búsqueda personal de saber como camino de pensamiento. El despliegue temporal de una inquietud

No es la primera vez que advierto cómo el pensamiento sobre los vínculos atraviesa las narraciones y reflexiones de Marcela; no me sorprende demasiado el énfasis que hace en su discurso de graduación si me remonto a lo que escribió en aquel primer encuentro que tuve con el grupo en los inicios del trabajo de campo, cuando narraron situaciones vividas en el profesorado que les habían dejado una huella.

En aquel momento, en un texto que tituló "Del decir y del hacer", Marcela trajo a pensar el vínculo con una docente en su doble vertiente: la del saber teórico que transmitía ("el decir") y la del obrar en relación ("el hacer"). Y así, narraba la paradoja que había vivido como estudiante en relación con esa profesora en una instancia de examen:

Al momento en que tuve que pensar en las experiencias vividas en la universidad por algún motivo solo recuerdo acontecimientos que a pesar de no haber sido grandes sucesos, perduran en mi memoria. (...) En uno de mis primeros coloquios una profesora (...) estuvo con el teléfono durante la hora entera que duró la exposición, hecho al que le resté importancia en el momento, ya que había otras dos personas escuchándome y prestándome atención. Pero a medida que avanzaba el tiempo esta persona alzaba los ojos de la pantalla de su teléfono y me preguntaba acerca de un tema del que ya había hablado, esto lo hizo reiteradas veces. (...) [esta profesora]

siempre tenía, tuvo, un discurso de aceptación de la diversidad, una posición crítica respecto de la realidad social y se mostraba, se muestra sumamente comprensiva en lo superficial.

Lo vivido como paradójico por Marcela en esa escena que protagonizó siendo estudiante de primer año de la carrera, perdura en su memoria y es narrado cuando cursaba tercero, evidenciando cómo las resonancias de la relación con esa docente formadora se le vuelve interrogante;

Si alguien no es capaz de mostrar genuino interés, (...) [y] haberte regañado por no hablar en clase [a pesar de] exponer con claridad todo lo trabajado durante todo el cuatrimestre ¿es posible que podamos separar el contenido, lo que se nos enseñó, de lo que vivimos?

En cierto modo, la anécdota que narra da cuenta de la vivencia de un vínculo antagónico al que valora en su discurso de graduada: ese vínculo "humano" y sensible que describe como una relación de "contención, apoyo, solidaridad y amor por parte de quienes acompañan"; y también nos muestra la continuidad de su pensar sobre la relación pedagógica como una inquietud que atraviesa su formación y se despliega ligada a la experiencia que va haciendo al transitar la carrera.³³ En este sentido, la pregunta que se planteaba en aquel momento ("¿es posible que podamos separar el contenido, lo que se nos enseñó, de lo que vivimos?") es una pregunta que le despierta la experiencia educativa que vive, un interrogante que está arraigado en la disonancia que le provoca la vivencia de la relación con el otro-docente formador.

Vista en perspectiva -en distintos momentos de su trayectoria y a la luz de sus narraciones- podemos ver cómo la inquietud por el vínculo pedagógico que anida en ella va componiendo un camino de búsqueda personal, en el sentido que es una inquietud que la moviliza y acompaña a través del tiempo tejiendo el pasado, el presente y el futuro en su experiencia de saber.

Ese camino de búsqueda personal de saber del que hablo, está cartografiado con una claridad contundente en el relato de experiencia que Marcela escribió en cuarto año -el último del profesorado- cuando luego de finalizar sus prácticas docentes en una escuela secundaria volvió a retomar esta cuestión -la inquietud por el vínculo pedagógico-, pero desde una posición de saber diferente: ya no en tanto pregunta que (la) interpelaba como

³³ Esta inquietud está presente también en las conversaciones que sostuvimos en el marco de las entrevistas y en la historia de formación que escribió al iniciar cuarto año donde expresa que lo que busca saber es "cómo pararse frente a una clase" y transmitir eso que ya sabe.

estudiante en formación sino como un saber hacer que fue elaborando desde el lugar de docente practicante: alguien que interpreta y da cuenta de un modo de hacer fundamentado.

Prestar atención a ese sendero de pensamiento original y singular, nos permite comprender la formación como trayectoria subjetiva que se despliega no de forma paralela a la formación institucionalizada sino entramada en ella: en los procesos formativos, en los programas que se desarrollan, en la relación con los conocimientos que se transmiten, en los lugares que habita. Una trayectoria en el que la propia historia, los saberes teóricos de la formación y las relaciones vividas se conjugan.

En ese relato de experiencia que Marcela tituló "*Lo nuestro es ese indefinido vínculo que ahora nos une*"³⁴, se propuso dar cuenta de la importancia de los vínculos en su "experiencia personal como practicante", en parte, desde ese peculiar lugar de "estudiosa del lenguaje" como ella define su identidad:

Como aclaración inicial, creo que es necesario plantear por qué utilizo el plural al hablar de 'vínculos', optar por este uso implica reconocer que no existe una única manera de relacionarse con los y las estudiantes, sino que el vínculo que se establece con cada chico y cada chica es singular, y que por lo tanto tendrá características particulares.

En palabras sencillas y brevemente, Marcela sintetiza el despliegue temporal de esa inquietud que la moviliza a reflexionar y escribir nuevamente sobre los vínculos, conectando su presente de practicante con su historia como estudiante y su futuro profesional, en un mismo movimiento reflexivo que gira en torno a sus vivencias del vínculo pedagógico y sus resonancias:

Debo decir que el interés por el tema (...) es previo a mi inserción en el aula como practicante. Antes de asumir mi rol como docente a cargo de la clase, distintas situaciones que me estaban aconteciendo como estudiante me llevaron a pensar en cómo los vínculos que se establecen al interior de una materia, no solo entre docentes y estudiantes, sino también entre los mismos estudiantes, influyen en la relación que una establece con el conocimiento. Esto hizo que comenzara a revisar mi historia como estudiante, y a medida que retrocedía en el tiempo noté que mi desempeño académico era mejor cuando los vínculos que se establecían con los docentes eran de confianza, de respeto mutuo, de acompañamiento, cuando había diálogo, y no monólogos, y también cuando los vínculos con los demás estudiantes eran de compañerismo y no de competencia, y se privilegiaba el apoyo mutuo.

³⁴ En el texto original que escribe, aclara que el título es una frase es la novela *La tregua* de Mario Benedetti.

Desde otro plano de observación y atendiendo no tanto al tiempo sino al espacio, en la reflexión que realiza sobre su propia trayectoria Marcela (nos) muestra el carácter doble de la misma, es decir, cómo la educación y la formación en tanto camino que se recorre en primera persona transcurre -o mejor dicho acontece- entre dos senderos o vías que se entrelazan y funden en las vivencias: la vía institucional -que privilegia "el desempeño académico"- y la subjetiva -donde lo importante es "el factor emocional". Así me llevó a advertirlo cuando, al referirse a la relación entre el vínculo con el otro-docente y la materia o el conocimiento, concluyó señalando lo que daba sentido a su experiencia de saber: la propia relación con el otro como una relación de reconocimiento y confianza.

(...) lo primordial no era el mejor 'desempeño académico' (término que me resulta bastante desagradable, si se tiene en cuenta que este es usualmente representado por un número, que poco dice de los procesos que llevan adelante los estudiantes día a día), lo importante era el factor emocional, mis experiencias más felices (permítaseme el término) como estudiante fueron por ejemplo aquellas en las que los docentes pensaron conmigo y para mí, y no por mí, cuando se hizo énfasis en la importancia de las palabras de los estudiantes, cuando no solo importaba el contenido sino también la propia experiencia.

El repliegue sobre su propia historia escolar conduce a Marcela a hacer una conclusión que se despliega -y la despliega subjetivamente- en aquel presente de docente practicante, pero también en un futuro profesional muy próximo, al mostrarnos la comprensión de su "principal función" que deriva de lo anterior:

Tener en claro lo anterior hizo que comenzara a pensar que mi principal función como docente no era la de transmitir el contenido, sino la de entablar vínculos con los chicos y chicas que conformaban el grupo de quinto año B, y al mismo [tiempo] propiciar instancias para que los estudiantes se vincularan entre sí. Entendiendo que esta es una condición necesaria para que la experiencia educativa no se convierta en un "como sí", es decir una situación en la que el docente hace como si enseñara y el estudiante hace como si estudiara.

El sentido que elabora como orientación de su hacer docente es un sentido arraigado en sí, nace de la propia experiencia pensada y arraiga en una inquietud personal que la moviliza, antes que en conceptualizaciones o prescripciones, pero sin desligarse del saber teórico. Así puede verse cuando buscando un "suelo firme", una base de conocimiento autorizado sobre la que hacer pie³⁵, Marcela recurre a los saberes teóricos de la formación -aquellos que circulan en los espacios formativos que ha transitado- y los entrelaza con sus

³⁵ De manera semejante a lo que hace en su discurso de graduación cuando se apoya en la definición de la RAE para sustentar su pensamiento, entrelazándolos.

ideas y experiencia, haciendo una traducción propia al proyectar y validar su hacer en el aula:

Entender la importancia de los vínculos en el proceso educativo [a partir de las conceptualizaciones de dos autores que nombra sintetizando sus aportes] hizo que comenzara a plantearme de qué manera relacionarme con los estudiantes para lograr que se sintieran cómodos conmigo al frente de la clase y entre ellos mismos. Partí de la idea de que lo mejor era hacerlos partícipes de la propuesta de trabajo que había elaborado, compartir de qué manera se iba a trabajar con la literatura, cómo iban a ser evaluados. Intenté propiciar instancias de diálogo, les hablé de la importancia de las palabras, a través del debate busqué que notaran que lo que cada uno dice, piensa y siente es importante.

Como deja entrever, los saberes teóricos que trae tienen la función de ayudarla a significar lo que piensa al enlazar(los) en su modo de "entender" y también lo que desea y proyecta hacer, en coherencia con lo que la experiencia propia -su historia- le pide.

Al narrar el camino de pensamiento que recorre, es decir, cómo va tejiendo su historia, sus ideas y el saber teórico de la formación con la práctica docente -en tanto lugar de vivencia del oficio- en su relato de experiencia Marcela (nos) cuenta, además, cómo intervienen otros actores en la configuración de su práctica, quienes de manera más o menos sutil interpelan sus ideas y los planes *tan* pensados, conduciéndola a ratificar o rectificar su derrotero. Así (nos) lo deja ver cuando en todo ese proceso que vivía aparece en escena una protagonista secundaria: la docente coformadora³⁶ que la acompañaba en el día a día de sus prácticas:

Mi idea desde el comienzo fue mostrarles a los estudiantes que podíamos dialogar y armar pautas de trabajo en conjunto, por esto les consulté en la primera clase si preferían que escribiera en el pizarrón o que les dictara, la gran mayoría dijo que prefería que escribiera en la pizarra, y eso fue lo que hice. (...) Durante esta clase los estudiantes participaban y hablaban entre ellos pero eso, según mi punto de vista, no entorpecía el desarrollo de la clase.

Al final de la misma, yo estaba satisfecha, sentía que para ser la primera clase las cosas habían salido bastante bien, sin embargo la coformadora en su devolución me dijo que no tenía que darles tantas opciones a los estudiantes, no debía decir "si quieren copien" o "qué prefieren", me dijo que debía imponerme, y hacerlos callar cuando hablaban. Le dije que me parecía que no hablaban tanto y que creía que era necesario darles opciones, pero ella respondió que si lo hacía así, perdería el control del grupo.

Perder el control del grupo es uno de los grandes peligros que acecha en el pensamiento de las y los practicantes; una amenaza latente que la coformadora le recordó como

³⁶ El docente conformador es el docente responsable del curso en el que se integran como docentes practicantes y tiene la función de acompañarlos y supervisar la tarea que realizan cotidianamente en el período de prácticas, sumando su mirada y evaluación a la del equipo de prácticas que conforman los docentes de la universidad.

anticipándose y prediciendo lo que (le) acontecería; marcando un límite para el saber que como docente practicante intentaba elaborar, experimentando en relación con el grupo, poniendo en juego las propias hipótesis de trabajo y las elucubraciones teóricas que suelen tener como bagaje no siempre confiable. Un riesgo que la regresaba a ese lugar de no-saber que habitaba como estudiante y que es difícil de correr cuando se está en el terreno de las prácticas, un territorio extranjero, surcado por la evaluación;

Entonces tuve que replantearme cómo seguir, ya que la construcción de las pautas de trabajo en conjunto con los estudiantes dejó de ser una opción, porque al fin y al cabo la clase no me 'pertenece', alguien me estaba prestando su espacio, y como muestra de respeto sentí que debía seguir sus consejos.

No obstante, su historia con aquel grupo no quedó allí: las convicciones propias y el deseo de ser la llevaron a insistir y asumir la función de crear vínculos que según interpretaba era parte de su labor docente, además de prioritaria:

Sin embargo, tener en cuenta los aportes de alguien que tiene más experiencia, no significó renunciar a mis convicciones. Decidí que iba a tomar los consejos de mi coformadora, pero que les iba a dar mi impronta personal, para continuar trabajando en los vínculos con los estudiantes. En la siguiente clase los estudiantes hablaban al mismo tiempo que sus compañeros, y no se escuchaban, eso motivó que tuviera que pedir silencio, pero no lo hice como la docente me lo había sugerido, sino que decidí hablar de la importancia de la escucha, y hablar de la incomodidad que sentía cuando tenía que llamarle la atención a alguien.

En esa tensión entre consejos de la coformadora y convicciones propias, Marcela realizó un movimiento que no puede quedar(nos) desapercibido: decidió poner(le) el cuerpo a esa inquietud que sigilosamente recorre su ser docente en construcción y elaboró una forma de intervenir con sentido propio, que ella misma se encargó de validar:

Me sinceré con los estudiantes, y les expliqué que en el aula no solo importa la palabra del profesor o profesora, sino que el centro para mí era lo que ellos pensaban. Pedí sus opiniones al respecto, y partí de esta situación para desarrollar las clases posteriores.

El énfasis en el valor de la palabra de cada uno hizo no solo que los estudiantes se escucharan entre ellos, sino también que chicas y chicos que no participaban de la clase durante mis observaciones se animaran poco a poco a hablar. A lo largo de las clases di lugar a los aportes de los estudiantes, por ejemplo cuando alguien no conocía alguna palabra preguntaba si algún estudiante podía definirla, y así con otros temas que estábamos estudiando.

Su narración de la experiencia nos permite sumergirnos en sus razonamientos y el modo de decidir lo adecuado para esa situación:

Lo que buscaba era validar los conocimientos del grupo, a medida que avanzaban las clases noté que los chicos y las chicas se escuchaban entre sí y que comenzaban a aportar aquello que sabían respecto al tema de forma espontánea. Por ejemplo, cuando analizamos un poema

había varias palabras que les resultaban desconocidas, los estudiantes comenzaron a buscarlas con sus celulares en internet, e incluso una de las chicas tenía un diccionario y las buscaba allí.

Asimismo, nos permite ahondar en el modo de autorizar sus ideas *en la práctica*: poniéndole el cuerpo a su inquietud por el vínculo pedagógico y en relación con los chicos, es decir, poniéndose en juego en el aula con ellos y validándolas desde lo vivido.

Si hay vínculos basados en el diálogo lo más probable es que aparezca la pregunta, para la cual también debe haber lugar en el aula. La poca experiencia al frente de una clase hace que en muchos casos se tema a la pregunta, porque no tenemos todas las respuestas, entonces se cree que es mejor acallar o negar el interrogante. Sucede que esta concepción se basa en la idea de que el docente debe saberlo todo, concepción que hace ver a la pregunta como algo negativo, cuando en realidad el cuestionamiento es algo que aporta y enriquece a la clase.

Pero también arraigando en el saber teórico de la formación:

(...) los roles de quien enseña y de quienes aprenden no son estáticos, sino alternantes, son funciones que circulan en un vínculo, es el estudiante quien, a través de la pregunta y su particular lectura del mundo, moviliza los conocimientos del docente que se muestra, o debiera mostrarse, sensible al acontecer del sujeto a quien enseña (Quiroga, 2001).

En cuanto al lugar y papel del saber teórico, en el recorrido de pensamiento que Marcela (nos) muestra, se aprecia que el papel que le otorga no es de prescripción o aplicación sino más bien de mediación entre sí y el mundo de la enseñanza, tanto para entenderlo representárselo, significarlo, como para fundamentar la propia actividad en él, no para establecer su sentido.

Sintetizando, a lo largo de su relato de experiencia Marcela nos permite comprender su posición de saber, el movimiento que realiza en la vivencia del oficio cuando decide correr el riesgo de perder el control del grupo, también, el saber que se desprende de esa intervención: un saber tramitado en la práctica con factura propia, es decir, desde sí:

Con la narración de las situaciones anteriores quise evidenciar que hay otras formas de relacionarse con los estudiantes y de relacionarlos con el conocimiento, (...). Pero para que esto suceda se tienen que garantizar ciertas condiciones previas, el diálogo es para mí lo principal, creo que para habilitar la posibilidad de la existencia de vínculos la palabra debe estar presente en el aula, debe circular.

Visto como un todo, el recorrido de saber que Marcela (nos) deja entrever -en relación a su inquietud por el vínculo pedagógico- es un camino de aprendizaje, de formación y de saber labrado con esa inquietud que la moviliza y que va conectando con su propia historia y su vivencia del oficio en las prácticas.

Ese camino de pensamiento que hace y nos des-cubre a través de la narración, no solo da cuenta del mundo de la formación vivido en primera persona sino que nos muestra la formación como trayectoria subjetiva: una trayectoria que parte de sí, de las situaciones que la incomodan, que la interpelan, que la desafían, y que involucra un camino de búsqueda personal de saber, esto es, un camino orientado *desde sí*, con un horizonte propio, no planificado desde fuera ni proyectado institucionalmente. Situaciones como aquel coloquio en el primer año de la carrera que le *sembró* la pregunta sobre el hacer y el decir ("*¿es posible que podamos separar el contenido de lo que se nos enseñó?*"). O como la palabra y consejo de su coformadora que, frente al supuesto riesgo de perder el control del grupo, la llevó a poner a prueba sus convicciones y su deseo de ser, poniéndoles el cuerpo.

En esa búsqueda que involucra la experiencia de saber en la formación inicial, la relación consigo misma ocupa un lugar central: el saber que elabora arraiga en su propio pensar, en su biografía, en sus deseos, sin que ello signifique desconocer o soslayar los saberes teóricos de la formación que tiene apropiados o desoír al otro, en este caso, la docente coformadora. Aunque resulta evidente que ambas cuestiones quedan subordinadas a lo primero, a las propias inquietudes y "*convicciones*": el propio pensar que -en relación y al actuar- va ligando presente, pasado y futuro; la vivencia del oficio con su historia y la docente que busca ser.

Asumir el rol docente fue para mí adoptar un papel activo, no se trató solo de planificar la clase, organizar el contenido, pensar en cuál era la mejor forma de evaluar, que son tareas que implican pensar para un otro/a. Lo fundamental fue pensar con el otro/a, armando a lo largo de las clases un entramado de ideas donde el lugar protagónico lo tuvieron los estudiantes, sin embargo eso no implicó dejar de asumir como docente el rol de orientadora y guía en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Si bien el tema de los vínculos como inquietud personal de Marcela tiene un lugar central, hay otros temas, inquietudes y saberes que simultanea y complejamente van desarrollándose a la par de manera amalgamada, según podemos entreverlo en ese mismo relato: saberes sobre el valor de la reflexión, sobre la práctica, sobre la planificación,

Considero que es importante reflexionar acerca de la propia práctica en todo tiempo: cuando se planifica, para llevar al aula una propuesta que sea atractiva para los estudiantes, y que nos acerque a ellos; durante la práctica propiamente dicha, para revisar lo que se puede mejorar, y también para tomar los emergentes que aparecen en la clase, y así validar los saberes del grupo; y una vez finalizada la experiencia, para rescatar las situaciones que nos resultaron significativas, y también aquellas en las que podemos seguir pensando para modificarlas.

Incluso, la narración de Marcela nos deja entrever la concepción del propio saber docente y su naturaleza personal:

Pienso en los vínculos como una construcción constante, que implica una reflexión permanente. Revisar mi propia práctica, me hizo notar que la preocupación por entablar vínculos con los estudiantes estuvo presente desde antes de desempeñarme como practicante, y que durante la experiencia lo que pueden verse como 'estrategias' de acercamiento al grupo se fueron dando de forma natural.

También el carácter inestable, siempre abierto a la experiencia por vivir que le atribuye:

Lo que quiero decir con esto es que si bien una va trabajando clase a clase para construir ese 'indefinible vínculo', este no puede forzarse. No hay recetas que se puedan seguir, las posibilidades de que se puedan entablar vínculos dependerán de cada docente y de cada grupo.

Concluyendo, luego de sumergirme en el relato de experiencia de Marcela volví a su discurso de graduación comprendiendo que la "capacidad" de mirar al otro de manera sensible estaba ligado al reconocimiento y la confianza experimentados en relación, y que, en tanto aprendizaje que identificaba en su trayectoria como estudiante en la facultad, era un saber experiencial y relacional que también daba sentido a su práctica pedagógica en el aula, es decir, que devenía en un saber docente elaborado en clave personal, conectando sus vivencias de la formación inicial con su biografía escolar y el modo de habitar el oficio que deseaba para sí.

Lo inesperado de la formación. Elaborar una posición de saber otra

Con la intención de continuar ahondando en el recorrido de saber realizado por Marcela, me detuve en la inquietud que, junto al aprendizaje de mirar al otro más sensiblemente, ocupó un lugar central en aquel discurso de graduación que escribió. Decía allí,

Relacionado con la anterior, me gustaría expresar una inquietud, (...) porque de no hacerlo no estaría siendo yo. Esta inquietud que me moviliza, tiene que ver más que con un mandato, con un instinto, casi natural diría: y es la necesidad de defender la educación pública, gratuita, laica y de calidad. Que no nos hagan creer que la educación es un gasto, un privilegio, porque la palabra privilegio está marcando el sometimiento de unos sobre otros. (...)

Preguntándome si esto que nombraba como una "inquietud" tan arraigada en sí tenía asidero en su experiencia formativa, comencé a buscar indicios de esta idea que al leerla se me figuró como un saber-utopía: un pensamiento que expresaba los ideales que la movilizaban como flamante profesora y daban cuenta de ciertas convicciones elaboradas en su formación. Y revisando las transcripciones y los textos que tenía de ella, encontré que conversando a solas en ocasión de entrevistarla, (me) hablaba del cambio de posición ante

la realidad que algunas asignaturas, experiencias y docentes le habían provocado. En este sentido, a raíz de mi pregunta sobre cómo había sido aprender en la universidad para ella, contaba:

aprender en la universidad ha sido sumamente importante (...), no solo la formación para ser una profesora de letras, sino que también todo lo que yo voy aprendiendo lo voy aplicando a la vida cotidiana y yo creo que me ha servido para tener otra perspectiva, (...) no quedarme con lo del sentido común, ir más allá de eso y (...), como persona (...) me cambió un montón la universidad (...). Yo no me acuerdo bien cómo era hace cuatro años, pero estoy segura que no, no era la persona [que soy] ... que las problemáticas que veía por ahí me eran indiferentes o no me causaban tanto impacto como lo hacen ahora y no solamente de quedarme con este impacto que me pueda causar ver los problemas en la sociedad, sino que ver qué se hace al respecto (...). (Entrevista 1)

¿Qué era lo "todo" lo que iba aprendiendo? ¿Cómo había mediado esos cambios "la universidad"? ¿En qué consistía ese "ir aplicando" en la vida lo que aprendía? ¿Acaso su defensa de la educación pública no estaba conectada con ese cambio de perspectiva del que hablaba?

En esa conversación que cito hablábamos de lo inesperado de la formación, aquello que había encontrado en el profesorado por fuera de las expectativas que tenía como estudiante al iniciar la carrera. Pensando retrospectivamente sobre su experiencia formativa, Marcela nombraba dos "aportes" que reconocía en ese sentido y hablaba de estos como novedades o descubrimientos. Uno era la visión de "el docente como investigador":

lo que me aportó la carrera fue esta otra visión o esta otra arista del profesorado de ver al docente como investigador también, (...) no es menor esto de dar clase, sino a la par seguir estudiando y poder volcar el conocimiento de docente a otro ámbito no solamente al aula... (Entrevista 1)

Esa "otra arista" de la docencia que conecta con la producción de conocimiento y particularmente con la investigación de la propia experiencia docente, se suma a la función de dar clase³⁷ ampliando su concepción del oficio docente:

lo empecé a pensar en realidad en Literatura (...), con la Profe (...), de pensar esta idea del docente como investigador, de dar clases, formarse para eso pero al mismo tiempo a partir de la experiencia de la práctica pedagógica empezar a pensarla (...). La investigación tiene el

³⁷ Recordemos que la inquietud por la relación pedagógica analizada en el apartado anterior, la había llevado a pensar la creación de vínculos (docente-alumno y alumnos entre sí) como una función que se antepone y era condición para enseñar y aprender. Al respecto, es interesante ver cómo en la experiencia de la formación, las funciones del docente y la imagen del oficio se van resignificando al ampliarse y complejizarse, y, en este sentido, va produciendo un quiebre en el saber elaborado en la propia experiencia educativa/escolar y en el saber de la vida cotidiana -de "sentido común"- que definen el oficio en torno al "dar clase" como mera transmisión de conocimientos.

sentido de producir conocimiento, bueno producir conocimiento sí, pero a partir de mi experiencia como docente en el aula, en la interacción con los sujetos (...)

Esta idea que le resultaba convocante puede pensarse como un saber incipiente que hace sentido en la posibilidad de acción que le despierta, antes que en un concepto o saber teórico que abraza; una idea abierta, en construcción, que se va desplegando en el tiempo y cultivando en diferentes situaciones y espacios:

(...) es raro ¿no? Porque ahora esta idea del docente como investigador la hemos estado viendo en Investigación Educativa y sí... me dio como más claridad la profe para pensar esta idea de cómo no solamente aplicar la teoría sino como ir viendo cómo conjugar la teoría con la experiencia y a partir de esa conjugación crear algo nuevo si se quiere, a partir de la propia práctica. Eso del docente como investigador creo y me interesa (...) sigo pensando que en realidad esa es mi función no solamente dar clase sino ... como partir de la experiencia para seguir pensando la práctica. (Entrevista 2)

La idea del docente investigador - el que crea algo nuevo "a partir de la propia práctica"- le descubre y va haciendo lugar a una posición de saber otra: un modo de relación con el mundo ligado al oficio de enseñar que comienza a gestar cuando comprende la posibilidad de elaborar saber y no solo apropiárselo o transmitirlo: "ir viendo cómo conjugar la teoría con la experiencia y a partir de esa conjugación crear algo nuevo". Así, la idea de investigar como una nueva función inherente al oficio docente, lo dota de un sentido novedoso - inédito para ella- anclado en las posibilidades de acción que (se) le abren.³⁸ Y son esas posibilidades de acción las que (le) hacen sentido, la movilizan y orientan en su relación con el saber.

La segunda cuestión que Marcela reconoce como aporte de la carrera es la "posición crítica" ante la realidad, lo cotidiano y el saber:

S: Además de esta cuestión de ver al docente como investigador ¿ves alguna otra cosa ahora que estas finalizando la carrera, otra cosa que no estaba en tus expectativas cuando viniste a formarte como profesora en letras?

M: Yo creo que el aspecto social ha estado muy presente, que no es algo que haya esperado ni tampoco algo que pensaba tanto como estudiante o pensándome. Como el aspecto social pero en la preocupación por el otro en las cuestiones de los sectores más marginados de la sociedad...

³⁸ El docente se relaciona con el mundo "no sólo" dando clase sino investigando la experiencia de la práctica, para seguir pensando la práctica; es la idea que subyace en la nueva función que descubre.

En el fluir de aquella conversación-entrevista fui(mos) desentrañando lo que significaba para ella esa posición crítica que descubre y hace propia, en el sentido que se dispone a cultivarla:

S: ¿Y eso cómo lo fuiste aprendiendo? ¿con qué lo vinculas vos?

M: Yo si tengo que decir una materia yo creo que el taller (...) es como lo principal y el que te hace el click pero es como empezar a pensar que bueno, ¿qué está pasando en realidad? (...) Y por ahí pensar en el otro en las cuestiones de la sociedad, (...) como lo otro que está ahí pero (...) no sé si no tengo que preocuparme (...). Pero después empezar a pensar (...) desde qué lugar se puede llegar, no sé, a ayudar de alguna manera... a transformar la situación. Esto que siempre digo como que las cosas pequeñas por más pequeñas que sean bueno sí pueden tener un cambio.

La posición crítica significa para Marcela "tener una visión más amplia" y sintetiza una idea que la convoca a pensar su relación con el mundo desde un lugar, más sensible y de compromiso con el otro, que la afecta como persona y, a la vez, va dotando al oficio de una nueva responsabilidad.

Se trata de una "visión" que fue construyendo o cultivando en el transcurrir de la carrera en un recorrido dinámico y abierto que acontece en la relación con docentes que valora:

M: (...) es algo que he ido construyendo y que por ahí también ... creo que no es el mismo, por ejemplo, el que tuve en segundo año como el que tengo ahora. Como que siento que tengo una visión más amplia no solamente por lo que aprendí acá en la universidad sino porque empezar a partir de determinadas experiencias acá, hacer determinadas lecturas, que no solamente impliquen lo que dice el otro (...) sino también lo que fui construyendo yo ¿no? Y entonces tener como ese panorama más amplio (...).

S: Y a partir de experiencias decís vos, ¿por ejemplo de qué experiencias?

M: Claro... Si... experiencias que haya tenido con los profesores... yo pienso mucho en [nombre de docente] cuando pienso en esto de lo crítico o del posicionamiento (...) ahora lo pensé y me doy cuenta de que [nombre de docente] es super crítico y tiene una mirada inteligente (...), muy inteligente y como muy amplio, (...) es como que su discurso apunta a la educación, como una cuestión más crítica de lo sociedad y como una posibilidad de transformación si se quiere también (...) (Entrevista 2)

También, (esa visión se va cultivando) en relación con la propia experiencia de las prácticas y las de sus pares, según explica:

Si... las prácticas con [nombre de docente] sobre todo la de la Escuela [X] pero también no solamente las mías sino los que pude ver porque hacíamos las reconstrucciones con mis compañeras, de lo que habían vivenciado por ejemplo en la murga o en la escuela [X] en el turno noche, como esas experiencias que traen y por ahí las propuestas que puede llevar uno pensando en el otro y cómo lo puede ir construyendo (...) creo que esas han sido las experiencias más significativas... (Entrevista 2)

La idea de la posición crítica como una "visión más amplia" de la realidad social, del mundo de la educación, de su posición docente en construcción, es fruto de la relación con el saber que entabla en ciertos espacios formativos, con ciertos saberes disciplinares y modos de saber que sus docentes le muestran/transmiten, y que Marcela sintetiza en el "abrir la mente" que experimenta, el pensamiento que le provocan y dejan como huella:

saliendo un poco de lo puramente lingüístico o literario a mí hay dos materias de las pedagógicas específicas... [que me resultaron significativas]. Bueno las prácticas me marcaron muchísimo... pero las que me gustaron y yo veo que las estoy aplicando constantemente son (...) Uno se da cuenta cuando una materia ha sido significativa porque por ejemplo (...) la tuvimos en primer año y yo todavía me acuerdo perfectamente lo que vimos y (...) [por ejemplo] cuando veo algo en la televisión lo puedo relacionar (...). Me aportaron un montón también a esto de poder abrir la mente y hacer otras lecturas que van más allá de lo que se dice... salirse del sentido común si se quiere.

La posición crítica involucra además una visión más amplia del saber según lo hace ver con claridad cuando, por ejemplo, habla del modo de pensar "las literaturas" que le muestran las y los docentes de esos espacios, cada cual a su manera. Un modo de pensar con el que se identifica asumiéndolo como propio: "yo tengo ese posicionamiento" de pensar la literatura "desde otro lugar, (...) no desde el centro (...) sino desde lo que queda al margen".

Al designar a estos espacios formativos como "las literaturas", Marcela no solo los asimila por el objeto de conocimiento, por el campo de saber que abordan, sino también a raíz de la "posición crítica" que atribuye a las y los docentes responsables de los mismos, vinculada al "pensar desde otro lugar", que no es el canónico ni el ya conocido por ella sino aquel que nombra como "los márgenes". Ese otro lugar o "manera" no está vinculado al análisis ni a un saber teórico, sino que es un lugar que hospeda a lo otro y lo contiene/incorpora; en este caso, lo otro son voces que se expresan en obras que le extienden y muestran un horizonte que trasciende su saber y transgrede lo establecido.

Pensar de esa manera la literatura (...) más ampliamente, no solamente desde lo canónico sino también esas cuestiones que están al margen y que para mí están re interesante, cosas super interesante. (Entrevista 2)

Al ahondar en el sentido que la mueve en la experiencia de los espacios formativos que considera "muy importantes", fui comprendiendo con más claridad y amplitud cómo Marcela iba repensándose como persona y docente en formación al ir elaborando una posición de saber otra. Porque eso es en el fondo lo que acontece, le pasa, protagoniza: la elaboración de una posición de saber en la que conectan varias huellas de su experiencia

formativa como son su idea del docente investigador, la "posición crítica" como visión más amplia que va desarrollando, también la capacidad de relacionarse con el otro de manera más sensible como movilización que encarna. Una posición de saber que es parte de la "mutación" que vive:

S: ¿Cómo te imaginabas como docente cuando llegaste y cómo te vas ahora?

M: Sí... yo creo que ha mutado totalmente por esto que hablaba al principio también ¿no? Como más seguridad, saber que sí voy a estar aprendiendo todo el tiempo, pero para mí ... saber que yo sé, digamos.

Eso que me señala como lo "que hablaba al principio" es lo que me decía al inicio de la conversación en el marco de la entrevista y que nos había llevado a pensar su vivencia del saber y del no-saber:

M: Las dudas que tenía a principio de año (...) era esto que me costaba verme yo al frente de una clase con seguridad como que sabía que tenía un montón de conocimientos pero que al momento de darlos a conocer o compartirlos con otros me parecía que me sentía muy insegura y que no iba a saber cómo hacerlo, ver si la otra persona me entiende o no.

Según me ayuda a interpretar, "justamente en la práctica", en la vivencia del oficio puede "pensarlo y verlo desde otra perspectiva por ahí no tanto de lo que dicen desde afuera sino cómo lo vivencio yo" (Entrevista 2), es decir, desde una posición otra ante el saber:

creo que la práctica hizo esto que me diera cuenta de que sí porque también yo sentía que sí sabía. Pero por ahí no se si lo charlé con usted que siempre nos están diciendo esto como "no pero ustedes no tuvieron esta materia y ustedes no tuvieron la otra" entonces es como que parece que tenemos un vaciamiento académico si se quiere que a uno en algún momento lo hace dudar...porque uno dice entonces no estoy aprendiendo nada, me falta conocer un montón.

En cierto modo, esa colocación le posibilita comenzar a reelaborar/trascender la inseguridad que ella y el grupo (según lo expresaron en diversas situaciones) vivían de manera reiterada:

Pero cuando tuve que empezar a planificar las clases (...) creo que se conjugó ¿no? De decir sí puedo hacerlo y sí sé un montón de cosas y lo que no sé igual [uno] puede buscar material y aprenderlo porque también es como constante la formación, no es que uno tiene el título y ya lo sabe todo. Siempre va a estar la posibilidad de consultar o textos porque conocemos autores y demás o consultar con algún profesor que ya tenga más experiencia y que nos pueda orientar en ese sentido.

En esta cita de la conversación está retratada la relación con el saber, pero también la relación con el no-saber que entabla en su experiencia, en conexión con la historia que (se) narra el grupo: una relación que les crea un vacío emocional -según lo nombran en el grupo-

o académico -para Marcela- que se tramita en la relación con el otro-docente formador. Más precisamente, anclando en las expectativas de saber que estos últimos -los formadores- tienen sobre ellos -los estudiantes-, esto es, en lo que esperan o suponen que deberían saber para comprender cabalmente lo que les enseñan.

Es en las expectativas como relación simbólica donde se cultiva en parte el no-saber y, ligado a esto, la inseguridad que viven. Y Marcela la trajo a pensar, nuevamente, ayudándome a seguir los rastros del no-saber y descubriendo(me) su conexión con los espacios formativos que no le hacían sentido:

lo que me pasa a mí con las materias es que en realidad yo siento que al final creo que por ahí es en el transcurso de la materia que me da esta sensación, pero una vez que las termino es como que empiezan a encajar todas las piccitas del rompecabezas y ver donde encaja. [Pero] Hay materias que por ejemplo como (...) que es una materia re importante pero por ahí cómo la estamos teniendo no me ha sido valioso a mí, no me ha sido significativo a mí porque en realidad no estamos viendo los contenidos [que nos pidieron en otra materia después] (...) En realidad esos conocimientos ya los tendríamos que haber traído pero no los vimos nunca en esa materia (...).

El sinsentido pedagógico como clave de la vivencia que narra aquí Marcela conecta por la vía del no-saber con las exigencias académicas y expectativas de docentes de otras asignaturas: el conocimiento que se tramita en algunas no conecta con sus expectativas de formación ni con sus representaciones de la disciplina y tampoco con los saberes que otras materias y otros docentes esperan y le requieren, llevándola así a confirmar el escaso valor formativo de lo que vive en asignaturas que considera negativamente.

Lo que se puede entrever, más allá de sus interpretaciones, es que entrar en ese juego de expectativas (el de aquellos docentes que "esperan de ellos") cultiva sus inseguridades, el vacío emocional del que hablaba el grupo o el vacío académico como lo nombra ella. Inseguridades que hacen propias pero que a la vez revierten interpretándolas como carencias o vacíos de la formación y de la carrera:

S: ... ahora que ya sos más docente que estudiante y mirando el recorrido que has hecho en la universidad ¿qué es lo que ha faltado para vos? ¿qué has ganado y qué ha faltado? Un poco lo que has ganado me lo has dicho ya...

M: sí... (piensa) yo creo que me faltó en la formación disciplinar, sobre todo en la formación disciplinar, por ejemplo ahora estamos teniendo una materia (...) y [aparece] ese recordatorio de ¿tuvieron (...)? No, no tuvieron... Ah ¿leyeron esto? Ah no pero... entonces eso... como que yo siento que me da un poco de miedo esto de seguir (...) como docente investigadora (...), [de] seguir haciendo una especialización o algo esto se va a dar por sentado que yo lo conozca, entonces como voy a solventar... Yo creo que eso básicamente ha faltado.

S: un conocimiento disciplinar de...

M: un conocimiento disciplinar en ciertas materias [de la formación disciplinar específica] o por ahí también en algunas materias pedagógicas nos dicen "no tuvieron historia" y que la historia también hace a lo disciplinar porque también uno en las literaturas va contextualizando... "y bueno ¿saben que pasó en esta fecha?" no bueno...

Pero no es el único modo en el que el sinsentido pedagógico se expresa o se le manifiesta en sus vivencias de la formación inicial; también está presente en el modo de relación con el conocimiento que les proponen en algunos espacios que quedan fuera de ese rompecabezas de saber que va armando:

Me había pasado también en [otra asignatura] no tanto así, veíamos mucho contenido, pero por ahí las discusiones, era un seminario y en realidad la idea es que participaran estudiantes y docentes y los profesores era un equipo grande era como un pin pon entre los profesores, de dar ideas, y nosotros estábamos ahí como bueno, como meros espectadores ahí, en ese sentido pero el contenido, los textos y toda la propuesta por ahí está interesante quizás (...). (Entrevista 2)

Al contrastar la experiencia que narra de las materias "no valiosas" y las "importantes", puedo comprender que la relación con el saber que entabla con cada asignatura de manera particular no está escindida del recorrido personal de saber que va haciendo: es en ese recorrido subjetivo donde se entran y hacen sentido las materias significativas o importantes al ir, de un modo u otro, abriéndole puertas diversas, heterogéneas, variadas al saber (como lo hacen por ejemplo, aquellas que le abrieron a pensar al docente como investigador y la visión más amplia o posición crítica). Esas puertas o posibilidades de acción que le abren no sólo tienen que ver con una visión novedosa o ampliada del oficio, de la realidad y del saber, sino también con modos de hacer diferentes, vinculadas a prácticas "que ya traía" como puede ser la escritura, y con un saber que trasciende el aula universitaria como lugar de formación:

En ese sentido yo creo que la universidad me aportó un montón y en materias como [X] en ese sentido me ayudaron un montón (Entrevista 1) Creo que es por la profesora en realidad, (...) es como muy meticulosa con la escritura y ... no sé... todo el tiempo está dándote tips para que vos puedas hacer un texto lo más claro y pensar que estas escribiendo para un otro y pensar ese otro por ahí que es alguien que no sabe (...) pulir y ver y revisar las oraciones y ver si se entiende. En ese sentido creo que me ayudó un montón pero porque en realidad [la materia] aporta otras cuestiones (...) [Ser alumna de ella] fue una experiencia re linda, me ha aportado un montón y yo me doy cuenta que son de esas materias que, esto que decía hace rato de aplicarlo a la vida cotidiana, [cuestiones que] yo no las pensaba antes porque no tenía todas estas estrategias que te va dando [la materia] (...), ha sido re linda la experiencia, como que me han quedado ganas de aprender más, de saber más...

S: *¿Es una materia exigente dirías vos?*

M: *Sí... fue, es una materia exigente porque implica ... bueno, por ejemplo, una elaboración propia después de una... elegir una teoría y a partir de esa teoría elegir el tema. Hay mucha libertad respecto del tema que uno puede investigar, pero... no investigar sino hacer un análisis (...). Pero sí, es una materia bastante exigente. (Entrevista 2)*

El contraste que marca entre esta asignatura que valora en particular y aquellas que considera como "*mala experiencia*" por su escaso o nulo valor formativo es claro: la significatividad del conocimiento disciplinar que se tramita en la primera la convoca a aprender y a continuar aprendiendo más, asimismo, la relación con el saber que la profesora le muestra y le requiere le resulta movilizante, como también, el carácter polifacético del saber que le transmite: no es un mero saber hacer (sobre la escritura, en este caso) sino que trasciende el ámbito académico y (le) aporta a la elaboración de una visión o relación más amplia o profunda de la realidad en la que vive.

Cuando no hacen sentido allí, en sí misma, en ese recorrido de significación personal y subjetiva que realiza, el saber que se tramita en las asignaturas encuentra validez cuando responde a lo requerido en otras materias del plan de estudio, es decir, cuando responde a un sentido dado institucionalmente por otros (los docentes formadores), adquiriendo un carácter más instrumental que formativo, esto es, como conocimientos que sirven *para* apropiarse de o comprender otros (supuestamente) más complejos o *para* hacer o resolver situaciones en otro espacio formativo. Pero cuando nada de esto ocurre y el saber de la formación no hace sentido en una u otra fuente (el recorrido subjetivo o el institucional), la vivencia de las asignaturas se torna una experiencia de sinsentido pedagógico que, en el caso de Marcela, la lleva a preguntarse "*¿Qué hago yo acá?*", "*¿Qué hicimos este cuatrimestre?*" (Entrevista 2).

Concluyendo, luego de ahondar en aquella conversación que sostuvimos con Marcela, al volver nuevamente a su discurso de graduación comprendí que en el fondo de aquella defensa de la educación pública y de sus palabras -en general- había una posición de saber *otra*, compuesta por las huellas del recorrido personal de saber que había hecho como estudiante en la carrera -desde sus propias inquietudes, búsquedas, historia, expectativas, descubrimientos- y en relación con lo vivido como inesperado en la formación inicial.

En este sentido, los saberes sedimentados en la experiencia de ese recorrido subjetivo e institucionalizado que es la formación inicial, la convocaban a verse en un camino

profesional y personal complejo, difícil pero esperanzado, y se expresaban tanto en los saberes-utopías, que componen un horizonte profesional propio y a la vez compartido en una comunidad profesional; como en modos de actuar que, reconocidos como aprendizajes valiosos hechos en el transcurso de la carrera (tal es el caso de la capacidad de mirar de manera más humana al otro o la idea del docente investigador), pueden pensarse como saberes docentes incipientes -fruto de la experiencia formativa vivida- que van componiendo un saberhacer profesional, propio y abierto, en tanto se va fraguando en relación y de manera personal, sutil y original en la experiencia.

* * *

(II) *Laura y el desafío de habitar el mundo de la educación superior*

Pienso en la simplicidad de las palabras de mi profesora, y del poder que tienen al provocarme una catarata de pensamientos.

El poder de las palabras

Algo que me atrajo y conmovió profundamente de Laura fueron sus palabras al narrar la situación que eligió contar, cuando invité al grupo de estudiantes del que formaba parte a hurgar en sus memorias y narrar alguna escena vivida en la carrera que les había dejado una huella significativa. El epígrafe que introduce este relato del cual ella es la protagonista principal, es la oración final que escribió en aquella narración, dejando abierta a la reflexión la interpelación que vivía en relación con el otro-docente formador y en relación a sí misma.

La escritura de esa situación aconteció en los inicios del trabajo de campo; acababa de presentarme con el grupo, quería conocerlos y comenzar mi investigación, ponerla en marcha más allá de los papeles. Nunca me imaginé el coraje con el que podían encarar, o mejor encarnar, esa invitación a escribir que les había hecho -ahora que lo pienso- con cierta ingenuidad...

Al leer su narración, la cual había titulado de manera sencilla "*Las palabras*", descubrí un interrogante enorme que habitaba en ella con cierto sinsabor, angustia, o tal vez dolor. Al menos así lo percibí desde una primera lectura. Sus palabras y la fragilidad que expresaban me capturaron...

Me quedé pensando con su hoja, su caligrafía, su ser que no conocía, que acababa de presentármese así... de manera tan sincera y expuesta, renunciando al anonimato al escribir su nombre al final y dándose(me) a conocer al compartir la huella inexplicable aún, de una situación vivida el año anterior en ocasión de rendir un examen:

Tratando de buscar entre mi mente un acontecimiento aparece uno que no quiero contar, pero insiste en salir, quizás para dejarlo ir. Sucedió en un coloquio del segundo año de la carrera. Me presenté con una compañera y lo dimos. Al finalizar las profesoras nos dieron una devolución personal a ambas donde estábamos presentes las dos. No recuerdo bien toda la devolución, pero hay unas palabras que me quedaron resonando. La profesora me decía que estuve muy bien, pero mis relaciones entre conceptos y vivencias no eran tan profundas como las de mi compañera.

Nuevamente un coloquio, una situación de evaluación era objeto de reflexión al pensar en lo vivido de manera significativa como estudiante. Digo nuevamente porque Laura no

era la única que en aquel grupo de estudiantes había traído a pensar una escena de evaluación formal. Sin embargo, y tal vez imprevistamente, lo significativo de esa escena no era la ansiedad, la incertidumbre y hasta el miedo, con los que suele estar asociada esta circunstancia ligada a la certificación/acreditación de saberes. Tampoco lo eran sus efectos sancionadores, esos que impactan en la propia trayectoria académica demorándola o truncándola, porque como ella misma aclaraba, esas palabras de la docente "*se visualizaron muy poco en cuanto a la nota y a decir verdad en ese momento no las tuve muy en cuenta*".

De manera cercana a algunas de sus compañeras, el sentido de recuperar una situación evaluativa en esta ocasión, estaba ligado³⁹ al pensar que les había despertado y a las resonancias pedagógicas que la situación, y particularmente la vivencia de la relación con el otro-docente formador provocaba en el interior de cada una. En el caso de Laura, las palabras de su profesora retumbaban dentro de sí a modo de preguntas que, cuestionando la propia situación que narraba, la llevaban a cuestionarse su relación con el saber:

¿Cómo se puede medir el nivel de profundidad en algo? ¿Cómo pueden saber si ya para mis aprendizajes esas relaciones eran muy profundas? A veces [las palabras de la profesora] vuelven como un fantasma o como algo que no quiero que surja ¿tal vez será que no soy tan inteligente como mis pares? ¿Cómo se determina eso? Algunas veces me hace sentir que por mucho esfuerzo que ponga para algunos no es suficiente. Y es ahí cuando vuelven las preguntas ¿será que para mí no es suficiente? ¿seré yo la que se autoexige? ¿qué es lo que pasa en mi vida que me hago hacerlo?

De manera muy elocuente, Laura expuso en su narración las huellas que había dejado en su interior ese suceso inicialmente inocuo. Un año después de ese acontecimiento, sacaba a la luz su inquietud acerca del poder de las palabras del otro-docente formador dentro de sí; un poder que no afectaba su trayectoria académica -su formación como recorrido institucionalizado- sino que más bien, la tensionaba en tanto recorrido subjetivo al interpelar la propia imagen de sí, la relación consigo misma como sujeto del saber y de la formación:

Pienso en la simplicidad de las palabras de mi profesora, y del poder que tienen al provocarme una catarata de pensamientos.

Definitivamente, al pensar y escribir sobre el "*poder de las palabras*" de una profesora en ella, Laura no (me) hablaba del poder sancionador que pueden tener cuando se materializan

³⁹ Marcela, Inés, Sol recuerdan, al igual que Laura, situaciones vinculadas a la evaluación formal en un sentido cercano, es decir, abriendo a pensar la relación con el otro docente formador, aunque cada una lo hace en conexión con diversas inquietudes pedagógicas personales y resonancias singulares.

o expresan en calificaciones, notas de trabajos o exámenes no aprobados, y que terminan frustrando, enojando o devolviéndolos al esfuerzo que reclama ser estudiante universitario. Más bien, y con una claridad contundente, hablaba del poder que tenían esas palabras en un sentido simbólico: tan poderosas eran que habían pasado a ser parte de sus pensamientos sembrándole dudas sobre sí, sobre su saber, sobre su posibilidad de aprender.... Y quién sabe cuánto más.

Así conocí a Laura, en esa narración que me creó una relación de cierta cercanía con ella -qué difícil contar una situación tan espinosa a alguien que no se conoce, pensé la primera vez que leí su relato- al tiempo que me abría un abismo de preguntas sobre el vínculo que cada quien teje con el otro-docente en la relación de formación. Un vínculo delicado y sensible que Laura me invitaba a explorar desafiándome a comprender sus múltiples sentidos.

La relación de formación. El otro-docente dentro de sí

Es así que el relato de esa situación que Laura recordaba paradójicamente como significativa, a la vez que deseaba "dejarla ir", me llevó a poner el foco en la relación vivida con el otro-docente formador; esa que cobra sentido dentro de cada quien de manera singular. Una primera cuestión que su narración transparentó es cómo la imagen de sí se pone en juego -se juega- en la vivencia de esa relación con las profesoras y profesores, en tanto mediadores de la experiencia formativa que cada quien hace. La "catarata de pensamientos" y preguntas que le provocaba es evidencia de ello y de la fragilidad del lugar que habitan en tanto sujetos de la formación. No obstante, en la narración de su recorrido formativo Laura también dejó entrever cómo la vivencia de esa relación repercutía en su interior complejamente, en múltiples sentidos.

Así comencé a visualizarlo a partir de la interpretación que hizo de su propia trayectoria en la historia de formación que escribió, siendo estudiante de cuarto año:

En mi recorrido por las distintas materias universitarias fui teniendo algunos profesores que marcaron de gran manera mi aprendizaje y me ayudaron a abrir mi perspectiva. Esto ayudó mucho a mi permanencia en esta carrera y también [es] el motivo de que hoy la siga eligiendo. También me ayudaron a tener una apertura fuera de la literatura, interesándome más por la Lingüística, el Análisis del Discurso, la Gramática, entre otras. (Historia de formación, 4° Año)

En contraposición a la situación significativa que había narrado en "Las palabras", en su historia de formación Laura evocaba la vivencia de la relación con "algunos profesores"

reconociendo "*marcas*" que le dejaron en un sentido formativo, nombrando esa relación en términos de "*ayuda*": ayuda para abrir su mirada, para permanecer en la carrera, para ampliar su paisaje de saberes. Es así que poco a poco, a través de su narración de lo vivido en asignaturas que valoraba y con docentes a los que se refería como "*ejemplos*", fui comprendiendo cómo la relación con el otro-docente formador surcaba su experiencia de la formación inicial haciendo sentido, al enlazar el presente -su presente de estudiante- con la propia historia escolar y también con el saber y la identidad profesional en construcción.

En relación con lo anterior, al ahondar en sus vivencias comprendí que esa "*ayuda*" de la que hablaba estaba vinculada a desandar su propia historia en la secundaria, y particularmente, su modo de habitar la escena pedagógica del aula. En este sentido, en la conversación que sostuvimos posterior a la escritura de esa historia, advertí cómo su presente y su pasado se tejían en la vivencia de la relación con un docente de primer año, "*gracias*" a quien había podido comenzar a reelaborar su colocación como estudiante en las clases, según su propia interpretación:

me pasaba en el secundario que yo a los espacios de diálogo los sentía como un peso, como una situación en la que no me gustaba muchas veces estar y otras las llevaba (...), y bueno él fue como el primer espacio donde yo puedo empezar a tomar la palabra o a participar, pero siento que se ve más reforzado después con la profe (...). (Entrevista 1)

Interpretando su perspectiva advertí que esta vez, la vivencia de la relación con el otro-docente formador no repercutía en la imagen de sí en un sentido interpelador y en cierto modo inmovilizante, sino más bien, en su colocación como estudiante en el aula, en las clases, en la relación formativa, y ligada a un sentido formativo muy personal: volver a "*tomar la palabra*" en la clase.

Así narraba Laura su vivencia de la materia de ese docente y especialmente el vínculo que creaba en el grupo y con el conocimiento:

Revolviendo un poco en mí historia y pensamientos me remito a una materia Universitaria: (...). Algunos de los contenidos que vimos en esta materia y en especial el modo de llevarla a cabo considero que me ayudó a realizar un aprendizaje de sentido profundo. En las clases el Profesor intentaba escapar a la lógica lineal- explicativa, (...) [Entonces] para cada unidad el profesor propone instancias reflexivas (...) [en las que] se abren muchas veces debates, diálogos donde nosotros/as, los alumnos/as, traemos nuestras experiencias, vivencias, preguntas, ideas.

Seguidamente, haciendo una interpretación propia de esas clases, Laura *mostraba* cómo la vivencia de ese modo de llevar la materia conectaba con su propia historia escolar:

Recuerdo que en un principio estaba reacia a participar en los debates debido que en mi Educación Secundaria tuve una experiencia con un Profesor de Formación Ética, en el último año, que proponía debates (...). Pero que se burlaba, (...) [y] aunque el pensar diferente a él no incidía en las notas o evaluación si influía en nuestra consolidación como seres y en no querer a volver a tomar más la palabra.

Arraigando en su historia, esa vivencia nueva que le sucedía en la universidad cobraba un sentido personal y singular que la involucraba activamente:

Este sentimiento de no querer participar en las situaciones de debate fue cambiando en la Universidad, pero especialmente gracias a mi profesor de (...).

Al narrarla, Laura también iba interpretando cómo esa vivencia se imprimió en ella, dejándole una huella que reconoce como un aprendizaje de sentido profundo:

En un primer momento me mostraba más como observadora, pero luego debido a que el profesor generaba espacios de confianza donde cada uno podía aportar su pensamiento y no descalificaba a las distintas miradas o perspectivas, sino que cuestionaba o generaba preguntas para reflexionar (...) [Entonces,] comencé a tomar más la palabra.

Al contar cómo fue reelaborando su posición a partir de la relación que entabló con ese profesor y su modo de dar la materia, Laura se explica -y nos explica- cómo la vivencia de la relación con ese docente de la universidad le dejó una huella que conecta su presente de estudiante en formación con su pasado -su historia escolar- a la vez se proyecta en el futuro -su futuro profesional- en tanto deviene en un saber ligado al oficio para el que se está preparando:

Considero que aprendí a no descartar una herramienta como es el diálogo y el debate, sino a tener en cuenta el modo en que se abren estas situaciones y cómo se toman las opiniones y pensamientos del otro. (Historia de formación, 4° Año)

A través de la experiencia formativa narrada por Laura fui comprendiendo que la vivencia de la relación con el otro-docente formador resonaba no sólo en la imagen de sí como sujeto del saber y en relación a preguntas como qué es saber, cómo sabe el otro si sé o cuánto, quién soy yo aprendiendo -según lo dejó entrever en el relato "Las palabras"- sino que además resonaba en el yo profesional en construcción -su identidad y saber docente- tal como lo transparenta al narrar cómo a partir del lugar de confianza que un docente le creó en el aula, pudo comenzar a tomar nuevamente la palabra -autorizarse a hablar desde sí- y aprender así -de/con él- un "modo" pedagógico de obrar. En este sentido, al ahondar en el recorrido de pensamiento que Laura hace enfocando la atención en sus vivencias de la relación con el otro-docente formador, advertí que en ese recorrido iba destilando modos de hacer ligados al oficio:

en el caso de la profe (...) por ejemplo, me ayudó a abrir mi perspectiva como profesora en cuanto a cómo pararme frente a una clase, a tener en cuenta las distintas voces que funcionan en una clase...

[Y] la profe (...) me parece que hace como una buena conexión entre los contenidos que da y cómo los da, cómo los evalúa y al mismo tiempo nos tiene en cuenta a nosotros. (Entrevista 1)

Su narración y apreciaciones sobre las vivencias de la relación con el otro-docente formador (me) permiten palpar el carácter relacional de los saberes de oficio que se gestan o comienzan a gestar en la formación inicial. En este sentido, (me) resulta evidente que en el recorrido de pensamiento que hace Laura, su presente de estudiante en formación va tejiéndose con el futuro profesional para el que se prepara en la relación con profesoras o profesores que, en un juego de espejos en el que desea verse reflejada, van ampliando su perspectiva y van condensando la experiencia formativa que vive en saberes de oficio incipientes:

(...) había un montón de cosas del ser profesor que no tenía resueltas, que no había aprendido y siento que por ahí la profe (...) me brindó un espacio donde (...) yo pude... donde siento que mi palabra tenía valor, donde (...) podía interactuar no sólo con mis compañeros que ya nos conocíamos dentro de todo, sino también con la profe y donde también se formaba quizás un vínculo de confianza donde nos podíamos expresar libremente y decir cosas que quizás no se lo podemos decir a todos los profesores (...). Pensaba en ella y también en la Profe (...) como ejemplos de lo que me gustaría tener en cuenta a la hora de yo ser profesora también. (Entrevista 1)

En otras palabras, Laura (nos) deja entrever con bastante nitidez cómo a partir de la vivencia de la relación con el otro-docente formador y del vínculo particular que creaba con cada uno, iba creando una relación con los saberes de la formación desde una perspectiva más personal:

S. ¿Cuándo sentís que eso empezó a cambiar, esa relación con el aprender así de ser más de satisfacción, más de realización y no sólo para la acreditación?

L. (...) me cuesta ver un punto clave, pero por ahí pienso cuando me empecé a topa más con alguna cuestión, no sé con literaturas que me gustaban (...) o quizás con alguien, algún profesor que me despertó esas ganas, pienso en [nombre de docente]. Me empezó a gustar ese tipo de saber, porque en cierta medida yo podía como mirar mi realidad desde esos saberes (Entrevista 2)

También nos deja entrever cómo va destilando saberes ligados al oficio para el que se prepara a modo de pistas con las que orientarse, al ir tejiendo en su pensamiento un modo de ser docente que valora y la ayuda a proyectarse en el oficio desde sí:

Por eso (...) las tomo como ejemplo, ampliaron mi perspectiva de ser docente porque yo creo que (...) si yo no me hubiera encontrado con ellas no sé quizás, si hubiera estado tan abierta a esas cosas o a tener en cuenta a los sujetos, sus contextos y muchas otras cuestiones (...)

La experiencia narrada por Laura me permite reafirmar que la vivencia de la relación con las y los docentes formadores constituye un lugar de saber en el que la experiencia de la formación inicial va haciendo sentido y en la que sus protagonistas principales -las y los estudiantes- van elaborando y reelaborando una posición de saber y saberes de oficio de manera relacional y personal, es decir, vivenciada, singular y originalmente.

Asimismo, las vivencias del vínculo formativo narradas por Laura me abrieron a comprender con mayor profundidad que la idea de que los docentes enseñan como fueron enseñados, es una verdad a medias porque sitúa a quien se forma en un lugar pasivo, negando su lectura e interpretación de lo que vive en la relación pedagógica con sus docentes formadores. Mas bien, diría que quienes se forman van aprendiendo a ser docentes activamente, no tanto o no sólo a partir de los saberes teóricos que les transmiten sus formadores o de las huellas que la relación con ellos le imprime, sino del vínculo formativo que entablan: los modos de crear una relación pedagógica con ellos, la manera en que estos modos conectan con las preguntas pedagógicas que se formulan y sus biografías escolares, con las imágenes del oficio que cada quien tiene y también en las que se proyecta. Porque es en esas preguntas, historias o biografías e imágenes donde la relación con el otro-docente formador es interpretada, hace sentido, y se torna fuente de saber *personal*.

Enfrentar el conocimiento en la universidad: habitar el mundo de la educación superior

Según narra en la historia de formación que Laura escribió siendo estudiante de cuarto año del profesorado, su elección de la carrera arraiga en su biografía escolar, se remonta a su infancia y está enlazada con su temprana curiosidad por los libros, que recuerda como toda una aventura:

Durante el tiempo que fui a jardín tuve mi primer encuentro con la lectura y con la lectura literaria; el establecimiento tenía un Biblioteca (...) y empecé a llevarme algunos libros, me entusiasmaba la idea de poder elegir cuál quería leer. Me despertaban mucha curiosidad las historias y me llamaban la atención los gráficos y dibujos (...).

En el aula del jardín además había una repisa con unos cuantos libros (...). Recuerdo que solía esconderme a leer, no sé bien cuál era el motivo, pero cuando mis maestras me descubrieron se percataron de que ya sabía leer.

Esa historia con los libros, la biblioteca y la literatura que atesora en su memoria, también era una marca de identidad y presencia propia al interior de su familia:

Si bien en la secundaria me pedían libros para leer paralelamente a esto recuerdo haberle pedido en alguna ocasión a mi mamá si me podía comprar alguno, a lo cual ella accedió una o dos veces. En mi casa los libros siempre fueron un objeto raro ya que no hay un hábito de lectura en mis papás y en mis hermanos, y lo más parecido a una biblioteca es la que fui armando yo, por eso mi familia me identifica con los libros.

Y trascendía el ámbito escolar:

En los últimos dos años del secundario me hice amiga de un grupo de chicos/as fuera del colegio, algunos de los cuáles leían como yo. Dos de ellos marcaron mi historia con la lectura porque me brindaron un lugar en el que yo podía hablar de libros libremente, sin sentir que desentonaba. Esto acrecentó mis ganas de leer ya que con ellos intercambiábamos libros, nos regalábamos y recomendábamos otros, y además descubríamos nuevos.

El haber conocido a estos amigos hizo que se vaya consolidando mi identidad en torno a la lectura. Esto fue en un primer momento lo que me movió a elegir la carrera. (Historia de formación)

Esa relación personal -de atracción, curiosidad y libertad- con los libros, la lectura y la literatura que Laura narraba como una marca de identidad, quedó relegada al poco tiempo de iniciar el profesorado cuando las exigencias de la vida dentro de la educación superior se le impusieron y enfocaron sus esfuerzos en una relación con el conocimiento inédita para ella. Así lo planteaba al contar los inicios de su formación como profesora en un instituto de formación docente al que asistió durante un año, antes de comenzar la carrera de Letras en la universidad:

lo que me pasaba es que yo sentí un cambio, un choque digamos, porque en la secundaria siempre me fue dentro del todo bien (...) y si me llevé alguna materia fue porque la dejaba o no le ponía tanto énfasis, en cambio en el IFDC lo que me pasó es que yo sí me sentaba a estudiar pero por ahí no me iba tan bien, sentí por ahí ese cambio brusco y entonces bueno, me empecé a plantear, no sé si la pueda terminar o ... quizás terminarla sí pero me iba a llevar mucho tiempo. (Entrevista 1)

De esta manera, dejando en claro cuál era el primer desafío que había enfrentado y contando sus incertidumbres, Laura me abrió las puertas a profundizar en la relación con el mundo de la formación institucionalizada desde lo que vivía como estudiante, haciendo foco en la relación con el saber de la formación:

Siempre fui responsable en el secundario y quería que todo me saliera bien (...), siempre creo que fui muy exigente conmigo misma, entonces cuando entré al IFDC y empecé a cursar el primer cuatrimestre empecé a encontrar de que me costaba más de lo que quizás me hubiese imaginado (...).

Su narración de lo vivido aquel año que estudió en el Instituto es la narración de una travesía, antes que el relato del pasaje de un nivel educativo a otro que se supone más demandante:

Después en el primer cuatrimestre dentro de todo yo hice todas las materias y si bien a algunas las regularicé y muy pocas las promocioné en el segundo cuatrimestre que es donde por ahí se nota más el cansancio ya opté por dejar una materia y (...) medio que ya me estaba desanimando (...) cuando se empezó a rumorear que se empezaba esta carrera nueva acá (...). Entonces dije bueno, me vuelvo a meter en primer año a ver cómo hacía. (...) tuve el apoyo de mi familia como para seguir y no desanimarme y pensar en trabajar. (Entrevista 2)

Su conclusión sobre aquella experiencia como estudiante en el Instituto expresaba una certeza:

El hecho de haber realizado ese año de formación previo me sirvió como base para comenzar con ideas previas sobre el contenido y sobre lo que significaba llevar una vida dentro de la Educación Superior. (Historia de formación)

Al indagar las razones por las que había hecho ese cambio comenzamos a adentrarnos en lo que significaba para ella "llevar una vida dentro de la educación superior":

S: ¿Te cambiaste a la universidad por qué razón?

L: Porque en realidad partió de que bueno el título... quería un título universitario (...) pero yo siento que también en el fondo fue esto de que no me había ido muy bien en el IFDC y quizás lo ví como una oportunidad de empezar de nuevo y si bien yo sé que me movió un poco el título intuyo que no es lo principal o que no fue lo principal que me movió quizás a cambiar y la oportunidad que justo se abiera. (Entrevista 1)

La idea de tener la oportunidad de empezar de nuevo (me) dejó al descubierto las dificultades que había encontrado en ese mundo de la educación superior. Y al narrar(me) su travesía, Laura dimensionó la complejidad del aprender a relacionarse con los saberes de un modo más exigente del que conocía, y que está más allá -o debajo- de lo que en el ámbito académico se piensa como problemas de comprensión:

Recuerdo por ejemplo, (...) una profe con la que tenía que rendir un parcial y yo iba casi todos los días a consulta mientras estudiaba... yo creo que la debo haber cansado porque un día me dijo ¿y ahora qué no entendés o qué duda tenés? Y bueno, creo que es eso ¿no? El no sentirme quizás completamente segura o sentir que tenía que estudiar mucho más de lo que yo estudiaba en el secundario y era toda una experiencia nueva para mí.

El valor que la experiencia vivida en el Instituto tiene para Laura es decisivo en tanto interpreta que le permitió prepararse, "conocer y habitar" el mundo de la educación superior -"Yo creo que al ser mi primera experiencia pude saber cómo me tenía que manejar en el nivel superior más allá que no fuera universitario es prácticamente lo mismo", afirma una y otra

vez- y, según estima, esto es lo que tal vez le dificultó a muchos de sus compañeros en la universidad sostenerse en la carrera a través del tiempo:

(...) que ahora seamos en algunas clases diez, once, nada más también eso me ha hecho pensar ¿qué pasó en ese tiempo? Tanta gente que dejó... me hace pensar que quizás les pasó como a mí en el IFDC que sintieron que no iban a poder llevarla adelante. (...) pensaba en esto de tener mucho contenido en poco tiempo quizás algunos no pudieron con eso porque era mucha presión, mucho trabajo, mucha lectura...

La narración de estos inicios deja entrever cómo la dificultad de habitar el mundo del nivel superior que vive Laura, gira en torno a la relación con los saberes de la formación o, como ella lo nombra, al desafío de "afrentar el conocimiento en la universidad"

Cuando me cambio acá sentía que venía ya con una base, con una experiencia previa en el IFDC y entonces sentí que afronté la universidad de una forma distinta que ya tenía como una idea no sólo de los contenidos porque prácticamente son parecidos porque es profesorado en Lengua y Literatura igual que acá, sino que también una experiencia por pasar por un nivel superior al del secundario y entonces siento que por ahí cambió mi forma de afrontarme con el conocimiento también (...) (Entrevista 1)

La forma de afrontar el conocimiento de la que habla consiste en "pensar que estudio para mí, de una forma distinta que en la secundaria"; un modo de relación con el estudio que le requiere otra disposición, cierto "ritmo" y "conciencia":

estar mucho más tiempo sentada, estudiando, dedicarme más y tener que hacerlo todo a conciencia porque esto del aprendizaje memorístico es muy fácil, estudias una hojita y bueno, si no la entendiste del todo... En cambio acá, bueno no, era empezarlo a pensar realmente.

En este sentido, Laura advirtió que a medida que fue cursando las materias en la universidad iba sintiendo "que podía llevar la carrera", algo sobre lo que había dudado en un principio, y también que en ese transcurso su relación con el conocimiento iba "mutando":

S. ¿Y cómo te enfrentaste con el conocimiento en la universidad, esto con mayor tiempo de dedicación y alguna otra cuestión más?

L. Es que en realidad fue mutando cómo me enfrenté al conocimiento en la universidad. En un principio bueno, medio que no sé, como que siento que a lo largo de los años fui viendo el conocimiento de otra forma.

De manera sutil, Laura (me) deja entrever la vivencia de ese proceso en el tiempo institucionalizado al hablar de lo que significó para ella ir atravesando el camino de la carrera: un primer momento de expectativas y emoción, otro de incertidumbre -la "crisis de tercero", la llama- y un último tramo en el que el incentivo de culminar el recorrido hace valer el esfuerzo:

La crisis de tercero así le digo yo porque es como el año de que no tenés la emoción de que recién empezás y sentís que te falta también para terminar. Porque ya cuarto tenés mas el incentivo de que es el último año entonces yo digo que está la crisis de tercero para mí. Quizás en mínimas cosas ... como que no sé si sentí inseguridad en mis saberes o ... y bueno me comparaba por ahí bueno... cincuenta centésimos menos por ahí un punto menos pero decía qué es lo que me faltó qué es lo que no sé... como que me costaba ver eso. Me parece que es eso... (Entrevista 2)

"Ir viviendo el conocimiento de otra forma" es el proceso de transformación que Laura vivía en su relación con el saber silenciosa y personalmente como entre bambalinas, esto es, por detrás y a medida que avanzaba en la carrera según el plan de estudios y la vida institucional lo disponían. Una relación que luego de estar regida casi exclusivamente por las exigencias académicas -traducidos en el sentido de aprobar que reconoce- iba cobrando un sentido más personal y formativo:

Por ejemplo, hoy me pasa que ya estoy en cuarto y que quiero aprender por placer, porque me gusta, porque hay un montón de cosas que no sé, que me gustaría leer y siento que eso no me pasaba al principio. Yo al principio quería estudiar obviamente para entender pero también para aprobar, (...) me interesaba lo que estudiaba pero no quizás de la relación que tengo ahora.

Visto en perspectiva, Laura narra el pasaje de una relación con el saber escolarizada a una relación con el saber académica, enfocada en adaptarse a un nivel educativo con otras exigencias -nuevas para ella- y, finalmente, a una relación con el saber de sentido más personal, en cuanto que enfocada en su deseo de saber y en su formación, que nace de y, a la vez, comienza a darle un sentido propio, personal y formativo al estudiar y aprender.

Ese pasaje involucra una relación y panorama de saber otros como un movimiento en la posición ante el conocimiento, en el que se percibe con claridad:

Me pasaba en primer año que yo estudiaba y aprobaba y listo y ahora es como que me interesa conocer, saber, no ya tanto para aprobar o no sino cuánto puedo entender, quedarme con eso, una relación distinta en cuanto al conocimiento y no sólo al literario sino a las distintas materias. Siento que en ese sentido me ha cambiado mucho [la carrera],

Esta relación o posición renovada supone transitar nuevos paisajes de saber y reconocerse con una nueva mirada y forma de relación con el mundo:

También siento que mi forma de ver la realidad en la que vivo por ejemplo yo no me paro a ver la realidad de la misma forma que me paraba, quizás antes ni siquiera me frenaba a pensarla y a reflexionarla... sino que ahora al aprender algunos conocimientos todo el tiempo estoy relacionando con cosas que veo, que pasan, con cosas que he visto en la facu, contenidos, ... y ver la realidad de otra forma que antes no la veía. Tener en cuenta cosas que antes no tenía.

Y también con lo sabido:

Lo que me dio el profesorado en letras es mirar también la gramática, a la lingüística que quizás yo las tenía desdibujadas y que son sumamente interesante e importantes si le damos sentido a eso, a esas materias (...). En cuanto a las literaturas me ha servido para ampliar quizás yo no conocía tantas literaturas, a ver a la literatura de otras formas (...) quizás la veía solo como leer una historia y listo y bueno quizás hasta el lugar de la literatura lo concibo totalmente distinto hoy a través de la carrera (...)

Calando más profundamente, ese pasaje de una relación con el saber más académica o institucionalizada -en la que el sentido de saber está dado desde fuera- a una relación de sentido propia -personal-, supone una apertura al oficio para el que se prepara desde la transformación de sí que experimenta:

Cuando elegí letras lo elegí por literatura que era como lo más cercano y me parece que lo que me dio [la carrera], lo que me interesó de esas materias es también pensar en el lenguaje, en la lengua más allá de la literatura y ver que no sé...que en el mundo nos regimos por el lenguaje (...). No sé ver la importancia del lenguaje en las relaciones humanas me parece. Que atraviesa todo. Por ahí un poco hay gente que bueno ve todo a través de la física bueno yo veo todo a través del lenguaje (...). (Entrevista 2)

Que repercute en la relación consigo misma:

Yo me veo muy distinta, incluso siento que antes era mucho más inocente, que quizás pensaba que si yo no sabía nada era porque bueno... era mi culpa que no estudiaba. No sé cosas así. (Entrevista 2)

En este sentido, ofreciéndonos la contracara de la incertidumbre e inseguridad que vivió luego de aquel coloquio -relatado en "Las palabras"-, Laura narra la seguridad en sí misma, la confianza, que fue elaborando en su relación con el saber:

La facu me ha dado mucha seguridad en mí de una forma muy grande que no sé cómo explicarlo pero es como que me ha empoderado, el conocimiento me ha empoderado mucho de hacerme sentir de que lo que yo digo también vale que por ahí es interesante de también de conocer, aunque sí siento que me falta tanto conocer, me siento como medio ignorante incluso en mi mismo ámbito de literatura... me siento ignorante porque sé que hay tanto, tanto más de lo que vi. Y bueno creo que eso, de poder decir quiero conocer más, quiero saber más, quiero... (Entrevista 2)

Sintetizando, al narrar sus peripecias con el conocimiento y la travesía que protagoniza en relación con éste a lo largo de la carrera, Laura (nos) deja entrever cómo detrás de la relación académica con el saber fue tejiendo -entre dudas y exigencias, entre docentes-ejemplo y docentes-interpeladores- una relación personal en la que vivió un proceso de transformación de sus modos de ver, de su panorama de saber y de la forma de relacionarse con el mundo, con lo sabido y consigo misma, que permanece abierto desde entonces.

La universidad me cambió a mí completamente o sea el contacto con los saberes, con los docentes, con todo, con la experiencia en sí y por ahí en mi modo de relacionarme con la literatura, yo creo que me abrió como muchas puertas, porque yo leía algo que un título me llamaba la atención o no sé, o quizás terror porque era lo que me gustaba pero... el mostrarme [que] hay muchas literaturas (...) también [que] hay autores que están fuera del canon, no son sólo estos, los bordes los del canon. Empezar también a teorizar la literatura, como algo que yo hacía por placer obviamente en la secundaria o en mi tiempo libre pero la teoría literaria, (...) todas esas cosas yo creo que me abrió como una gama que yo no conocía. Y a empezar a aprender a leer la literatura de otra forma, de leer los símbolos, ... quizás antes lo hacía meramente como una historia y ahora me fijo en cosas que no me hubiera fijado. Yo creo que sí, me cambió... (Entrevista 2)

No obstante, ese proceso que a todas luces le resulta enriquecedor, de mucho crecimiento, no fue "color de rosa" -como ella dice- sino "muy duro" porque a la par de las exigencias académicas vivía otras de índole personal:

Siento que por ahí aprender en la universidad también ha sido tener que dejar otras cosas de lado, destinarle tiempo a la universidad y tener que alejarme de otros ámbitos, pensaba en que el otro día un tío se enojó porque hace varios fines de semana que no iba a almorzar con ellos... es que además es mi familia (...)

Que requerían un esfuerzo emocional extra por comprenderlas y sobrellevarlas:

Mis tíos no han estudiado, mis papás tampoco (...) entonces quizás no lo entienden. Bueno en ese sentido en cuanto a los afectos ha sido duro y también ha sido duro para mí más en cuanto a lo personal por ejemplo lo cuento cuando escribí "Las palabras" que por ahí me sobreexijo y cuando me va mal me siento mal porque digo ¡uh! Me esforcé tanto y me va mal... o por ahí pienso dejé esto de lado, esto y esto y encima me fue mal es como un poco me frustró... y bueno también el hecho de que yo me sobre exijo porque la quiero terminar al día para empezar a trabajar...

"Llevar una vida dentro de la educación superior", como lo llama Laura, es aprender a habitar un mundo de relaciones otras más allá de sus instituciones:

Durante la universidad o durante la cursada por ahí soy consciente que no solo me generó este alejamiento de muchos familiares de no poder verlos tan seguido... y al mismo tiempo a veces sentía que mi familia no me entendía porque yo necesitaba por ahí mucho más silencio en mi casa y bueno en mi casa nadie estudia entonces era todo un tema eh... entonces por ahí sentir aunque sea ese apoyo ya igual (...) es como que me reconforta a mí. Me pone muy feliz sentir que me apoyan, digamos que me, que se sienten feliz por mi felicidad... (Entrevista 2)

Al ahondar en la vivencia que tenía Laura de ese mundo de exigencias que es hacer la carrera, su decisión y empeño en habitar la universidad o la educación superior como ella lo refería, pude adentrarme en su experiencia de saber, esa que describió como la vivencia de una mutación de su relación con el conocimiento: el pasaje de una relación con el saber original, elaborada desde su infancia, su curiosidad y relaciones cotidianas, a una relación

con el saber institucionalizada, construida con mucho esfuerzo para poder habitar el nivel superior (regida por la acreditación y enfocada en el adaptarse a ese mundo nuevo y desconocido como era para ella este nivel educativo, antes que en el deseo de saber o formarse) a una relación con el saber personal, que podemos pensar como el origen de un saber profesional que comienza a gestarse en la formación inicial.

Desde esta perspectiva, con la experiencia de Laura es posible pensar que el saber profesional arraiga en el panorama de saber que (se le) descubre en la carrera y en el deseo de aprender que esto le despertaba, sin desligarse de las anteriores (la relación con el saber original y la institucionalizada) sino integrándolas.

Tal vez cuando pensamos la experiencia de habitar la universidad, de hacer el pasaje de la educación secundaria al nivel superior, desde fuera no logramos dimensionar plenamente o soslayamos la experiencia de saber que se tramita de manera singular, porque la mirada empañada -o sesgada- por las exigencias del mundo de la educación institucionalizada encubren el proceso personal que supone la formación y (nos) impide apreciarlo, al centrarse en lo que las y los estudiantes no tienen, no pueden o no saben hacer. Y es ese proceso, precisamente, lo que Laura nos da a conocer en la narración que hace de su experiencia de la formación inicial, al ponernos a pensar en el saber. Ese saber que, como decía en aquel primer relato de *"Las palabras"*, no podemos medir, calcular su profundidad, comparar desde fuera: *"¿Cómo pueden saber si ya para mis aprendizajes esas relaciones eran muy profundas?"*, se preguntaba Laura ante las palabras de su profesora después de un coloquio que había aprobado.

Ciertamente no se puede, tal vez lo difícil sea aceptar que desde el lugar de mediadores de la formación tan solo podemos ayudar, acompañar un proceso que hacen desde los sentidos que despertamos. Pero para eso necesitamos reconocer sus claves personales y verlo más allá de los sentidos institucionalizados.

* * *

(III) *Inés y las mediaciones de la formación inicial. La relación pedagógica como contexto y texto de saber*

Hoy como practicantes jugamos a ser el equilibrista que pende de una cuerda y que debe equilibrar todo a su paso. ¿Acaso no es este un punto difícil? Y tener la certeza que el docente es eso: un constante equilibrista que siempre debe estar atento y tener más herramientas que una simple cuerda.

Vivirse en la formación y en el oficio

La imagen del equilibrista, del *practicante* equilibrista, del *docente* equilibrista que Inés, la estudiante autora del epígrafe (nos) trae a pensar, me resultó genuina, sugestiva, fértil. Sobre todo, al leerla al final del relato de experiencia que escribió al terminar sus prácticas en cuarto año; las últimas -como suelen llamarlas-, porque desde primero y año tras año van acercándose al oficio según lo marca el plan de estudio del Profesorado en Letras.

Me resultó una imagen genuina porque soy docente y me reconocí en ella, su metáfora me dibujó una sonrisa y rescató más de una escena de mi memoria. Sugestiva, por todo lo que me decía como profesora de prácticas que ha acompañado a decenas de estudiantes en sus inicios en el oficio, esa sensación de pender de una cuerda y tener que ir equilibrando todo a su paso creo que describe muy acertadamente lo que muchos, por no decir en general, vivencian al entrar al aula a dar sus clases de práctica; también antes y después. Fértil, además, por las preguntas que me despertaba en mi lugar de investigadora no ajena a lo que ella narra, y por el desafío que me crea de pensar la formación de docentes desde esa imagen, ¿qué siente un equilibrista mientras aprende a serlo? ¿De qué manera lo hace? ¿Se asemeja el saber de un equilibrista al de un docente?

Pensando con ese relato de experiencia que había terminado así, tan provocadoramente, dejándolo abierto con esa metáfora final, me adentré en el recorrido formativo de Inés, ¿cuál sería su idea de la carrera y del oficio cuando la comenzó? ¿Cómo había vivido su formación como profesora? ¿Qué saberes había construido y cómo? ¿Qué otras herramientas tenía, además de "una simple cuerda"?

Formarse como docente, aprender en la universidad. El proceso formativo vivido

Al narrar la experiencia de formarse como docente y de aprender en la universidad, Inés describía el proceso vivido como un “*cambio de concepciones*” que involucra una búsqueda personal, movilizada por los interrogantes que el propio proceso le destapaba y nutría:

En cuanto a mi paso por el ámbito académico puedo decir que mis concepciones cambiaron totalmente. No sólo se me presentaron nuevas perspectivas sino que se me generaron grandes interrogantes que voy respondiendo una y otra vez, ya que, tanto las preguntas como las respuestas se van re-planteando. (Historia de formación. 4° Año)

Además de interrogantes, ese cambio de concepciones del que hablaba incluía nuevas comprensiones que iba elaborando en la vivencia del proceso de formación inicial al descubrir, por ejemplo, aspectos de las prácticas de saber -que no había advertido con anterioridad- ligadas al propio hacer o al oficio:

En la facultad, además, pude entender que el conocimiento no sólo se brinda por parte del profesor sino que se puede construir entre pares. En consecuencia, se produce una mayor riqueza ya que se exponen una infinidad de ideas, creencias, perspectivas.... (Historia de formación. 4° Año)

Yo al principio no lo creía que el docente también aprende de los chicos, me parece que eso lo he comprobado. (Entrevista)

Más allá del cambio de concepciones, al referirse a su experiencia formativa Inés narraba el proceso de crecimiento personal e indagación de sí, ligado a la preparación para el oficio de enseñar, que experimentaba:

Además, este ámbito, me brindó la posibilidad de pararme frente a un aula, lo cual ha dejado huellas bien marcadas en mí. Estas experiencias fueron extraordinariamente sumativas tanto en lo referido a lo teórico así como en el crecimiento personal.

A partir de estas situaciones pude interrogarme acerca de mi vocación, mi posición como docente, como alumna, entre otros. (Historia de formación. 4° Año)

Así, al narrar su “*paso por el ámbito académico*” Inés (nos) iba dejando entrever las claves del proceso formativo que vivía en primera persona y la relación que creaba con el saber de la formación. En este sentido, (nos) muestra cómo va interpretando diversas situaciones o “*hechos*” que vive desde su propia historia, es decir, tendiendo un puente de sentido entre su pasado de alumna y el futuro oficio:

El hecho de (re) pensar el aprendizaje me conduce a pensarme como alumna a lo largo de todo este tiempo, para así llegar a comprender el lugar que otros/as van a ocupar cuando yo ejerza la docencia. (Historia de formación. 4° Año)

(...) el hecho de no poder establecer una relación con una docente de la facultad (...) conllevó a desinteresarme y frustrarme con respecto a los contenidos de la materia. Durante mi paso por la escuela, fuera mi desempeño bueno o malo, en la mayoría de los casos, logré establecer una relación intensa con los/as docentes. Esta situación me hacía sentir, escuchada, apoyada, contenida, considerada como una persona. En esta ocasión, al observar "otra manera" de la docente con respecto a nosotros/as, me llevó a alejarme, quizás de una de las materias que más me había gustado durante toda mi vida. (...) [y me llevaron] a (re)plantearme qué tipo de docente quiero ser, qué quiero privilegiar, cómo me voy a conducir. Así fue como aprendí que no sólo el contenido es suficiente si no hay amor, vocación y predisposición a aprender de otro (...). (Relato de situación significativa, 3° año)

A través de la narración de "hechos" o vivencias Inés transparenta el carácter biográfico del proceso formativo que protagoniza. En efecto, al atender a la dimensión temporal de la relación con el saber que crea, (nos) permite comprender cómo su cambio de concepciones, sus nuevas comprensiones y aprendizajes están anclados en vivencias del proceso formativo significadas en relación a su historia escolar y el oficio futuro, dando cuenta de su identidad profesional en construcción. De este modo, (nos) muestra cómo el proceso de formación que vive va haciendo sentido en la relación que entabla con sí misma, con su biografía escolar, en la conversación que abre con la otra-alumna de secundaria que lleva dentro de sí como interlocutora. Un diálogo en el que va significando y resignificando su propia historia y saber:

Yo cuando estaba en la escuela era, digamos mi concepción sobre el aprendizaje era estudiarme los libros enteros de página a página con puntos y coma. Y creo que así fui sobrellevando más o menos mi paso por la escuela. Si bien aprendí porque no se puede decir que no aprendí, ahora me doy cuenta que este aprendizaje no me servía, digamos. La concepción que tenía del aprender era más memorístico y ahora (...) pienso que hay que ser crítico también (...), la facultad me enseñó eso, cómo combinar cierta parte de memoria con cierta parte de ser más crítico de pensarlo y llevarlo al ámbito cotidiano. Que es lo que la escuela nunca me lo permitió en todos esos años. (Entrevista)

El cambio en su "concepción sobre el aprendizaje" que narra no es un proceso repentino ni lineal, efecto de cursar la carrera de Letras, sino que se inscribe de manera compleja en el tiempo de una historia personal que transcurrió en otros ámbitos educativos:

Yo antes de entrar a esta carrera hice producción de radio y televisión que creo que también me aportó mucho. Creo que si no hubiese transitado por esa carrera me hubiese costado mucho más entender la concepción que me mostraron los profes ahora porque también me enseñaron la posición crítica desde los medios de comunicación. Eso me sirvió muchas veces para entender las teorías críticas. (Entrevista)

Poco a poco Inés (me) fue abriendo a comprender que las dificultades vividas como estudiante que pasa de un nivel educativo a otro no son solo -o no tanto- dificultades de

índole meramente cognitivo -dificultades de comprensión, de carencias de estrategias, de hábitos o de un fondo de conocimientos previos- que le impiden entablar una relación con el saber adecuada -según requiere una carrera universitaria- sino que conlleva un cambio de posición ante el saber, ligada a la construcción de un sentido personal:

Me parece que al principio la carrera de profesorado de letras me costó muchísimo no solo entenderla sino adaptarme a las teorías críticas. Es más como que me resistía, ponía cierta resistencia y también he puesto cierta resistencia a materias pedagógicas, creo que varios de nosotros lo hemos hecho. Pero ahora al estar en el último año me doy cuenta de que me sirven, me han servido para la vida en general, porque ya no tomo la vida desde un solo punto sino que trato de ver las diferentes caras que se me muestran y ahí optar por una. (Entrevista)

Y, precisamente, esa posición ante el saber se crea en una especie de círculo virtuoso que conduce a valorar el saber de la formación.

La relación con el saber de la formación. Las asignaturas como contexto del saber

Al ahondar en la relación con el saber de la formación que se tramita en las diversas materias que componen la carrera de Letras, Inés narra un proceso vivido de manera costosa y gratificante a la vez, en el cual protagonizó resistencias y dificultades:

Hay un profe que tenemos este año (...) [que] me parece que aplica, digamos, la teoría porque nos dice hay que ser críticos, "chicos, reflexionen". Los trabajos prácticos que hace no es un corte y pegue como se hace en varias materias sino que es un trabajo más de reflexión integrando la teoría. Por ejemplo desde Platón, Aristóteles qué pensamos. Y si bien se aplica teoría también se aplica reflexión propia. Cuesta muchísimo pero al final es super gratificante. Creo que aparte no es que nos va a desaprobarnos por poner ... por ejemplo nos hace una pregunta y no nos desaprueba si ponemos si o no siempre que esté bien fundamentado. Me parece que esto está bueno porque ayuda realmente a repensarla a la materia. (Entrevista)

Ese "profe" que según estima "aplica" la teoría, le muestra y requiere a través de las clases y los trabajos que solicita un saber disciplinar pero también una forma de relación con ese saber que le resulta novedosa, exigente y valiosa: con ese profesor, el saber hace lugar al pensar propio –"chicos reflexionen", les dice; "no es un corte y pegue como en otras materias", reconoce- y en cierto modo, está desligado de la reproducción memorística como modo de acreditación –"nos hace una pregunta y no nos desaprueba si ponemos si o no siempre que esté bien fundamentado". De esta manera, la relación pedagógica que el docente crea como mediador y la que vivencia como estudiante, configura un contexto en el que la propia palabra tiene un lugar en el diálogo pedagógico (explícito o implícito) y que, de este modo,

"ayuda realmente a repensarla a la materia" desde sí porque, "si bien se aplica la teoría también se aplica la reflexión propia".

De igual modo, la relación con sus pares como contexto de saber le va creando una posición otra, vinculada al valor de la propia palabra:

- S. *En el autodiagnóstico vos planteas esto que la relación con el conocimiento no solo viene mediada por el profesor sino que vos le dabas mucha importancia a los pares, a tus compañeros en la construcción del conocimiento ¿no? Algo así*
- I. *Creo que por ahí el conocimiento por parte de los profes viene ... creo que está super bien pero es teórico, por ahí como dije y no quiero ser repetitiva es todo demasiado teoría, demasiado lineal. Si bien queda algo me parece que el conocimiento con los pares me ha enriquecido muchísimo. Creo que hemos estado varias horas en la biblioteca y creo que saltan temas... cómo leíste tal cosa o leíste tal otra. O en la clase misma he visto que hay compañeras que tienen una mente brillante. Creo que todos tenemos capacidad pero quizás desde la escuela o desde la casa se fomenta más la lectura o no solo la lectura sino diferentes lecturas. Eso he podido ver no solo con respecto a la lectura sino también en otros ámbitos (...) y creo que también las charlas con compañeras me han servido muchísimo. Me ha servido tanto en la teoría como para formular mis propios pensamientos pero variando, no siguiendo siempre mi línea sino incorporando otras cosas.*

La posición de saber que va elaborando así, desde la relación con el saber que entabla en la vivencia de las materias que cursa -en tanto contexto de saber-, se vuelve parte de la propia mirada pedagógica sobre la carrera, tal como lo deja entrever al narrar la vivencia paradójica de asignaturas, en las que el saber teórico está desarticulado del modo de relación con el saber que plantean quienes las enseñan:

También otra de las cosas, volviendo a lo memorístico que me parece que ha sido lo que más me ha marcado, aprendí a tomar el conocimiento desde otra parte. Pero ¿qué pasa? Yo tengo una contradicción. Aprendí a no estudiar memorísticamente a reflexionar pero ¿qué pasa? Al momento de rendirlo siento que también eso es como... ahí siento la contradicción porque las profes nos ayudan a ser críticos, nos ayudan tomar las cosas desde otro punto pero al momento de rendir siento que todavía se sigue pidiendo lo memorístico. Por ahí quizás como que nos queda mucho una teoría (...) y cuando vamos a rendir siento que no se aplica eso. (Entrevista)

De esta manera, al transparentar la posición de saber que va elaborando en el proceso formativo que protagoniza, Inés va diferenciando implícitamente la vivencia de una relación de enseñanza en algunas asignaturas -enfocadas en la apropiación del conocimiento que circula, se transmite y evalúa- de una relación de formación que vive en otras, las cuales le posibilitan elaborar un sentido personal ligado al saber que se tramita en ellas, pero también al saber hacer y a la propia concepción del oficio para el que se prepara.

Respecto a la primera, la relación de enseñanza, expresa la contradicción que vive en algunas asignaturas tanto del campo disciplinar específico como pedagógico:

(...) como que nos quedamos en la teoría que hay en el aula ... y no salimos de eso y me parece que estaría bueno replantearse más que nada las situaciones de evaluación y todo esto que lo vemos plasmado en teoría, pero como que no se le encuentra la vuelta para ... personalmente últimamente me cuesta mucho lo memorístico, vuelvo a eso, y ... (...) (Entrevista)

En este sentido señala la diferencia que vivencia en otras materias que la mueven del lugar de alumna y logran situarla como docente:

Igual hay una de las profes que tenemos (...) que ha logrado captar la atención de nosotros porque una clase de la profe (...) es como todos atentos no hace falta que esté ni retándonos o por ahí que unos se van... me parece que ella ha logrado, como que logra llevar también a la instancia de evaluación (...) y nos logra situar como docentes. Como que ya nos ve como docentes cosa que en otras materias por ahí no pasa mucho y nosotros mismos es como que no logramos situarnos, repensarnos como docentes sino que solo como alumnos. (Entrevista)

La posición docente que experimenta en algunas asignaturas -donde sus profesoras o profesores formadores logran situarlos como tales, propiciando así que se repiensen y vean no solo o no tanto como alumnos- configura una clave en la elaboración de una relación de formación que, a diferencia de la relación de enseñanza no está centrada en la apropiación de conocimientos sino de una posición profesional que va elaborando costosamente:

(...) es muy difícil imaginarse como docente, es más creo que eso lo experimentamos cuando vamos a las prácticas. El tomar propiamente el lugar de docente y no ser alumnos. (Entrevista)

Ese pasaje del lugar de alumno al de docente es costoso porque, como Inés interpreta, supone romper estructuras, salirse de esquemas armados -supuestos, representaciones- que hasta entonces funcionaban como esquemas de comprensión y de acción adecuados:

Creo que [al Profesorado] vine a buscar solo desde lo disciplinar pero me llevo más que eso porque por ahí pensaba que profesor podía ser cualquiera que se sentara a leer un contenido de lengua y darlo en la escuela pero el peso de las pedagógicas que sean repetitivas han ayudado a darnos cuenta que no cualquiera puede hacerlo, hay que tener un posicionamiento, hay que tener una forma de considerar a los alumnos, de considerarse a uno mismo como profesor y creo que las expectativas no se me han cumplido todas pero me voy con cosas que no esperaba pero me han servido. Que es el tema de las pedagógicas. (Entrevista)

Según (nos) deja entrever, se trata de un pasaje que no solo consiste en pasar de ser alumno a estudiante como una cuestión vinculada únicamente a los modos de relación con el conocimiento o maneras de aprender -lo que Inés refiere como aprendizaje memorístico- sino pasar de ser alumno a ser estudiante-docente en formación, una posición que involucra

una relación de saber *otra* que se funda en el oficio, en desarrollar una mirada y formas de habitarlo.

Ese pasaje que Inés (nos) abre a comprender en la narración de sus vivencias del proceso formativo, es el que va haciendo paulatinamente a través del camino de pensamiento que va labrando con diversas "*herramientas teóricas y no teóricas*" -como ella designa a los saberes de la formación-, en la relación pedagógica que vivencia en las materias que cursa como contexto de saber -en el que se tramita un conocimiento pero también una relación particular que cada docente formador media- al ir descubriendo la realidad y los secretos del oficio.

En este sentido, así como en materias "*pedagógicas*" descubre que no basta conocer un contenido de lengua para ser profesor sino que es necesario "*tener*" un cierto posicionamiento profesional; en algunas "*disciplinares*" observa modos adecuados de conectar la *teoría* con la *práctica* en el propio hacer de sus docentes formadores y vivencia una posición de saber *otra*; y en "*las prácticas*" descubre que el lugar de docente exige ciertas disposiciones como son moverse en lo imprevisible -más allá de lo planificado- y atender a la relación educativa, como cuestiones inherentes al oficio que le permiten ir ganando confianza y aprendiendo en la experiencia que hace del mismo.

S. *¿Y qué se siente cuando tomas el lugar de docente?*

I. *Y primeramente mucho miedo, muchas dudas de qué voy a decir, si los chicos... aparte uno tiene como todo esquematizado ¿no? El chico me va a responder esto y va a hacer esto y ... o los imprevistos por ahí que no funcionan las cosas como uno planea y... pero después creo que cuando se va ganando confianza se genera un vínculo realmente lindo y sí, creo que es verdad eso. Yo al principio no lo creía que el docente también aprende de los chicos, me parece que eso lo he comprobado.*

S. *¿Y la resistencia que vos decís? Porque también la he visto en tu autodiagnóstico, en distintas partes que he leído de tu formación ¿por qué se dieron esas resistencias?, ¿cómo fueron?, ¿qué te pasó, a qué te resististe?*

I. *Creo que porque uno trae los esquemas ya demasiado armados. (...) Me costó muchísimo eso a mí. (...) es muy difícil... aparte estas resistencias yo las rompí porque vi profesores que aplicaban estas teorías y creo que nos han dado el espacio, la forma de pensar, la forma... esa libertad como para decir bueno, está bien estas teorías pueden aplicarse y si bien agregaría un par de cosas...*

Esa relación de formación que hace puente entre sí y el oficio se evidencia también cuando Inés describe la carrera como "*una gran herramienta*" reconociendo "*los*

conocimientos teóricos, experiencias y saberes emocionales" que las prácticas le aportaron como futura docente y como persona:

Nuestra carrera ha sido una gran herramienta (o más bien, un gran puente) en cuanto al acercamiento a las realidades educativas. Ya desde el primer año, (...) experimentamos una linda situación [con chicos en una escuela], pudimos sentir a flor de piel la conexión con ellos/as fue espectacular y el saber que la lectura y la actividad había sido significativa para ellos/as, nos hizo tomar conciencia acerca de cuánto puede aportar un docente, cuán importante es su papel. (...) A lo largo del camino transitado por Letras, tuvimos otras prácticas, las cuales nos aportaron tanto conocimientos teóricos, [como] experiencias y saberes emocionales. Sumaron desde el hecho de formarnos no sólo como futuros docentes sino también como personas que pueden ofrecer herramientas a otras personas. (Entrevista)

Al igual que en espacios formativos centrados en la formación disciplinar o pedagógica, en los espacios de la práctica profesional también vivenció resistencias vinculadas, según interpreto, a la relación de formación que va elaborando:

Otra de las prácticas, me tocó realizarlas en la Escuela (...), estos encuentros fueron más prolongados por lo que se pudieron crear lazos realmente intensos y pudimos conocer gustos e intereses de los/as niños/as. (...) Quizás al comienzo de esta materia, no tomé plena conciencia (debo confesarlo) de cuán importante eran los tips que nos daban. Es por ello, que cuestionaba muchísimas cosas, las cuales al final de la práctica pude entender (algunas) y otras tratar de re-construirlas y darles una vuelta más. Esta práctica me ayudó concretamente a construir e ir reafirmando una postura ante la docencia. Entender que la educación es ir mucho más allá de unas hojas y unos bancos, entender que el/la que está del otro lado siente –tal vez no igual que yo- pero siente. Siente y espera ser movilizado como alguna vez lo esperé yo. (Historia de formación, 4° Año)

La relación de formación que Inés va elaborando con "herramientas teóricas y no teóricas" en los diferentes espacios formativos que cursa, le va descubriendo sentidos del oficio al tiempo que va elaborando saberes múltiples y diversos:

En cuanto a los aportes que nos brindaron las diferentes cátedras (...), nos enseñaron a ser sujetos más críticos, es decir, a ir más allá de lo visible, a "visibilizar lo invisible". En cuanto a lo más formal, aprendimos a planificar y realizar informes acerca de nuestras "clases". Vale aclarar, que la construcción de éstos fue permanentemente con acompañamiento de las cátedras, quienes nos daban lugar a pensar y re-pensar pero no nos dejaban de proporcionar las herramientas necesarias para llevarlos a cabo. (Historia de formación, 4° Año)

Y también, le van transparentando la naturaleza incierta y relacional del oficio:

En esta ocasión, nos enfrentamos a varios obstáculos que debíamos ir superando con creatividad, con paciencia. (...) Esta práctica me dejó al descubierto que no todo es color de rosa y que como futuro docente hay que atravesar y superar los diferentes obstáculos (y accediendo a ayudas de diferentes personas que ya han transitado por este camino). (Historia de formación, 4° Año)

Así, repensándose y "entendiendo" que la educación es ir mucho más allá, que aprender no es memorizar, que el conocimiento no sólo lo brinda el profesor, que ser profesor no es solo dar un contenido a saber, entre tantas otras comprensiones que va mencionando a lo largo de su narración, Inés da cuenta de los saberes que fue haciendo en la experiencia de la formación inicial, lo que esta le iba dejando como huella en la relación de formación que fue creando y elaborando a lo largo de la carrera de manera personal, enlazada con la vida que vive no sólo como estudiante.

S. Vos dijiste [que la carrera] es una gran herramienta o más bien un gran puente. O mejor decís, mejor un gran puente. Eso decís que ha sido la carrera.

I. La carrera sí. Creo que sí. Creo que ha sido un puente en el cual dejamos atrás, no dejamos atrás, me vuelvo a corregir sino que a la mochila que ya traemos le agregamos cosas y la vamos modificando. Creo que el puente ha sido la transición que he tenido por la carrera. Un puente que tambalea de vez en cuando pero creo que al otro lado cuando nos falta muy poquito para llegar creo que a pesar de las frustraciones, el miedo que hemos tenido, tambaleos totales creo que al otro lado nos espera ese lugar fijo. Creo que ha sido un puente en el sentido que no sólo nos ayuda académicamente sino que al menos yo siento modificaciones muy personales. Creo que me ha llegado muchísimo, creo que me lo tomo tan en serio que siento que odio la carrera pero también la amo. Hay momentos que digo odio esto, (...) He estado en momentos muy difíciles y que ya uno no le encuentra sentido a nada y creo que la carrera me ha ayudado a salir de eso. (...) Creo que ha sido un motivo para seguir, por esto creo que ha sido un puente, es como una conexión y creo que ser profesor creo que todos lo sentimos. No es solamente estudiar dos o tres hojas para darlo un día, sino que creo que es comprometerse, creo que nos estamos comprometiendo no solo con nosotros mismos sino con otro. Y creo que como dicen siempre todas las carreras tienen profesores. Creo que formamos no solo académicamente sino para la vida. Creo que el profesor puede marcar a los chicos, creo que el profesor puede ayudarlo a salir de una situación como me ha pasado y creo que sí, mi autoexigencia quizás viene de querer crear al otro eso que, esa concepción del profesor de ser algún día yo el puente para que los chicos puedan abrirse hacia otro mundo. Creo que es la presentación de otro mundo lleno de cosas.

Una relación de formación que la implicó en un proceso de ir incorporando saberes a su mirada, a su actuar con sentido propio pensando con los saberes de la formación, esas herramientas teóricas y no teóricas que la carrera le fue brindando, con las que fue labrándose un camino personal de saber y de oficio.

Hacer las prácticas, ganarse un lugar

En las prácticas, esas "experiencias extraordinariamente sumativas tanto en lo referido a lo teórico, así como en el crecimiento personal" según su propia apreciación, la relación de formación que entabla con el saber está ligada no solo a la elaboración de nuevas

comprensiones y de saberes pragmáticos -saberes ligados a la enseñanza como trabajo profesional- sino también, al ganarse un lugar en el oficio.

Efectivamente, esta es la cuestión que pone en el centro de la reflexión que Inés hace en el relato de su experiencia como docente practicante con un grupo de adolescentes de cuarto año de secundaria. En ese relato que tituló "*Dos caras de una misma moneda: el rol del practicante y el rol de profesional docente*", (nos) abre al panorama de sus vivencias anticipando en el epígrafe que encabeza ese texto -"*No me pregunten quién soy, ni me pidan que siga siendo el mismo. Michel Foucault*"- su experiencia de ese momento en el que la propia identidad hace equilibrio entre el ser estudiante y el ser docente, mientras protagoniza un momento clave del proceso formativo:

A lo largo de mi práctica, me sentí profundamente atravesada por interrogantes acerca del papel que debería jugar dentro del aula. En consecuencia de ello, mi práctica se fue construyendo alrededor de este eje: ¿Qué debo ser? ¿Qué debo ser (o propiciar) para el grupo de estudiantes? ¿Qué soy en este momento? Actualmente, ¿soy lo que voy a ser cuando realmente me incorpore "oficialmente" como docente?

De manera clara Inés (nos) muestra a lo largo de ese relato cómo su pensamiento de docente practicante se desarrolla enfocando en un primer plano el problema de identidad que vive y en un segundo plano en el hacer docente con el que se va entrelazando:

(...) me planteo como interrogantes cómo es este tránsito (qué sentimientos y sensaciones atraviesan), lo cual también implica pensar -al menos en mi caso- en las relaciones interpersonales entre docente-alumno/a; las adaptaciones al grupo áulico (tanto pedagógicas como personales); la construcción del conocimiento; entre otros. Es decir, un todo que nos va dejando huellas en pos de construir nuestra identidad docente.

El proceso formativo que vive en las prácticas está narrado vívidamente en su relato dejando(nos) entrever su complejidad, esto es, cómo el ser, el hacer y el saber se amalgaman en la experiencia de irse haciendo docente:

Al ingresar al aula en cuestión me sentí totalmente "practicante". Pude sentir a través de miradas exigentes (de las cuales ahora estoy profundamente agradecida) que el lugar me lo debería ir ganando poco a poco. Es así como desde el primer momento comencé a luchar por ese lugar. Lugar que pretendiera movilizar a esas chicas, interesarlas, con-moverlas. Ganar aunque sea un pequeño espacio que me considerara como una mediadora entre ellas y el saber y particularmente con la lectura.

Ser practicante, hacer las prácticas como una experiencia en la que los nuevos luchan por ganarse un lugar en el oficio "*poco a poco*" es la interpretación que hace y narra Inés

transparentando cómo su pensamiento va enlazando obstáculos, representaciones y estrategias:

(...) ya desde el momento de la observación- comencé a pensar qué estrategias me ayudarían a ganar un lugar que fuera más allá. En el camino, me encontré con algunos obstáculos: mis excesivos nervios y ansiedad; el equivocarme en una oportunidad al responderles (lo cual después re-signifiqué concibiendo al error como posibilidad y trampolín); el tiempo que se escurría rápidamente entre mis dedos. (...)

Al tiempo que vivencia la incertidumbre del lugar que habita, propia del oficio para el que se prepara:

He llegado hasta el aula. He observado y he comenzado a ampliar mi imaginario así como también mis interrogantes acerca de cómo puedo saciar a ese grupo. Así transito llena de dudas. "La practicante". ¿Qué debe suceder para pasar ese límite de practicante a mediadora?

Al pensarse en el lugar de practicante y de docente con "las chicas" Inés narra el pasaje que hace, al moverse de la preocupación por la construcción del conocimiento a la relación, transparentando el saber que elabora en la bisagra del doble lugar que habita:

Saco puntas al lápiz, preparo el papel. En ese momento, considero que lo más importante es la construcción del conocimiento. Con el tiempo, voy a terminar comprendiendo que lo que estructuró esta práctica y el encuentro de las alumnas con el saber, ha sido la relación. La relación de pensar mi rol y la relación que logré establecer con las chicas.

Así, reflexionando sobre su práctica descubre una clave de sentido aparentemente no percibida hasta entonces: se es docente en relación, en el reconocimiento del otro como tal.

Me atrevo a decirlo. Sí. Ese rol cambiante, esa identidad de practicante y ese camino hacia la profesionalización ha venido siendo forjado por ese lugar que me permitieron ocupar las estudiantes. Desde allí parto en concebir la relación estudiante-docente como fundamental. Ya que, al momento de interrogarnos qué somos como practicantes o qué seremos como profesionales nos encontramos con estos vínculos que nos permiten ya sea ver por sobre la superficie o ir más allá, profundizar al punto de querer ir por más, de querer cambiar o reafirmar tal o cual cosa.

La relación con "las chicas" hace un puente de sentido en el que Inés va significando la experiencia que vive e intentando forjarse una identidad profesional, reflexivamente, atendiendo a las propias representaciones:

Identidad docente que se comienza a construir mucho antes (incluso en nuestros primeros contactos con el conocimiento) y que viene cargada con representaciones: representaciones del mundo, de la enseñanza y el aprendizaje, entre otra infinidad. Este imaginario se intensifica al momento de nuestra entrada al aula y se va acrecentando a lo largo de nuestra práctica. Tengo una cierta concepción del grupo, de cómo se relacionan, cómo se involucran con el saber y con

la Lengua y Literatura en sí... lo cual se va modificando, acrecentando o disminuyendo en ciertos aspectos o situaciones.

El proceso de aprendizaje en las prácticas que Inés narra es un proceso experiencial y relacional en el que el sentir, el hacer y el saber no se disocian ni se articulan o ensamblan, sino que de manera amalgamada van configurando su identidad profesional en una dinámica personal.

Mi experiencia de práctica trajo consigo un grupo estudiantil caracterizado por ser demandante (lo cual me motivó a dar todo y un poco más) y sobre todo, en cuanto a exigirme límites. Es allí donde se fue forjando la relación de respeto mutuo y de "contrato", lo cual me aportó una inmensidad de herramientas para mi andar como docente. De esta manera, a medida que el pacto entre ellas y yo se iba cumpliendo, me fueron otorgando ese tan ansiado lugar docente.

De esta manera Inés llega a una cierta conclusión sobre aquello que la preocupaba al inicio de las prácticas, al comprender el carácter relacional del lugar que habita como practicante y del que pretende habitar como profesional:

(...) son los/as mismos/as alumnos/as quienes van forjando tanto nuestra identidad docente desde sus necesidades, desde nuestros miedos y desde nuestras necesidades. Allí, ese punto donde la practicante pasa el puente y se convierte en "profe". Ese punto de llegada que no es el fin sino que queda a la espera (...).

La comprensión que Inés elabora en su experiencia de las prácticas se expresa en un saber experiencial -relacional y sensible- sobre la identidad profesional, concebida como una cuestión abierta, en construcción, que se forja en las relaciones, con el conocimiento y la disposición a la reflexión:

Así, tomar las prácticas como un viaje, un tránsito. Viaje que despega cargado de representaciones (del mundo, de otras personas, del enseñar y aprender, del aula en sí) y llega con otro tanto más. Sabernos conscientes de que la llegada es sólo el principio de una identidad docente, la cual se forja con relaciones interpersonales, maneras de abordar el conocimiento, formas de reflexionar.

La experiencia de las prácticas narrada por Inés finaliza con la metáfora del equilibrista, del practicante equilibrista, del docente equilibrista, que me invitó a explorar su trayectoria formativa y los sentidos que la habían movido en el recorrido de la formación inicial. Ahora que la he desarmado y rearmado a través de sus narraciones, puedo comprenderla de otro modo al verla de otro modo: haciendo equilibrio entre la alumna de secundaria que tiene dentro de sí y la estudiante que le exige ser la universidad, construyéndose una posición de saber en una relación de formación.

Haciendo equilibrio también en el aula escolar, como practicante, buscando ganarse un lugar y forjarse una identidad en relación con sus alumnas, con el saber que media y consigo misma, con la docente que valora y desea ser. Aprendiendo que su oficio, la profesión para la que se prepara, consiste también en hacer equilibrio porque, que como ella dice, pende de ese hilo que es la relación.

* * *

Capítulo 4

Pensar con la experiencia narrada

Para pasar al otro lado del espejo, se necesita el valor temerario de un niño de siete años, de su facultad para convertir el azul en quetzal y la nube en garza. Él sabe que tiene que ascender por la vertiente más peligrosa del espejo, trepar cuidadosamente para no tropezar con el brillo, afianzar con firmeza el pie para evitar hundirse en la garganta de los reflejos, y eludir el encuentro cegador con los ojos de su doble. Entonces llegará a la cúspide y pasará al resplandor del otro lado, descendiendo por la parte oscura de la luna.
Jairo Aníbal Niño (1988)

La pregunta por el sentido educativo que recorre la escritura del capítulo anterior es una pregunta singular y universal a la vez porque, al interrogarnos sobre aquello que nos despierta nuestro diálogo con lo particular y único -con quienes dicen, hacen, piensan, sienten, siendo parte de esa vida concreta-, se nos convierte en otros interrogantes: “preguntas sobre las circunstancias y sobre las cualidades de las relaciones, de los educadores o educadoras, de las instituciones, de los saberes, de las experiencias, de las prácticas realizadas, de las vidas vividas” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 41).

El presente capítulo está dedicado a ahondar en esos *otros* interrogantes en diálogo con los referentes teóricos que me han orientado en la indagación, buscando entender de manera más amplia la experiencia de la formación inicial narrada por el grupo de estudiantes con quienes desarrollé el estudio, y la relación con el saber que creaban en ese espacio-tiempo de preparación para la docencia. A partir de dos temas en los que se anudan sus narraciones, he desplegado el análisis que expongo a continuación, organizado en dos apartados.

Desde la perspectiva de Max van Manen, los temas fenomenológicos son “como nudos” (2003, p.108) en los entramados de las experiencias en torno a los cuales lo vivido se va hilando como un todo significativo; por lo tanto, constituyen una forma de captar los hilos de pensamiento o hilos de sentido que orientan y recorren la experiencia. Y en eso consiste, precisamente, la investigación de la experiencia: encontrar los ejes de sentido que la atraviesan, que la acompañan, no que la desmenuzan o descomponen como ocurre con las categorías de análisis. En palabras de José Contreras y Nuria Pérez de Lara,

Encontrar el hilo -o los hilos- de sentido, intentar visualizarlos en sus recorridos, ver cómo atraviesan la experiencia, cómo la recorren por completo, pero con un sentido propio, es

la tarea propia de la significación en el proceso de investigación, del despertar del pensamiento pedagógico que ella nos trae. (p. 79)

En coherencia con estos planteamientos, el primer apartado, titulado *La formación inicial de docentes en primera persona. Experiencia y saber*, se despliega a partir de un primer tema: el mundo de la formación vivido, es decir, la configuración sensible del mundo de la formación inicial entendido como un lugar de relaciones en el que se vive y aprende. Desde esta perspectiva, busco clarificar la naturaleza experiencial del saber de la formación inicial y la colocación simbólica ante el saber que asumen o elaboran quienes se forman como docentes, en el marco de los procesos formativos institucionalizados.

El segundo apartado, titulado *La experiencia de saber en la formación inicial de docentes*, retoma el tema de lo vivido como "inesperado" en la carrera, para ahondar en la relación pensante con el acontecer como hilo de sentido que recorre la experiencia formativa. Aquí retorno sobre lo que en el capítulo anterior denominé lugares del saber, para repensarlos en términos de acontecimiento y experiencia, conectando con la cuestión de la elaboración de saberes docentes como problema formativo.

4.1 La formación inicial de docentes en primera persona. Experiencia y saber

4.1.1 El saber de la experiencia de formación

Como ha señalado Giles Ferry (1997), la formación de docentes organizada institucionalmente, es decir el marco, los dispositivos y las acciones destinadas a preparar para la enseñanza como trabajo profesional, no constituyen la formación en sí sino su soporte: un conjunto de mediaciones para que el proceso personal que implica la formación profesional se realice. En este sentido, la formación inicial institucionalizada puede pensarse como un escenario, según Michael Connelly y Jean Clandinin proponen, esto es, como "el lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias, y donde el contexto social y cultural juega un papel de constreñir o de permitir" (1995, p. 36).

Ese escenario, que en nuestro país habitualmente nombramos como *profesorados*, se presentaba al grupo de estudiantes con el que realicé la indagación como "un mundo de exigencias":

Siento que son todo el tiempo exigencias, como un mundo de exigencias, tenemos un montón de materias y que a la misma vez tratamos de cumplirlas, pero [los profesores] nos hacen sentir que nunca es suficiente. (IG)

En cierto modo, al dar cuenta de lo vivido en este contexto, sus testimonios se acoplan a lo que la literatura especializada y la investigación han evidenciado una y otra vez, desde diversas perspectivas e intereses⁴⁰: los procesos formativos que tenemos institucionalizados desatienden la dimensión personal que involucra formarse como docente, entendiendo el término personal como el carácter de experiencia de alguien en un contexto (Blanco, 2017).

Históricamente, y hasta nuestros días, los programas de formación docente han concebido la relación entre el conocimiento y la acción en términos de relación entre teoría y práctica (Korthagen, 2010b; Alliaud, 2017; Blanco, 2017) y, desde una lógica aplicacionista, han supuesto un sujeto epistémico dissociado del sujeto empírico (Larrosa, 2003; Charlot, 2007; 2014), planteando -a quienes se forman- la exigencia de aportar el esfuerzo individual de aplicar el conocimiento que les ofrecen creando(les), a menudo, la contradicción de vivirse escindidos: aprobando sin formarse o sin significar-interiorizar los saberes que circulan y se transmiten en este contexto:

Estoy segura que elegí esta carrera porque me apasiona pero me invaden las preguntas de pensar(me) frente a una clase y creer que no voy a saber responder. Aprobar sin interiorizar, (...). Me reprocho o le reprocho a mi situación el no darme la oportunidad de transitar este paso por mi formación con tranquilidad y sin los apuros del trabajo o del tiempo que no se detiene. (T.14)

En efecto, al opacar el carácter personal del proceso formativo se desconsidera al sujeto de la experiencia -aquel en el que el yo epistémico y el yo empírico no están dissociados como la ciencia moderna pretende - depositando en cada quien la posibilidad de elaborar una posición ante el saber que los integre. Operan en este sentido, (a) la relación con los saberes constituidos prevaleciente, (b) la lógica disciplinaria que disocia el conocer y el hacer -subordinando el hacer al conocer temporal y lógicamente (Tardif, 2004)- también, (c) la organización de los dispositivos formativos en los que, por ejemplo, el tiempo de la formación es regulado "en función de las actividades evaluativas que se deben llevar a cabo", restando lugar al "detenimiento para pensar" (B10) como parte del proceso formativo.

Pensar(me) ya cursando y terminando el tercer año de la carrera advierto y me permito criticarme el ritmo al que realizo cada una de las materias, sin llegar a interiorizar o completar mi formación. Me siento incompleta, vacía de conocimientos. El ritmo en el que transito la carrera no me dejan (...).

⁴⁰ Esta cuestión está ampliamente desarrollada en el capítulo teórico, fundamentalmente, en el apartado 1 dedicado a los desafíos, tensiones y problemas de la formación inicial de docentes.

Para Ferry (1997), la formación profesional consiste en una dinámica de desarrollo personal e involucra un trabajo reflexivo de sí sobre sí que requiere tres condiciones: tiempo, espacio y relación con la realidad para la que se prepara; y estas tres condiciones son las que las instituciones dedicadas a tal fin ofrecen a quienes se forman. No obstante, el escenario de la formación inicial institucionalizada es descrito por el grupo de estudiantes de Letras de manera coincidente, como un espacio exterior a sí, que habitan respondiendo a los requerimientos del plan de estudios, del calendario académico, de los diversos espacios formativos que cursan de manera *vertiginosa* -"es como aprobar, aprobar y aprobar, pero no llegas a tener nada... vamos corriendo y aprobando casi de memoria (...)", dicen algunos- sin poder disfrutar o sin tener plena conciencia de lo que se supone, espera o acontece: el saber.

De manera cercana a lo narrado por el grupo de estudiantes, quienes hemos transitado la formación inicial o de grado en una carrera universitaria, no somos ajenos a esa vivencia del "*mundo de exigencias*" que este contexto representa: los tiempos que no alcanzan, los trabajos y lecturas que se acumulan, la sensación de no llegar a pensar más allá de lo que suponemos que exige aprobar un examen o la vivencia del no-saber como impedimento, entre otras cuestiones, crean vacíos que en algún punto nos interpelan e interpelan la lógica y la eficacia de los procesos formativos institucionalizados, tal como la investigación académica se ha encargado de corroborar ampliamente (Zeichner y Tabachnick, 1981; Terhart, 1987; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997; Tardif, 2004; Korthagen, 2010b; Terigi, 2012; Alliaud, 2017).

En relación con lo anterior, en sus investigaciones sobre el saber profesional de los docentes, Maurice Tardif (2004) ha señalado -entre otros aspectos- que se trata a los estudiantes como "espíritus vírgenes" dejando de lado sus creencias y representaciones anteriores respecto de la enseñanza, obviando que esas creencias y representaciones "actúan como conocimientos previos que calibran las experiencias de formación y orientan sus resultados" (p. 201). En este sentido, más allá de las propuestas y *esfuerzos* por conectar la formación inicial con la propia experiencia escolar (previa y por venir), que hace décadas se viene impulsando desde los discursos académicos (Davini, 1995) y las políticas de formación -y que también se incorporan en los planes de estudio, programas y dispositivos de asignaturas comprometidas con tal cuestión-, *la experiencia educativa vivida y la vivencia*

del lugar de estudiante en el escenario de la formación institucionalizada permanecen opacadas, o son soslayadas como parte del proceso formativo.

Al respecto, en los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente e Inicial (Resolución CFE N° 24/07), se expresa que:

la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los institutos superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación. (Art. 66)

Por su parte, en los Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios, documento elaborado por la comisión mixta ANFHE-CUCEN (2011), se manifiesta que:

La formación docente es un proceso permanente y continuo, que abarca no sólo las experiencias escolares sino también la totalidad de la trayectoria de vida de los sujetos que en ella participan. En esa trayectoria, la etapa de formación inicial de grado supone un tiempo y un espacio de construcción personal y colectiva en donde se van configurando núcleos sustantivos de pensamientos, conocimientos y prácticas.

En *ninguno* de los documentos se contempla *la experiencia de estudiante en el nivel superior (universitario o no)* como núcleo de análisis o aspecto a atender como parte del proceso formativo.

En coherencia con estos lineamientos que están en sus bases, el Plan de Estudio del Profesorado Universitario en Letras (Ord. CD N°007/2013, FCH-UNSL) prevé el trabajo con claves de lectura de la trayectoria educativa previa en el campo de la formación en la práctica profesional, sin considerar a la trayectoria en la carrera como parte de la misma. En este sentido, la mirada sobre la experiencia educativa está puesta en el sistema escolar como ámbito en el que se inscribe y configura la biografía educativa de quienes se forman y como ámbito profesional para el que la formación inicial prepara, excluyendo esta última -la formación inicial- en tanto terreno de experiencia pedagógica.

Es así que la experiencia formativa supone y conlleva un esfuerzo *implícito*, que quienes se forman asumen de manera personal y singular: unir el ser con el saber y el hacer.

(...) la carrera es pesada, la sensación es que parece que hace seis años que vivo este cuatrimestre... no hay tiempo de disfrutar... siento que estoy corriendo y es así si uno quiere terminar la carrera en tiempo.... corres no te das tiempo de disfrutar una materia, por ahí las

disfrutas cuando la vinculas con otra materia que ya es como parte tuya, entonces ahí uno recién se da cuenta de lo que sabe (...). A veces termino una materia y es como que no sé nada, pero no es que no sé nada, tal vez florezca más adelante. (IG)

Andrea Alliaud ha señalado lo que tanto los docentes en ejercicio como quienes están en formación experimentan como un vacío: en ocasiones sienten que no pueden enseñar o enfrentar las situaciones que se les presentan; “quizás sea” -dice la autora- “porque la formación les ha aportado conocimientos, destrezas, habilidades, prácticas, pero no saberes” (2017, p. 73).

Las vivencias de la formación inicial recogidas en este estudio, por un lado, apoyan este supuesto, pero por otro, lo contradicen, evidenciando que tal afirmación no es concluyente: ese mundo de exigencias que viven y describen de manera coincidente, también configura un *escenario de elaboración de saberes*:

La carrera me cambió a mí completamente o sea el contacto con los saberes, con los docentes, con todo, con la experiencia en sí y por ahí en mi modo de relacionarme con la literatura, yo creo que me abrió como muchas puertas(...), también siento que [cambió] mi forma de ver la realidad en la que vivo, por ejemplo, yo no me paro a ver la realidad de la misma forma que me paraba, quizás antes ni siquiera me frenaba a pensarla y a reflexionarla (...). (Laura. Entrevista 2)

Ciertamente, el sujeto emocional, sensible, que considera lo que lo afecta, preocupado por dar sentido a lo que transforma, conforma o deforma el conocimiento de sí mismo, del otro, del mundo que habita y también de aquel para el que se está formando -el mundo de la educación y de la docencia en este caso- encuentra en ocasiones particulares, vividas con un sentido personal, la posibilidad de pensarse y proyectarse:

Creo que mientras exista el lugar para la pausa podemos llegar a ser buenos docentes, considero necesario el detenimiento para ver a dónde hemos llegado y qué ha cambiado, si queremos ese cambio o preferimos tomar otra dirección. Pero ¿cómo podríamos mirarnos y repensarlo todo si no dejamos de avanzar? En un futuro, ¿cómo podría darme cuenta de si mi práctica docente puede mejorar o cambiar si no me tomo el tiempo para mirarla? Eso quizás sea el principal aprendizaje que me ha dejado esta materia (...). (B10)

El aprendizaje que reconoce la estudiante en la situación paradójica que vivencia y narra en el fragmento transcripto, (nos) deja entrever la experiencia de la formación que hace y el saber que le deja como huella, es decir, *el saber de la experiencia de la formación*: un saber que arraiga en la implicación personal desde la que vive su propio recorrido y, consecuentemente, que elabora de manera original -con un sentido propio- al pensarse involucrada en primera persona y en relación con los saberes de la formación -aquellos que

están explicitados en los programas de las asignaturas, que circulan en las clases y son evaluados- pero, fundamentalmente, en relación consigo misma (*¿cómo podríamos mirarnos y repensarlo todo si no dejamos de avanzar?*, se pregunta) y conectando con el futuro oficio que tiene como horizonte (*¿cómo podría darme cuenta de si mi práctica docente puede mejorar o cambiar si no me tomo el tiempo para mirarla?*), en tanto pilares en los que se apoya para significar lo que vive como estudiante.⁴¹

Hans-Georg Gadamer (1977) ha explicado cómo la experiencia tiene un efecto reflexivo en quien la protagoniza: la experiencia hace consciente de encontrarse con algo que obliga a pensarse de nuevo, a verse a sí y a las cosas bajo la nueva luz de lo vivido como novedad. En palabras de José Contreras y Nuria Pérez de Lara, "La conciencia de algo imprevisto es conciencia que se vuelve sobre sí, descubriéndose en su sorpresa, en su ignorancia, en su nuevo saber" (2010, p. 34).

El saber que trasluce el último fragmento transcrito -reconocido por su autora como "*el principal aprendizaje que me ha dejado esta materia*"-, es un saber en movimiento, encarnado en las propias inquietudes e incertidumbres, arraigado en la situación de formación vivida-pensada y *abierto*: más que una certeza expresa la pregunta que nace y acompaña la propia experiencia formativa, desplegándose también hacia el oficio en construcción. Asimismo, el pensamiento que lo recorre, expresa la preocupación por lo adecuado de la situación en la que se está inmerso, una preocupación pedagógica que se sostiene en una búsqueda del sentido educativo de lo vivido -en este caso, en el proceso formativo- que es *original*: no está orientada *desde fuera* y tampoco planificada, sino que estalla en su interior creando una apertura, una pregunta, una inquietud, la posibilidad de *algo* nuevo.

Esta búsqueda o inquietud pedagógica está presente en las vivencias consideradas significativas narradas en el grupo de estudiantes de Letras, configurando un hilo de sentido

⁴¹ Al pensar con los relatos de las vivencias narradas -situaciones, escenas, relaciones que van componiendo la experiencia formativa de manera singular- he considerado la diferencia entre paradoja y contradicción que plantea Contreras (2010b), para quien las paradojas señalan una oposición al igual que las contradicciones, pero mientras las contradicciones se viven como algo que debe ser resuelto o eliminado, las paradojas aceptan que se trata de algo inherente a un fenómeno, algo que puede ser fructífero, porque nos enseña a mirar nuestras vidas y lo que en ellas vivimos y pensamos con más apertura hacia lo que no podemos controlar. La paradoja expresa un misterio no paralizante sino movilizador: empujan a seguir sondeando, a entender qué significa vivir sabiendo que estas paradojas están insertas en la vida. En este sentido, no se resuelven estando a un lado u otro de la misma, sino que se profundizan y "*nos profundizan*", nos llevan a ir y venir, a alimentar la potencialidad de la propia paradoja (pp. 243-244).

que recorre la experiencia formativa vivida y apuntalando la idea de que “el saber pedagógico, entendido como aquel que nos permite vivir las experiencias preguntándonos por lo adecuado de la situación, no puede desligarse por completo de la experiencia” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p.63).

Si alguien no es capaz de mostrar genuino interés, o pedir disculpas por el trato agresivo con el que pregunta, y además de llamarte la atención por no sonreír por un cumplido, luego de haberte regañado por no hablar en clase y en el coloquio exponer con claridad todo lo trabajado durante todo el cuatrimestre; ¿es posible que podamos separar el contenido, lo que se nos enseñó, de lo que vivimos? (T15)

Las situaciones significativas vividas como estudiantes en la carrera⁴² -según interpreto sus narraciones- son situaciones en las cuales el ser y el saber, el pensar y el hacer se anudan de manera original, siendo la pregunta por lo adecuado de la situación -su sentido educativo- el puente que los conecta en un ir y venir de sí al mundo y viceversa, en la búsqueda de sentido que hace el sujeto implicado.

Considero indicios o evidencias de lo anterior, el desconcierto que expresa la estudiante protagonista y narradora en el último fragmento transcripto. También, el extrañamiento que narran, por ejemplo, al verse contrariados por situaciones que contradicen lo esperado - como le ocurrió a una estudiante con una docente formadora cuyos “modos” la llevaron a alejarse de una de las materias que más le atraía y a la vez, a pensarse como docente en oposición a lo vivido (T12). Asimismo, cuando se ven involucrados en situaciones carentes de sentido -como le aconteció a otra estudiante que no conseguía “encontrar algo positivo de esa experiencia”, vivida en una pasantía docente que finalmente había abandonado, manifestando en este caso un desencuentro imprevisto (T10).

Ya lo ha expuesto Chiara Zamboni: las cualidades de lo que se vive -desconcierto, extrañamiento, perplejidad-, configuran “la sombra del hecho” que actúa en nuestro interior; no disocian sentimiento y acción, más aún, sólo son posibles si emoción y razón están presentes a la vez.

En una experiencia se anudan múltiples aspectos que nunca son reducibles al hecho visible: un deseo de cosas imposibles, una tristeza de gestos insensatos, la inesperada e inexplicable felicidad, el pasado dentro del presente. Se trata de algo que actúa insistentemente como la sombra del hecho y que percibimos como algo activo en los

⁴² Presentadas en el apartado 3.1.2 del capítulo 3.

comportamientos cotidianos, en la incertidumbre de una acción, en un olvido, en un silencio injustificado y embarazoso, en un imprevisto fervor. (Zamboni, 2002, p. 25)

Como explica Gadamer, la experiencia supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos, es una novedad que desmiente lo que pensábamos, significa siempre un proceso negativo, pero es una negatividad productiva porque da lugar a un nuevo saber: "Cuando hacemos una experiencia con un objeto esto quiere decir que hasta ahora no habíamos visto correctamente las cosas y que es ahora cuando por fin nos damos cuenta de cómo son" (1977, p. 428).

Es en este sentido que *lo vivido como significativo deja o abre una herida* que mueve a pensar lo real, lo que es, no lo que debería ser: "el sujeto de la experiencia no juzga", tampoco se pregunta constantemente sobre qué podría hacer para que lo real sea otra cosa de lo que es, para que sea como le gustaría que fuera, "no es un sujeto intencional, ni un sujeto jurídico, ni un sujeto crítico, sino un sujeto atento" (Larrosa, 2010, p. 109).

A mi particularmente, un hecho que me marcó durante mi proceso como futura profesora en Letras ocurrió el año pasado en la práctica (...) cuando entramos en territorio y comenzamos con los talleres de lectura. Fue la primera vez que me posicioné frente a un grupo de chicos y sentí que el miedo me invadía, no me sentí segura de mí misma y eso me hizo recapacitar y pensar que ese es el trabajo y la tarea para la cual me estoy preparando. (T2)

4.1.2 La relación con el saber en el proceso formativo

A la luz del enfoque socioantropológico de la relación con el saber desarrollado por Bernard Charlot, la formación inicial institucionalizada en tanto mundo en el que se vive y aprende, se presenta al sujeto a través de lo que percibe, imagina, piensa de él, desea, siente, es decir, se le ofrece como un conjunto de significaciones compartidas con otros -un "universo simbólico donde se anudan las relaciones entre el sujeto y los otros, entre el sujeto y él mismo" (2007, p. 127). Simultáneamente, ese mundo se le presenta también como "horizonte de actividades" que se inscriben en el tiempo de una historia (social y singular a la vez), el cual se despliega en tres dimensiones (presente, pasado y futuro), y no es homogéneo, esto es, está marcado por momentos significativos.

En esta perspectiva, el pensar y el hacer, el conocimiento y la acción no están disociados, como tampoco lo están el ser y el saber:

(...) ahora al aprender algunos conocimientos todo el tiempo estoy relacionando con cosas que veo, que pasan, con cosas que he visto en la facu, contenidos, y [puedo] ver la realidad de otra forma que antes no la veía. Tener en cuenta cosas que antes no tenía.

Recordemos que para este investigador la relación con el saber designa la relación con el aprender y constituye una forma de relación con el mundo; su enfoque se fundamenta en la condición antropológica del sujeto -nacer es entrar en la condición humana- la cual le impone la "obligación de aprender" (2007, p. 87), esto es, de apropiarse del mundo y construirse él mismo.

Recuerdo, por ejemplo, (...) una profe con la que tenía que rendir un parcial y yo iba casi todos los días a consulta mientras estudiaba... yo creo que la debo haber cansado porque un día me dijo ¿y ahora qué no entendés o qué duda tenés? Y bueno, creo que es eso ¿no? El no sentirme quizás completamente segura o sentir que tenía que estudiar mucho más de lo que yo estudiaba en el secundario y era toda una experiencia nueva para mí. (Laura. 4° Año. Entrevista 1)

En esta clave de pensamiento, lo que de un modo u otro nos dicen las y los estudiantes integrantes de este grupo -al referirse a la formación inicial como un mundo de exigencias y narrar la experiencia de la dificultad que viven-, es que experimentan un vacío de no-saber paradójico -por momentos desconcertante, en otros frustrante- o bien, una transformación de la propia mirada, del modo de relacionarse con el mundo, de los propios horizontes, según expresan, al verse en relación con el recorrido realizado en la carrera.

Por ahí me quejo que es mucho para estudiar y que no voy a llegar con los tiempos, pero después veo los frutos digamos, (...) esto de sentirme sobrecargada (...). El aprender en la universidad ha sido sumamente importante porque también este... no solo la formación para ser una profesora de letras, sino que también todo lo que yo voy aprendiendo lo voy aplicando a la vida cotidiana y yo creo que me ha servido para tener otra perspectiva, lo que te decía, no quedarme con lo del sentido común, ir más allá de eso y bueno. Yo como persona... me cambió un montón la universidad (...). (Marcela. 4° Año. Entrevista 1)

Los extremos que narran -y los matices que sus relatos muestran entre uno y otro polo- dan cuenta de la relación con el saber que cada quien crea de manera singular, al habitar el lugar de estudiante en la formación inicial. En tanto relación con el aprender podemos pensarla como un *punte de sentido* que cada quien tiende entre sí y el saber que el mundo de la formación institucionalizada le ofrece como posibilidad de pensamiento y acción. Al respecto Charlot sostiene que el sujeto aprende porque tiene *ocasiones* de aprender; pero a veces la ocasión no se presenta: "aprender es entonces una *obligación*" (2007, p. 111).

Lo que me pasaba es que yo sentí un cambio, un choque digamos, porque en la secundaria siempre me fue dentro del todo bien (...) y si me llevé alguna materia fue porque la dejaba o no

le ponía tanto énfasis, en cambio en el IFDC lo que me pasó es que yo sí me sentaba a estudiar, pero no iba tan bien, sentí ese cambio brusco, y entonces me empecé a plantear, no sé si la pueda terminar o ... quizás terminarla sí, pero me iba a llevar mucho tiempo. (Laura. 4º Año. Entrevista 1)

Si bien las políticas e instituciones de formación inscriben las relaciones que los sujetos entablan con el saber en un marco de regulaciones, prescripciones y en una narrativa institucional que rigen la vida académica, y consecuentemente las sobredeterminan, *aprender supone un cruce de historias que se entraman:*

Lo mejor que me pasó y lo primero que recuerdo en el camino transitado hasta hoy [en la carrera], fue conocer a las personas que acompañan este duro camino del estudio; tener alguien en quien confiar y compartir los fracasos, locuras y pensamientos dentro de una carrera es para mí, de suma importancia... sin ello no sé si hubiera podido aguantar.

Luego, lo segundo más importante que me pasó fue conocer a dos profesoras que me cambió la forma de ver mi carrera y también la vida, es para mí muy importante saber que están y que siempre puedo confiar en sus palabras!!! (T18)

Siempre se aprende en un momento de la propia historia y de otras historias -de la humanidad, de la sociedad en la que vivo, del espacio en el que aprendo, de las personas encargadas de enseñar(me)-; por lo tanto, toda situación de aprendizaje está marcada no sólo por el lugar y por las personas sino por el tiempo (Charlot, 2007), en un sentido cronológico pero también personal y narrativo.

La situación que personalmente me marcó significativamente fue el hecho de no poder establecer una relación con una docente de la facultad. Esto conllevó a desinteresarme y frustrarme con respecto a los contenidos de la materia.

Durante mi paso por la escuela, fuera mi desempeño bueno o malo, en la mayoría de los casos, logré establecer una relación intensa con los/as docentes. Esta situación me hacía sentir escuchada, apoyada, contenida, considerada como una persona.

En esta ocasión, al observar "otra manera" de la docente con respecto a nosotros/as, me llevó a alejarme, quizás de una de las materias que más me había gustado durante toda mi vida.

(...) Este par de situaciones me llevan a (re)plantearme qué tipo de docente quiero ser, qué quiero privilegiar, cómo me voy a conducir.

Así fue como aprendí que no sólo el contenido es suficiente si no hay amor, vocación y predisposición a aprender de otro así no sea un profesional. (T12)

Al respecto, Charlot nos dice que "la relación pedagógica es un momento, es decir, un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales que se inscriben en una apropiación de pasados individuales y proyecciones que cada uno construye del futuro" (Charlot, 2007, p. 111). En este sentido, y tal como la narración anterior nos deja entrever, la experiencia de la relación pedagógica que se *hace* como estudiante en la formación, tiende un puente entre la historia escolar vivida y el futuro oficio e identidad profesional,

conectando el presente con el pasado y el futuro, en un movimiento interior de significación singular que los anuda, en un *sentido existencial* más que cognitivo (Contreras, 2016b).⁴³

Recordemos que la relación con el saber no designa el dominio de un saber específico sino el modo en que un sujeto particular inscripto en un espacio social “se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer” (Diker, 2007, p. 227), por lo que abarca el conjunto de relaciones que un sujeto mantiene con un objeto, con un ‘contenido de pensamiento’, una actividad, una relación interpersonal, un lugar, una persona, una situación, una ocasión, una obligación ligados de alguna manera con el aprender, con el saber. (Charlot, 2007, p. 131)

El carácter singular de dicha relación es explicado por el investigador francés en términos de influencia, concebida según Canguilhem postula, como una relación y no como una acción que el medio ejerce sobre el sujeto. Así, en tanto relación simbólica con el mundo, la relación con el saber supone una *relación de influencia* particular: “un acontecimiento, un lugar, una persona produce efectos en tal individuo sin por ello producirlo necesariamente en otro” (pp.125-126).

Asimismo, entendiendo que se trata de una relación de valor y sentido que es activa y temporal, tiene sentido un acto, un acontecimiento, una situación “que se inscribe en ese nudo de deseos que es un sujeto”, aunque puede perder (ese sentido) o cambiarlo, en tanto el sujeto evoluciona por su dinámica propia y por su confrontación con los otros y con el mundo (pp. 92-93):

Hoy me pasa que ya estoy en cuarto y que quiero aprender por placer, porque me gusta, porque hay un montón de cosas que no sé que me gustaría leer y siento que eso no me pasaba al principio. Yo al principio quería estudiar obviamente para entender, pero también para aprobar, (...) me interesaba lo que estudiaba, pero no quizás de la relación que tengo ahora. (Laura, Entrevista 2)

Como expresa Jacky Beillerot (1998), la relación con el saber está vinculada al análisis de la propia situación, posición, práctica e historia a fin de darle un sentido propio –“es una necesidad para todo sujeto individual y colectivo; nadie puede eximirlo de ese trabajo”, y se convierte “en la *creación permanente de saber sobre sí mismo y sobre lo real*”, esto es, en un proceso creador de saber para un sujeto-autor (p. 67).

⁴³ Retomo esta cuestión más adelante.

Tengamos en cuenta que para Beillerot, *la relación con el saber en tanto proceso creador* se modifica en sus modalidades a través de la confrontación con saberes exteriores (*lo Sabido*) y que cada sujeto está obligado a elaborar un saber constituido, sea este verdadero o falso, instrumental o moral, porque está obligado a hacer inteligible a sus ojos lo que él percibe. En este sentido, la relación con el saber es un proceso que todos necesitan para actuar y pensar.

(...) uno en tercer año está capacitado para leer a sus profesores se da cuenta ... es como que te encontrás entendiendo un montón de cosas de la práctica docente que te hace centrarte... porque a veces yo siento que te están diciendo una cosa pero en realidad están haciendo otra... o te das cuenta cuando lees los programas o si no hay un programa. Entonces como uno ya tiene eso puede leer muchísimas cosas más que tal vez al principio no. (IG)

El proceso creador de saber -la relación con el saber- es singular (único) y no reproducible ni transmisible, tampoco previsible, finito o controlable; como explica el autor citado, la relación con el saber "no es un dato fijo, genético, sino que evoluciona; la capacidad de creación aumenta juntamente con los saberes"; y según es posible entrever en las narraciones de este grupo, la adquisición de saberes no progresa por acumulación sino por "reorganizaciones sucesivas" (pp.66-68), de modo tal que, cuando este proceso arraiga en sí -en la propia historia, inquietudes, preocupaciones, deseos- crea una apertura a la realidad y de la realidad: un "abrirse al mundo y abrir el mundo" (...) a sus significados no dichos (lo inaudito, la otra cara de la realidad), a sus potencialidades y sugerencias, a su interrogación" (Contreras, 2016b, p. 167)⁴⁴:

En cuanto a mi paso por el ámbito académico puedo decir que mis concepciones cambiaron totalmente. No sólo se me presentaron nuevas perspectivas sino que se me generaron grandes interrogantes que voy respondiendo una y otra vez, ya que, tanto las preguntas como las respuestas se van re-planteando. (Inés. Historia de formación. 4° Año)

Asimismo, la relación con el saber deviene en "capacidad de elucidación y de conciencia en la que el deseo de saber es deseo de liberación", cuestión que Beillerot designa como "competencia de lo que yo sé, he aquí lo que pienso y lo que hago" (p. 69). Esa elaboración

⁴⁴ La experiencia, como irrupción de la realidad, deja fuera las previsiones y anticipaciones para la misma, y "revela así su naturaleza emergente" (Contreras, 2016b, pp. 157), en este sentido, Larrosa plantea que "lo real no es cosa, sino acontecimiento" (Larrosa, 2010, p. 109). Desde esta perspectiva, la realidad, como *una única* realidad, *toda* la realidad, expresada como conjunto de descripciones, prescripciones, previsiones y anticipaciones para la misma; o la *lectura correcta* de la realidad, dejan fuera lo que precisamente esta supone: el proceso constituyente, de encuentro, de experiencia, que entrañan siempre las vivencias, las miradas, las sensaciones y las formas de decirlas.

realizada por cada quien, es la que caracteriza a la libertad de acción, el valor intrínseco de lo que "yo pienso" no es el punto, explica el autor: "Lo importante es que cada cual diga 'yo' y que pueda decirlo sabiendo que sabe" (p. 69).

S: ¿Cómo te imaginabas como docente cuando llegaste [a la universidad] y cómo te vas ahora [que has finalizado la carrera]?

M: Sí... yo creo que ha mutado totalmente por esto que hablaba al principio también ¿no? Como más seguridad, saber que sí voy a estar aprendiendo todo el tiempo pero para mí ... saber que yo sé, digamos. (Marcela. 4° Año. Entrevista 2)

En este sentido, Beillerot se opone y (nos) clarifica la creencia de que el saber -lo Sabido- es en sí mismo liberador: los elementos de conocimiento, sean cuales fueren, no contienen en sí mismos la intencionalidad liberadora; el "efecto liberador" reside en el proceso creador de saber -es decir, en la relación con el saber- donde entran en juego tanto sus interpretaciones de factores objetivos y afectivos, como sus percepciones de lo real y sentimientos (pp. 68-71).

Siento que tengo una visión más amplia no solamente por lo que aprendí acá en la universidad sino porque empezar a partir de determinadas experiencias acá, hacer determinadas lecturas, que no solamente impliquen lo que dice el otro (...) sino también lo que fui construyendo yo ¿no? Y entonces tener como ese panorama más amplio (...). (Marcela. 4° Año. Entrevista 2)

Concluyendo, las vivencias narradas por el grupo de estudiantes de Letras (nos) orientan a pensar que la relación que quienes se forman entablan con el mundo de la formación institucionalizado (la carrera, la universidad) al habitar el lugar de estudiantes -en tanto espacio de relaciones sobredeterminadas institucionalmente y cruce de historias- configura una relación de influencia *singular* que se inscribe en la relación que cada quien crea con las asignaturas, con los docentes-formadores, con la vivencia del oficio y con el espacio-tiempo (escenario) de la formación institucionalizada⁴⁵: el "mundo de exigencias" que habitan no se les impone de manera indefectible como tampoco lo hacen ellos inversamente, más bien, se afectan mutuamente y en un sentido singular, al conectar con la propia historia, subjetividad, deseos, búsquedas.

Es, además, una relación *activa*: como los relatos (nos) dejan entrever, sus autoras y autores son sujetos atentos (Larrosa, 2010) y se asumen como protagonistas que

⁴⁵ La inscripción de la relación de influencia que quienes se forman entablan con los procesos o mundo de la formación inicial institucionalizada está planteada en el apartado 3.1 del capítulo 3, Allí identifiqué los cuatro lugares que menciono en términos de lugares del saber, los cuales son los que he podido reconocer, no los únicos.

interpretan, dan valor y sentido a lo que viven, a lo que *les* pasa. Porque como ya ha expuesto Jorge Larrosa, la vida como la experiencia, es relación:

con el mundo, con el lenguaje, con el pensamiento, con los otros, con nosotros mismos, con lo que se dice y lo que se piensa, con lo que decimos y que pensamos, con lo que somos y lo que hacemos, con lo que ya estamos dejando de ser. La vida es experiencia de la vida, nuestra forma singular de vivirla. Por eso, colocar la relación educativa bajo la tutela de la experiencia (y no de la técnica, por ejemplo, o de la práctica) no es otra cosa que subrayar su implicación con la vida, su vitalidad. (2010, p. 88)

Y es, finalmente, una relación *temporal*: va modificándose en la relación con los otros y con los saberes que la formación institucionalizada les ofrece al ir -cada quien- inscribiéndola en su propia historia: una historia que escribe y reescribe una y otra vez en la experiencia que vive.

De todo lo anterior se deriva que *la relación con el saber en la formación inicial no está tejida en términos de teoría y práctica por un sujeto meramente epistémico*, como la lógica cartesiana supone y pretende, sino que *está hilada con el pensar y el actuar de un sujeto que se relaciona con el mundo* -en tanto universo simbólico y espacio de actividades- a la luz de su propia historia y proyecto, es decir, en tanto sujeto de la experiencia, biográfico y singular, "comprometido en una dimensión del deseo":⁴⁶ en tal sentido, el deseo de saber o de aprender "sobreviene cuando el sujeto ha tenido la experiencia del *placer* por aprender y saber" (Charlot, 2007, p. 133).

4.1.3 El aprender como modo de relación con el mundo de la formación

Sintetizando muy brevemente lo expuesto hasta aquí respecto a la relación con el saber, me interesa enfatizar que para Charlot (2007) no hay saber sin sujeto y que la cuestión que está en debate es el aprender como modo de relación con el mundo, entendiendo que aprender no es equivalente a adquirir saberes como contenidos intelectuales sino como "desplegar una actividad en situación" (p. 109), es decir, en un lugar, en un momento de la propia historia, en diversas condiciones de tiempo y con la ayuda de personas. Al hilo de

⁴⁶ Siguiendo a Charlot, la dinámica del deseo no debe interpretarse como desarrollo psíquico y social de una pulsión orgánica, sino como "investidura de un sujeto", dotado de energía vital pero inmediatamente proyectado por condición antropológica, hacia un mundo humano. (2007, p. 133)

este pensar, toda situación de aprendizaje es un espacio-tiempo compartido con otros donde lo que está en juego no es solo lo epistémico o lo didáctico, sino también relaciones con los otros y relaciones consigo mismo, que dotan de sentido al aprender.

Al decir de este investigador, *algo* (un enunciado, un acontecimiento, una situación, una palabra) puede tener sentido para mí sin que sepa claramente por qué o qué es lo que tiene sentido: "No somos transparentes a nosotros mismos" (p. 95), no obstante, -nos aclara- tiene sentido aquello que puede ser puesto en relación en un sistema o en un conjunto:

tiene sentido para un individuo algo que le sucede y que tiene relaciones con otras cosas de su vida, cosas que ya ha pensado, cuestiones que se ha planteado. Es significativo (o, si se acepta esta amplitud, tiene sentido) lo que produce inteligibilidad sobre alguna cosa ajena, lo que aclara alguna cosa en el mundo. (p. 91)

En relación con lo anterior, las vivencias narradas por este grupo evidencian que, por momentos, los *sentidos dados institucionalmente* (en los planes de estudio y programas de las asignaturas, en los discursos *teóricos* que circulan, en los dispositivos formativos, o, implícitamente, en el currículum oculto que se transmite en las relaciones) *son asumidos personalmente*, tal como se desprende de la idea de "ser un estudiante modelo" que juega las cartas que la institución le da. También al adoptar ciertas concepciones que, si bien contribuyen a la propia autoconstrucción, en cierto modo se le imponen:

Me parece que al principio la carrera de profesorado de letras me costó muchísimo no solo entenderla sino adaptarme a las teorías críticas. Es más como que me resistía, ponía cierta resistencia y también he puesto cierta resistencia a materias pedagógicas, creo que varios de nosotros lo hemos hecho. Pero ahora al estar en el último año me doy cuenta de que me sirven, me han servido para la vida en general, porque ya no tomo la vida desde un solo punto sino que trato de ver las diferentes caras que se me muestran y ahí optar por una. (Inés. 3º Año. Entrevista)

Esas *cartas* que la institución da -con las cuales los estudiantes *tienen* que jugar para sostenerse en ella-, van más allá de aceptar o adaptarse a las condiciones objetivas de los procesos formativos (tiempos, reglamentos y prescripciones que rigen la vida académica, evaluación/acreditación de conocimientos, entre otras): implican una narrativa institucional que condensa modos de pensar y actuar la docencia y su trabajo, la enseñanza,

Creo que conformarme como docente crítica es más complicado de lo que parece, que no basta con tomar ese posicionamiento y anunciarlo (aunque es un comienzo) (...). (B10)

Así como también, modos de pensar y actuar el saber y la relación con el saber.

(...) que ahora seamos en algunas clases diez, once, nada más también eso me ha hecho pensar ¿qué pasó en ese tiempo? Tanta gente que dejó [la carrera]... me hace pensar que quizás les pasó como a mí en el IFDC que sintieron que no iban a poder llevarla adelante. (...) pensaba en esto de tener mucho contenido en poco tiempo quizás algunos no pudieron con eso porque era mucha presión, mucho trabajo, mucha lectura. (Laura, Entrevista 1)

A diferencia de las situaciones en las que se *aceptan las cartas de la institución* para avanzar en la carrera o concepciones que se legitiman y asumen como propias, hay momentos en los que *el sentido es elaborado desde sí, experiencial y relacionamente*; tal como lo transparenta con mucha nitidez la narración de una estudiante, quien al conectar su búsqueda personal de saber con su propia historia escolar y el oficio para el que se prepara, va *destilando* saberes de la experiencia que vive y, así, se coloca como autora de un saber enlazado con la propia historia:

Debo decir que el interés por el tema [del vínculo pedagógico] es previo a mi inserción en el aula como practicante. (...) distintas situaciones que me estaban aconteciendo como estudiante me llevaron a pensar en cómo los vínculos que se establecen al interior de una materia, no solo entre docentes y estudiantes, sino también entre los mismos estudiantes, influyen en la relación que una establece con el conocimiento. Esto hizo que comenzara a revisar mi historia como estudiante, y a medida que retrocedía en el tiempo noté que mi desempeño académico era mejor cuando los vínculos que se establecían con los docentes eran de confianza, de respeto mutuo, de acompañamiento, cuando había diálogo, y no monólogos, y también cuando los vínculos con los demás estudiantes eran de compañerismo y no de competencia, y se privilegiaba el apoyo mutuo. (Marcela. 4° Año Relato de experiencia.)

Desde la perspectiva de Jacky Beillerot (1998), la posición del "estudiante modelo" que asume los sentidos dados- es cercana a la modalidad de relación con el saber *del imitador* que desea aprender, y las disposiciones que la caracterizan están vinculadas a lo que este autor denomina la figura del aprendiz, para quien el saber es un objeto determinado, cerrado y construido, por lo que aprende en conformidad con el contexto, los sujetos y las relaciones en las que está involucrado, sometiéndose a las exhortaciones y determinaciones de la generación precedente. La segunda posición, ejemplificada en el último fragmento transcrito, se aproxima a una modalidad de relación con el saber que Beillerot denomina del transgresor, que desea saber, vinculando las disposiciones que la caracterizan a la figura del "autodidacto" (p. 77), para quien el saber es una interrogación y aprende al margen de las normas o en contra de ellas. Remarcando las diferencias entre ambas, Beillerot señala que estas posiciones ante el saber y el aprender o figuras de la relación con el saber -el par

del imitador y el aprendiz y el par del transgresor y el autodidacto- se oponen entre sí como el heredero lo hace al aventurero.

Lo anterior trae a pensar un punto fundamental para comprender lo que está en juego en el contexto de la formación inicial en tanto mundo en el que se vive y aprende: la *posición de saber* que cada quien elabora de manera singular y *activamente*, interpretando e inscribiendo en la propia historia la experiencia de aprender que hace, al habitar el lugar que tiene asignado en la institución, el cual le impone pensarse como estudiante y docente en formación a la vez. Al respecto, por el momento solo diré que ese lugar -que es el lugar de la formación- lo implica personalmente en tanto le significa tender puentes de sentido entre sí y la formación institucionalizada, entre ser estudiante universitario y encontrar las formas de ejercer el oficio docente, entre hacer un recorrido establecido institucionalmente, que a la vez es personal.

En este sentido, cada quien elabora una posición de saber *singular*, pero no de manera solitaria -escindido del contexto y de la situación- sino en relación con otros, con dispositivos formativos, con una narrativa institucional, con el conocimiento que le ofrecen; porque como dice Ferry, nadie forma a otro sino que uno se forma a sí mismo pero solo lo hace por mediación (de un sistema, de instituciones, de quienes allí trabajan y la habitan, de un currículum).

En el enfoque de Charlot, estas posiciones se comprenden a partir de la concepción del sujeto como indisolublemente humano, social y singular a la vez y pueden entenderse en términos de posición social subjetiva: el sujeto no es jamás un sujeto puro de saber (sujeto epistémico) sino que, en tanto mantiene relaciones de diversa índole con el mundo (sujeto empírico), el saber cobra sentido en sistemas de sentido diversos, vinculados a las múltiples relaciones que sostiene simultáneamente con el mundo, en este caso, en una situación de formación.

Desde esta perspectiva, el aprender y el saber cobran sentido en la curiosidad, el interés que lo mueven o en las propias expectativas y deseos, pero también en la *necesidad* de aprobar, de obtener un título o un trabajo, entre otras: el alumno aprenderá para evitar una mala nota, para pasar al curso siguiente, para tener un trabajo más tarde, para agradar al profesor que encuentra simpático, señala Charlot, pero en tal caso "la apropiación del saber es 'frágil' pues ese saber está sostenido por el tipo de relación con el mundo

(descontextualización, objetivación, argumentación...) que le da un sentido específico - cobra sentido en otro sistema de sentido-" (2007, p. 104).

Los planteamientos de este autor son esclarecedores en tanto conjugan -no escinden- al yo epistémico y al yo empírico, que se presentan integrados protagonizando una relación activa con el mundo, entendiendo que la sociedad no es solo un conjunto de posiciones sino también un lugar de actividades conectadas con la cuestión del deseo y la eficacia; consecuentemente, es un lugar de producción de sentido. De lo anterior se deriva que una misma posición objetiva -en este caso la de alumno o estudiante en formación- puede tener diferentes interpretaciones que el propio sujeto elabora de su posición y de lo que le sucede. Esto último es a lo que Charlot denomina posición social subjetiva, atribuyéndole una importancia central en la historia escolar del sujeto.

Es en estos términos que podemos interpretar el lugar de estudiante-modelo, que acepta las cartas que la institución le da- y el de estudiante-autor de saberes, que va *destilando* de la experiencia de la formación que vive, *nuevos* modos de pensar y pensarse, de actuar y relacionarse. Ambos conviven en un mismo grupo -comparten una *misma* situación- pero en tanto posiciones en la formación son personales y dinámicas. Es decir, pueden ser asumidas de manera alternante y circunstancialmente por un mismo sujeto que, según el *sistema de relaciones* en el que el aprender y el saber hagan sentido, va elaborando colocándose ante el saber de manera personal y original -en mayor o menor medida-, pero también puede situarse apegándose a un modo de relación con el saber que se condice con la epistemología del modelo aplicacionista que impregna la vida en el mundo de la formación institucionalizada.

4.1.4 La colocación ante el saber y el aprender. La tensión entre hacer la carrera y formarse

Las tensiones, explican Nieves Blanco, Dolo Molina y Clara Arbiol (2016), se producen siempre en una relación y en situaciones en las que debemos actuar, situaciones en las que hay intereses, necesidades, voluntades diversas y marcos de relación y actuación que establecen límites a la acción. Hay tensiones que revelan dificultades personales, otras que muestran desencuentros o dificultades de relación, también tensiones que reflejan conflictos institucionales o que se alojan en las formas institucionalizadas de acción; en este

último caso, hay un gran riesgo de instrumentalizar, así como de pervertir la búsqueda de sentido propio a las acciones y a la relación con el conocimiento. Pero, también, la idea de tensión refleja impulso, movimiento vital, la posibilidad de algo nuevo: “de que algo se mueva y pueda suceder” (p. 229). Explorar las tensiones, señalan las autoras citadas, significa tratar de reconocer el lugar en el que se anudan los hilos, se tensan y dificultan que fluya el pensamiento y la relación.

Al ahondar en las ideas expuestas hasta aquí, los relatos de las vivencias de la formación inicial narrados por el grupo de estudiantes de Letras, (me) han dado a entender que transitar la formación inicial -prepararse para ser docentes- involucra vivirse en la tensión entre ser estudiante universitario, en el sentido de hacer un recorrido establecido institucionalmente, y formarse, es decir, encontrar las formas (propias) de ejercer un oficio, un trabajo o profesión como es la docencia. Según expongo a continuación, esta tensión entre hacer la carrera y hacerse docente, involucra una *tensión entre el ser y el saber* que cada quien habita de manera singular -e ineludiblemente- en tanto protagonista de los procesos formativos.

En efecto, las vivencias narradas por las estudiantes de Letras no sólo *transparentan la tensión entre ser estudiante y formarse* que configura y anida en el lugar de la formación, sino que también *evidencian cómo en esta tensión van elaborando una posición de saber particular*, viviéndose en la dificultad -por momentos-, con insatisfacción o malestar -en otros-, tal como lo señalan al referirse a la formación institucionalizada como un “mundo de exigencias”, en el que todo esfuerzo de saber resulta insuficiente y en ocasiones infructuoso.

En los inicios de la trayectoria formativa, la elaboración de la *posición de saber* aparece ligada a *la relación con los saberes de la formación* como un problema de relación con el conocimiento enlazado con la posibilidad de sostenerse en la carrera, y evoluciona en un proceso en el que poco a poco van reconociéndose -en función de las exigencias y desafíos que les presenta ser estudiante en la universidad- y, consecuentemente, movilizándose a cuestionar la relación con el aprender fruto de la propia historia escolar, como así también a reelaborarla.

Esta cuestión que según se desprende de sus narraciones, consiste en “ir viendo el conocimiento de otro modo”, conlleva un *trabajo de sí sobre sí como estudiantes* en el que

van viviendo una transformación de la mirada, de la relación con el aprender, también del sentido de *hacer* la carrera y del propio oficio para el que se preparan.

Según ya argumenté, la posición de saber en tanto *colocación simbólica ante el saber y el aprender*, es una posición subjetiva, singular y activa que cada quien elabora -se labra- en relación con el mundo de la formación institucionalizada, el cual, en tanto mundo particular en el que (se) vive y aprende, se le presenta a partir de lo que percibe, siente, imagina, piensa, hace (Charlot, 2007). En este sentido, podemos figurarnos la posición de saber como un puente de sentido(s) entre sí y la formación institucionalizada, también, entre el ser y el saber.

El espacio de la práctica docente II significó para mí un momento de pausa y reflexión. Siento que no podemos darnos ese lugar en otros espacios ya que el tiempo se mide en función de las actividades evaluativas que se deben llevar a cabo y eso no da mucho lugar al detenimiento para pensar dónde estamos y qué estamos haciendo. Hubo en la materia varios espacios de "catarsis", en el sentido en que pudimos expresar lo que nos pasa con la carrera y sus contratiempos, sumados a las dudas que surgen en (supongo) el devenir como futuros docentes. Resulta que si bien uno comenta con sus compañeros más cercanos lo que nos pasa, y ellos nos dicen que otros también piensan lo mismo, no tenía constancia de que estuviéramos todos en la misma situación, con las mismas frustraciones y preocupaciones. Eso fue muy significativo ya que, al igual que ocurre cuando uno lee en un libro una frase que quizás creyó que nadie más pensaría o que describe exactamente lo que nos pasa cuando uno nunca pudo hacerlo, el saber que el grupo comparte conmigo las mismas emociones da cierta sensación de resguardo, de unidad, de menor soledad.

Aunque quizás no haya visualizado en la materia un gran desarrollo teórico (digo "aunque" como si realmente fuera algo negativo, pero es porque eso es lo que se espera de las materias, ¿no?) creo que todo se articuló justamente en la reflexión como docentes en formación, en nuestra situación particular, con nuestras voces y la orientación de los profesores. Creo que mientras exista el lugar para la pausa podemos llegar a ser buenos docentes, considero necesario el detenimiento para ver a dónde hemos llegado y qué ha cambiado, si queremos ese cambio o preferimos tomar otra dirección. Pero ¿cómo podríamos mirarnos y repensarlo todo si no dejamos de avanzar? En un futuro, ¿cómo podría darme cuenta de si mi práctica docente puede mejorar o cambiar si no me tomo el tiempo para mirarla? Eso quizás sea el principal aprendizaje que me ha dejado esta materia, junto con la certeza (y paz, podría decirse) de saber que no estoy sola. (B10)

La posición de saber en la formación que cada quien elabora de manera personal, en relación con otros, con dispositivos formativos, con una narrativa institucionalizada, pero también en relación con sí mismo, no es definitiva ni estática sino dinámica y en tanto su elaboración enlaza el presente de estudiante universitario en formación con el futuro oficio en construcción, podemos decir que es experiencial, biográfica y narrativa.

Ahondar en las vivencias de la formación narradas situándome en la perspectiva de la relación con el saber (me) ha permitido entender la posición de saber que quienes se forman elaboran de manera activa, distinguiendo dos colocaciones de sentido: la de quien *acepta* las condiciones y exigencias institucionales en las que está inmerso y la de quien *elabora* un sentido propio de lo que vive como proceso formativo. En la primera colocación, ese puente de sentido del que hablo -la posición de saber- se tiende con los sentidos institucionalizados, esto es, dados en los planes de estudio y programas de las asignaturas, en las regulaciones y prescripciones que rigen la vida académica, en los saberes que se imparten. En esta colocación de sentido, la posición que se elabora es aquella que nombran como ser un estudiante modelo, que juega las cartas que la institución les da, es decir, que aprende aceptando las condiciones y exigencias movilizado, por ejemplo, por el título que necesita/desea obtener.

Esta posición, asumida de manera más o menos explícita y en mayor o menor grado, es una colocación de sentido ante el saber conectada a las relaciones de saber que recorren la formación como experiencia, lo cual puede suponer, también, vivirse como estudiante *sobrellevando el sinsentido* que les significa -por momentos- lo que la institución les propone como formación.

Por ejemplo, yo no hago [asignatura A] pero los chicos sí y digo... ¿están leyendo eso! (...) estoy haciendo [asignatura B] que por ahí es más específico y por ahí decís estoy perdiendo el tiempo en esto y no se lo estoy dando a lo otro... (IG)

En otras palabras, involucra situarse en una relación de saber *dada*, establecida en la narrativa institucional que opera como puente entre sí y la formación. Y si bien desde una lógica de necesidad/deseo⁴⁷ quien se forma adopta como propios los sentidos del aprender institucionalizados, esto no le implica *disolverse*: "el sujeto está sumergido en la situación pero no se disuelve, tiene conciencia de lo que pasa, de lo que hace, de lo que vive, y esta conciencia puede volverse reflexiva y engendrar enunciados" (Charlot, 2007, p. 117).

No obstante, también he podido advertir que en esta tensión a la que me he referido como una tensión formativa *ineludible* -porque anida en el lugar institucionalizado que habitan en tanto alumnos/estudiantes-, también se despliega un pensamiento que arraiga en sí, en lo que cada quien es, piensa, hace, siente, conectando el ser estudiante con el saber

⁴⁷ Recordemos que para Charlot el sujeto de la relación con el saber es un sujeto movilizado por el deseo, confrontado con la necesidad de aprender y sumergido en la situación.

y la identidad docente en construcción. En este *momento*, quienes se forma realizan un *trabajo sobre sí* -un darse forma- como estudiantes que consiste en *elaborar una posición de saber otra*, por distintos motivos -o mejor dicho- movilizados por sentidos heterogéneos y *propios*: para aprender a llevar una vida en la educación superior, para labrarse una identidad profesional, en fin, por diversas razones o propósitos que cada quien tiene o se labra como orientación.

En la perspectiva que vengo desarrollando, podemos entender como un “ir viendo el conocimiento de otra forma” al movimiento o pasaje que algunas estudiantes narran de una posición ante el saber que *traían* -elaborada en la trayectoria escolar previa y afín a la del estudiante modelo- a otra que elaboran en el trayecto de la formación inicial, de manera más o menos sutil pero siempre, trabajosamente:

(...) en realidad fue mutando cómo me enfrenté al conocimiento en la universidad. En un principio, medio que no sé, como que siento que a lo largo de los años fui viendo el conocimiento de otra forma. (...) me pasaba en primer año que yo estudiaba y aprobaba y listo y ahora [en tercero] es como que me interesa conocer, saber, no ya tanto para aprobar o no sino cuánto puedo entender, quedarme con eso, una relación distinta en cuanto al conocimiento y no sólo al literario sino a las distintas materias. Siento que en ese sentido me ha cambiado mucho [la carrera/la universidad]. (Laura. Entrevista 1)

Ese cambio que narra la estudiante autora del fragmento anterior, está presente en las narraciones de otras estudiantes que, en un sentido cercano a ella, hacen foco en la relación con el conocimiento o el saber de la formación como una cuestión que se habían visto en la necesidad de repensar y reelaborar:

No es solamente estudiar dos o tres hojas para darlo un día sino que creo que es comprometerse, creo que nos estamos comprometiendo no solo con nosotros mismos sino con otro. (Inés. Entrevista)

En efecto, al hacer *zoom* en la relación con los saberes de la formación que relatan, Laura e Inés, entre otras estudiantes, daban cuenta de un movimiento en su *posición y disposición en la relación con el saber*, vinculado a lo que Laura interpretaba como saber o aprender “a llevar una vida dentro de la educación superior”:

El hecho de haber realizado ese año de formación previo [en un instituto de formación docente] me sirvió como base para comenzar con ideas previas sobre el contenido y sobre lo que significaba llevar una vida dentro de la Educación Superior. (Laura. Historia de formación)

De manera cercana a ella, Inés narraba:

Yo antes de entrar a esta carrera hice producción de radio y televisión que creo que también me aportó mucho. Creo que si no hubiese transitado por esa carrera me hubiese costado mucho

más entender la concepción que me mostraron los profes ahora porque también me enseñaron la posición crítica desde los medios de comunicación. (Entrevista)

Ese saber que les permite sostenerse en la carrera –“poder llevarla”- y “entender”, involucra no tanto, o no solo, tener conocimientos sino cambiar la forma de relacionarse con este:

Cuando me cambié acá [la universidad] sentía que venía ya con una base, con una experiencia previa en el IFDC y entonces sentí que afronté la universidad de una forma distinta que ya tenía como una idea no sólo de los contenidos (...), sino que también una experiencia por pasar por un nivel superior al del secundario y entonces siento que por ahí cambió mi forma de afrontarme con el conocimiento también (...). (Inés. 4° Año. Entrevista 1)

La forma de afrontar el conocimiento de la que habla Inés consiste en “pensar que estudio para mí, de una forma distinta que en la secundaria”; un modo de relación con el aprender que le requiere otra disposición, cierto “ritmo” y “conciencia” diferentes a la que traía:

(...) estar mucho más tiempo sentada, estudiando, dedicarme más y tener que hacerlo todo a consciencia porque esto del aprendizaje memorístico es muy fácil, estudias una hojita y bueno, si no la entendiste del todo... En cambio, acá bueno, no, era empezarlo a pensar realmente. (Laura. 4° Año. Entrevista)

Y a la vez (le) crea otra relación-disposición de mayor compromiso y reflexión con la propia formación o la carrera:

En primer año no nos importaba si no teníamos alguna materia... todos felices... Segundo año no tenemos una materia... bueno... pero la podemos remar. Tercer año ¿cómo no tenemos una materia? Y eso no es significativo para nuestra carrera. Entonces ahí sentí que hicimos un quiebre ¿por qué tenemos esto? ¿para qué nos sirve lo otro? ¿esta materia no es tan trascendental por qué tenemos cincuenta mil horas por semana cuando hay otra que es más importante. (IG)

Pensar y relacionarse con el conocimiento y el aprender de *otro modo* es un trabajo que van desarrollando en el transcurrir de la carrera que “cuesta muchísimo”-para algunos- y en el que suelen experimentar cierta “resistencia” (Inés. 4° Año. Entrevista). En este sentido, la relación que entablan con el saber trasciende lo cognitivo, como capacidad de pensamiento y comprensión de los saberes que circulan en la formación, y se adentra en la subjetividad:

Me parece que al principio la carrera de profesorado de letras me costó muchísimo no solo entenderla sino adaptarme a las teorías críticas. Es más como que me resistía, ponía cierta resistencia y también he puesto cierta resistencia a materias pedagógicas, creo que varios de nosotros lo hemos hecho. Pero ahora al estar en el último año me doy cuenta de que me sirven, me han servido para la vida en general, porque ya no tomo la vida desde un solo punto sino que trato de ver las diferentes caras que se me muestran y ahí optar por una. (Inés. 4° Año. Entrevista)

Al respecto, autores reconocidos como Gert Biesta (2012), Philippe Meirieu (1998) y José Contreras (2016a) coinciden en señalar la importancia de *las resistencias de los estudiantes*, entendiendo que estas pueden significar que son *sujetos realizando sus propios procesos* antes que objetos de la acción de otros.

S. ¿Y la resistencia que vos decís? ¿por qué se dieron esas resistencias?, ¿cómo fueron?, ¿qué te pasó, a qué te resististe?

I. Creo que porque uno trae los esquemas ya demasiado armados. (...) Me costó muchísimo eso a mí. (...) es muy difícil... aparte estas resistencias yo las rompí porque vi profesores que aplicaban estas teorías y creo que nos han dado el espacio, la forma de pensar, la forma... esa libertad como para decir bueno, está bien estas teorías pueden aplicarse (...) (Inés. 4° Año. Entrevista)

Al decir de Contreras (2016b), en la experiencia de la resistencia es cuando los alumnos aparecen como sujetos en la relación pedagógica, en vez de como objetos de deseo de la intervención educativa; es allí donde el trabajo educativo empieza; según este autor, "sin resistencia, la educación es solo monólogo del profesor" (p. 182).

- Ser estudiante, estar inscripto en relaciones de saber

Las *dificultades para crear(se) y sostener una relación con el saber otra* no sólo se alojan en la historia escolar previa: las contradicciones que advierten y viven en los procesos formativos, por ejemplo, en la vivencia de algunas asignaturas, también operan en este sentido:

Aprendí a tomar el conocimiento desde otra parte. Pero ¿qué pasa? Yo tengo una contradicción. Aprendí a no estudiar memorísticamente a reflexionar, pero ¿qué pasa? Al momento de rendirlo siento que también eso es como... ahí siento la contradicción porque las profes nos ayudan a ser críticos, nos ayudan tomar las cosas desde otro punto, pero al momento de rendir siento que todavía se sigue pidiendo lo memorístico. Por ahí quizás como que nos queda mucho una teoría (...) y cuando vamos a rendir siento que no se aplica eso. (Inés. 4° Año. Entrevista)

En efecto, los dispositivos de evaluación, el tiempo marcado por el ritmo del calendario académico y la relación con el no-saber que sitúan al estudiante en una lógica de saber jerárquica, configuran escollos que deben sortear:

Todos los profesores esperan de nosotros. (...) esperan que sepamos, que respondamos y muchas veces no podemos responder porque hay muchos vacíos que no podemos llenar... de temas... de cuestiones (...) el vacío está vacío y esperan cosas que no podemos dar. (IG)

Recordemos que para Charlot, la relación con el saber que un sujeto crea está *marcada* no solo por las figuras bajo las cuales se presenta el saber (enunciados o saberes-objeto, actividades, formas relacionales) sino también por el lugar y las lógicas que lo rigen, las

personas con quienes al aprender se entablan relaciones sobredeterminadas, es decir, preestablecidas y enmarcadas por regulaciones que rigen la vida, en este caso la vida *académica* en una institución de formación, pero también representaciones y modelos culturales que la impregnan.

Así como no hay relación con el saber sino la de un sujeto, no hay sujeto más que en “un mundo cuyas formas [lo]preexisten”, de ahí que la relación con el saber es también una *relación social* (Charlot, 2007, p. 120). Desde esta perspectiva, podemos hablar de “relaciones de saber” en tanto se fundan en el hecho de que los sujetos de la relación no poseen los mismos saberes ni dominan las mismas actividades o formas relacionales, y existen diferencias sociales de legitimidad entre esos saberes, actividades o formas relacionales. Y es así como está planteada la relación con el saber en la narrativa institucional de la universidad en general, y por ende, en la formación inicial de docentes.

En este contexto las *relaciones de saber* que habitan quienes se forman están ligadas a la asimetría en la relación con los docentes-formadores, por lo que la relación de formación suele tornarse una relación de enseñanza -que prioriza la transmisión y evaluación de saberes (Ferry, 1997)-, la cual se asienta no sólo en las normativas y regulaciones que median el vínculo docente-alumno sino -y tal vez fundamentalmente- en la matriz jerárquica del saber que recorre el sistema educativo (Tardif, 2004; Diker y Terigi, 1997), subordinando al saber teórico o conocimiento formalizado, el saber de la experiencia: ese saber *propio*, personal que traen pero que también puede nacer de la experiencia de la formación inicial:

A mí me da cosa responder mal (...) está todo el tiempo esa exigencia [de saber] que si te salís es como que... (...) Es como una exigencia constante que me parece que si nos dieran el espacio participaríamos más. (IG)

Las narraciones recogidas en este estudio dan cuenta de la vivencia de un vínculo de asimetría configurado jerárquicamente en torno al no-saber: un vínculo docente-alumno basado en la desconfianza sentida-vivida por este último en tanto sujeto del saber. Situaciones que los ubican sutil pero claramente como sujetos de carencias y que cultivan en ellos cierta inseguridad, la cual se nutre en distintas asignaturas en el día a día. Esta relación de saber jerárquica recorre *la experiencia de relación con el no-saber en la formación* de manera soterrada, es decir, atravesando las asignaturas y campos que componen el plan de estudio de la carrera:

Ustedes están hablando de [una materia disciplinar] pero también en algunas pedagógicas pasa. (...) pasa que... "Uds. no tuvieron filosofía, no tuvieron sociología, no tuvieron no se qué" pero pasa que te están diciendo todo el tiempo no, no lo vas a poder hacer porque no sabes esto o no sabes lo otro entonces uno sale de la clase diciendo si me decís que no puedo... y bueno vos tenés experiencia, quizás no estoy haciendo lo correcto no sé. (IG)

Cómo es vivido el no-saber en la relación de formación es clave porque puede configurar una posibilidad de crecer y aprender -una apertura que además cultiva la confianza en sí- o bien, puede constituirse en un condicionante o impedimento que crea un vacío y lo llena de inseguridad.⁴⁸

- *Tiene que ver con la confianza que nos dan los profesores a nosotros para poder opinar o decir. Siento que cada vez se pierden más los profesores que nos dan el lugar, esa confianza, a medida que vamos avanzando.*
- *Primero me encontraba con una [profesora] que me dice equivocate y de pronto me encuentro con alguien que me dice vos no podés, vos no estás preparada...*
- *A mí me parece que este año ha sido así como una escisión entre los que están en frente que son los profes y nosotros, entonces estamos con un vacío gigante que no sabemos si somos nosotros que nos estamos castigando porque somos malos alumnos... yo lo siento así...*

El diálogo anterior (nos) deja entrever que el vínculo docente entre formador y estudiante en formación puede asentarse en una relación de autoridad y confianza que *ayuda a crecer* o bien, configurar una relación que reposa en el poder que los lugares asignados institucionalmente (al docente y al alumno) conllevan, poniendo en cuestión la calidad educativa -formativa- de la situación y de la relación con el saber que entablan. John Dewey (1938) plantea la posibilidad de considerar la calidad de una situación dada y de comprender la experiencia como educativa o no educativa, basándose en sus principios de interacción y continuidad:

La experiencia es educativa sólo cuando continúa impulsando a una persona hacia adelante en el 'continuo experiencial' (38) mientras que las experiencias no educativas, aquellas desvinculadas unas de otras, poseen el efecto de 'interrumpir o distorsionar el crecimiento de más experiencias' (25)". (Huber, et al, 2014, p. 66)

Por otro lado, el vínculo que quienes se forman entablan con los docentes coformadores u orientadores que los acompañan en su lugar de docentes practicantes, también se configura y opera como una relación *de saber*:

⁴⁸ Esta cuestión está evidenciada en el capítulo 3, apartado IV.

Mi idea desde el comienzo fue mostrarles a los estudiantes que podíamos dialogar y armar pautas de trabajo en conjunto, por esto les consulté en la primera clase si preferían que escribiera en el pizarrón o que les dictara, (...). Al final de la misma, yo estaba satisfecha, sentía que para ser la primera clase las cosas habían salido bastante bien. Sin embargo la coformadora en su devolución me dijo que no tenía que darles tantas opciones a los estudiantes, no debía decir "si quieren copien" o "qué prefieren", me dijo que debía imponerme, y hacerlos callar cuando hablaban. Le dije que me parecía que no hablaban tanto y que creía que era necesario darles opciones, pero ella respondió que si lo hacía así, perdería el control del grupo. Entonces tuve que replantearme cómo seguir, (...) porque al fin y al cabo la clase no me 'pertenece', alguien me estaba prestando su espacio, y como muestra de respeto sentí que debía seguir sus consejos. (Marcela. 4° Año. Relato de experiencia)

En relación con lo anterior, Charlot sostiene que el sujeto ocupa en la sociedad una posición que es también una posición desde el punto de vista del aprender y del saber; y en tanto nace en un mundo estructurado por relaciones sociales "se encuentra atrapado en relaciones de saber" (2007, p. 138). También porque los objetos, las actividades, los lugares, las personas, las situaciones con los que se relaciona cuando aprende, están inscriptos en relaciones de saber, esto es, en relaciones sociales fundadas en la diferencia de saber y donde el vínculo de dependencia reposa en este.

Al hilo de este pensar, la relación *de* saber que habitan como estudiantes es una relación social fundada en la diferencia de saber, legitimada en la narrativa institucional, e ineludible, pues configura el lugar que tiene asignado quien se forma, según la matriz jerárquica de saber en la que se asienta el escenario de la formación inicial institucionalizada. No obstante -según advierte Charlot- el sujeto atrapado en esas relaciones sociales que son las relaciones de saber, también puede liberarse.

(...) tener en cuenta los aportes de alguien que tiene más experiencia, no significó renunciar a mis convicciones. Decidí que iba a tomar los consejos de mi coformadora, pero que les iba a dar mi impronta personal, para continuar trabajando en los vínculos con los estudiantes. (...) [Lo vivido en las clases de práctica con los chicos me permitió] evidenciar que hay otras formas de relacionarse con los estudiantes y de relacionarlos con el conocimiento, (...). Pero para que esto suceda se tienen que garantizar ciertas condiciones previas, el diálogo es para mí lo principal, creo que para habilitar la posibilidad de la existencia de vínculos la palabra debe estar presente en el aula, debe circular. (Marcela. 4° Año. Relato de experiencia)

- Hacer experiencia, desplazarse

"Ir viendo el conocimiento de otra forma" es una expresión que tomo de Laura -una de las estudiantes de Letras- para nombrar el *movimiento de saber* que experimentan en el transcurrir de la carrera. Movimiento que a grandes rasgos implica pasar de estudiar "dos hojitas" para aprobar, a aprender-autorizarse a pensar desde sí y, consecuentemente, ver y

verse en la realidad -incluido el mundo de la formación que habitan como estudiantes- con una mirada y disposición *otra*.

Al comenzar el profesorado en letras no tenía muy en claro la tarea que iba a desempeñar. Creo que solo lo vi como una puerta para concluir una etapa de mi vida, "estudiar una carrera". Pero al comenzar a transitarla me llevó a reflexionar, a posicionarme desde otro lugar, a valorar la carrera como algo más significativo en mi vida. El haber transitado taller de primer año me llevó a romper con muchos esquemas o formas de aprender que traía conmigo (...). (T18)

Ese pasaje que cada quien narra de manera singular, supone distanciarse -en mayor o menor medida- de los sentidos dados o institucionalizados y relacionarse con el conocimiento y el saber desde un pensar original, de autoría propia.

El hecho de (re) pensar el aprendizaje me conduce a pensarme como alumna a lo largo de todo este tiempo, para así llegar a comprender el lugar que otros/as van a ocupar cuando yo ejerza la docencia. (Inés. 4° Año. Historia de formación)

Arraigando en la propia historia y deseos, desde su propia posición y objetivos (Ferry, 1997) e incorporando el saber que se tramita en la universidad en clave personal,

Creo que [al Profesorado] vine a buscar solo desde lo disciplinar pero me llevo más que eso porque por ahí pensaba que profesor podía ser cualquiera que se sentara a leer un contenido de lengua y darlo en la escuela pero el peso de las pedagógicas que sean repetitivas han ayudado a darnos cuenta que no cualquiera puede hacerlo, hay que tener un posicionamiento, hay que tener una forma de considerar a los alumnos, de considerarse a uno mismo como profesor y creo que las expectativas no se me han cumplido todas pero me voy con cosas que no esperaba pero me han servido. Que es el tema de las pedagógicas. (Inés. 4° Año. Entrevista)

Y sorteando obstáculos que la inscripción en relaciones de saber le presenta.

(...) es muy difícil imaginarse como docente, es más creo que eso lo experimentamos cuando vamos a las prácticas. El tomar propiamente el lugar de docente y no ser alumnos. (Inés. 4° Año. Entrevista)

La cualidad original y sensible de esa posición *otra* que evidencian sus narraciones puede ser comprendida, al igual que su riqueza, desde la noción de "partir de sí" que Anna María Piussi nos aporta, desde el pensamiento y la pedagogía de la diferencia sexual (Piussi y Mañeru Méndez, 2006; Montoya Ramos, 2008; Arnaus y Piussi, 2010). "Partir de sí", explica Piussi, es una colocación de "apertura hacia los otros y el mundo dotado de una orientación no instrumental, procedimental o de máxima eficiencia, y en el que el ejercicio de la autoridad prevalezca sobre las constricciones del poder" (2000, p. 114):

La práctica docente entonces es saber que estamos proyectando encuentros (...) [y] Que lo institucional (que nos lleva a hacerlo todo como una carrera) nos va a condicionar la mayor parte del tiempo, pero mientras existan espacios para recordar dónde estamos, qué queremos

hacer y cómo lo llevaremos a cabo podemos volver a enfocarnos en construir esos encuentros. (B10)

Supone un saber que no se atiene a los sentidos dados, sino que arraiga en sí y se proyecta o despliega, más allá de sí como mirada, nueva posibilidad o sentido:

Creo que conformarme como docente crítica es más complicado de lo que parece, que no basta con tomar ese posicionamiento y anunciarlo (aunque es un comienzo) sino que supone recordarlo, saber que el otro probablemente no responda a mi tiempo y modo aunque mis intenciones sean las mejores. Implica saber que yo también a veces dudo y demoro en tomar la voz, que también demoro en responder a lo que me enseñan, que también necesito tiempo. (B10)

Partir de sí, como una colocación simbólica que permite poner pensamiento a la experiencia para ir más allá, significa tener en cuenta la propia experiencia vivida para pensar, hablar y actuar en el mundo (Piussi, 1999), una forma de relacionarse con el mundo desde la propia subjetividad al vivir la experiencia en primera persona -desplazada de las normas, conceptos, prescripciones que interfieren entre sí y el mundo- partiendo de esta para ir más allá, manifestando los vínculos que se tienen con él y, a la vez, abriéndose a nuevas posibilidades: animándose a crear nuevas relaciones y experiencias.

A partir de ese momento [el cursado en una asignatura del campo de la práctica profesional] creo que mi visión como estudiante y educadora cambió, entendiendo que lo que nunca quiero perder es esa curiosidad que se despertó y que lo importante es, para mí, generar más espacios para pensarse, y despertar la curiosidad. (T1)

Recapitulando, los relatos de las y los estudiantes transparentan dos posiciones subjetivas en la relación con los saberes de la formación, las cuales -sintéticamente- involucran colocarse como receptores/consumidores o bien, como autores de saber (Blanco, Molina y Arbiol, 2016, p. 36). Tales posiciones no son *fijas* y tampoco inherentes a un sujeto -a su naturaleza- sino que se labran en la relación que de manera singular y activa entablan con el mundo de la formación en tanto mundo en el que viven y aprenden: una colocación ante el saber y el aprender que asumen desde sí y en relación.

Desde esta perspectiva, la interpretación que cada quien hace -de su propio lugar y de lo que vive como estudiante- implica un trabajo de producción y transformación de sentido, por lo que puede haber diferentes interpretaciones de una misma posición objetiva, en este caso, del lugar de estudiante y sujeto de la formación como posición ante el saber.

Según ya señalé, podemos figurarnos esta posición subjetiva como un puente que tienden entre sí y el saber, en la tensión entre hacer la carrera y formarse. Y según pude ver,

cada quien hace ese puente situándose en los sentidos dados institucionalmente como orientación en el hacer ligado al aprender, pero también, desplazándose de ese eje de sentidos institucionalizados -en mayor o menor medida, pero sin abandonarlo- al tender un puente que parte de sí y, consecuentemente, "junta sin excluir conocimiento, relación y sentido" (Arnaus, Arbiol y Serra, 2017, p. 67).

Mi paso por este espacio duró cuatro meses, se dieron muchas experiencias, (...) A partir de ese momento creo que mi visión como estudiante y educadora cambió (...). Con el pasar de los encuentros me surgieron muchas contradicciones, enojos, que me obligan a volver sobre cuestiones como mi rol como educadora, mi estilo de enseñanza, si es que lo tenía, o si lo estaba comenzando a crear. Cuestiones que se ponían en juego por la propia práctica. De alguna manera creo que comencé a ser estudiante de mi propia práctica. (T1)

Es así como cada quien va haciendo, en la formación que protagoniza, una *experiencia de saber* singular. Como Charlot sostiene, el sujeto *atrapado* en relaciones sociales *de saber*, también puede liberarse, y así, ver(se), pensar(se), saber(se) de un modo otro. Algo que algunos parecieran experimentar en asignaturas del campo de la práctica profesional; también, a partir de la propia relación con el saber de la formación, esto es, los saberes que se tramitan en los procesos formativos institucionalizados:

(...) uno en tercer año está capacitado para leer a sus profesores se da cuenta ... es como que te encontrás entendiendo un montón de cosas de la práctica docente que te hace centrarte... por que a veces yo siento que te están diciendo una cosa pero en realidad están haciendo otra... o te das cuenta cuando lees los programas o si no hay un programa. Entonces como uno ya tiene eso puede leer muchísimas cosas más que tal vez al principio no. (IG)

Por último, la colocación ante el saber en la formación es una posición subjetiva tramada en relaciones sociales *de saber* que puede elaborarse y reelaborarse desde sí, en este sentido, *lo que es liberador no es el saber en sí* -los saberes disciplinares, saberes teóricos o constituidos- *sino la propia relación con el saber como capacidad de elucidación y de conciencia*: el efecto liberador reside en el proceso creador de saber, en la elaboración realizada por el individuo donde entran en juego tanto sus interpretaciones de factores objetivos y afectivos, como sus percepciones de lo real y sentimientos (Beillerot, 1998, p. 69).

4.1.5 La dimensión epistémica de la relación con el saber. El problema de la construcción de saberes profesionales o saberes de oficio

Comprender las implicaciones del aprender como actividad que se despliega en la formación inicial requiere considerar el hecho de que existen diversas "cosas" que aprender (contenidos intelectuales, actividades que se inscriben en el cuerpo y se traducen en un volverse capaz de, y formas relacionales ligadas a situaciones), las cuales suponen una actividad o proceso epistémico diferente: constitución de un universo de saberes-objetos, acción en el mundo o imbricación del yo en situación y dominio de formas relacionales (con otros y consigo mismo) (Charlot, 2007). Esta cuestión que Charlot plantea de manera articulada al abordar la dimensión epistémica de la relación con el saber, en términos de tres "figuras del aprender" (p. 129) o figuras de la relación con el saber, contribuye a esclarecer que los aprendizajes *significativos* de los que hablan las y los estudiantes de Letras en sus narraciones, están ligados fundamentalmente al aprendizaje experiencial de una actividad que se inscribe en el cuerpo -volverse capaz de- y de formas relacionales en las que el sujeto epistémico es un sujeto afectivo y relacional -definido por sentimientos y emociones en situación y en acto- que busca apropiarse de una forma intersubjetiva (o dispositivo relacional) y construye reflexivamente una imagen de sí:

En relación con *el problema formativo de la construcción de saberes profesionales* (Tardif, 2004) o *saberes de oficio* (Alliaud, 2016) -el cual históricamente se ha pensado en términos de relación teoría y práctica⁴⁹- resulta relevante destacar que, cuando el aprender involucra el dominio de una actividad o de formas relacionales, el producto del aprendizaje no es separable de la actividad ni de la relación en situación: aunque este pueda ponerse en palabras bajo la forma de enunciados, principios o reglas, la apropiación de tales enunciados no es equivalente al aprendizaje de la actividad o de la relación misma, en situación y en acto, puesto que -como advierten Charlot, y también Beillerot- el saber *cómo* hacer es un saber discursivo (saber decir) no equiparable al saber del pensar y del actuar en tanto es un saber privado de su realización, esto es, escindido del hacer en situación de un sujeto afectivo y relacional.

⁴⁹ Y consecuentemente, como un proceso epistémico de construcción de un universo de saberes-objeto autonomizados del proceso de su construcción o aprendizaje (Charlot, 2007)

Otra de las prácticas, me tocó realizarlas en la Escuela (...), estos encuentros fueron más prolongados por lo que se pudieron crear lazos realmente intensos y pudimos conocer gustos e intereses de los/as niños/as. (...) Quizás al comienzo de esta materia, no tomé plena conciencia (debo confesarlo) de cuán importante eran los tips que nos daban. Es por ello, que cuestionaba muchísimas cosas, las cuales al final de la práctica pude entender (algunas) y otras tratar de re-construirlas y darles una vuelta más. Esta práctica me ayudó concretamente a construir e ir reafirmando una postura ante la docencia. Entender que la educación es ir mucho más allá de unas hojas y unos bancos, entender que el/la que está del otro lado siente –tal vez no igual que yo- pero siente. Siente y espera ser movilizado como alguna vez lo esperé yo. (Inés. 4° Año. Historia de formación)

El “entender” que la estudiante expresa en el fragmento anterior, da cuenta de un saber que elabora *imbricada* en la situación vivida, también de sus comprensiones y búsquedas, y de la imagen de sí como docente que está en juego. En este sentido, da cuenta de un saber que se inscribe -escribe en- su pensar, su hacer y su ser, experiencialmente, y (nos) permite entrever que no se trata de aprender conceptualmente algo nuevo, lo que podríamos pensar como apropiación de un saber teórico, sino de *incorporarlo*.

Nieves Blanco (nos) aporta a esclarecer lo que esto significa, al explicar ese proceso utilizando una metáfora de Connelly y Clandinin: “es como el proceso de endulzar una bebida; el azúcar no se ve, pero la bebida ya no es la misma. Así, una nueva idea puede ‘endulzar’ nuestro conocimiento práctico personal”; es decir, la idea *trabaja en nosotros*: podemos relacionarla con nuestra vida privada, la captamos en ejemplos, jugamos en ella; entonces podemos decir que “esa idea está empezando a habitar en nosotros y nosotros en ella” (2017b, p. 68).

Asimismo, apoyándose en el pensamiento de Max van Manen respecto a la práctica de la enseñanza, Blanco plantea que, en última instancia, nuestras acciones no están sustentadas en proposiciones (principios y argumentos racionales) sino más bien, en otras acciones previas, es decir, en nuestra experiencia:

(...) mis experiencias más felices (permítaseme el término) como estudiante fueron por ejemplo aquellas en las que los docentes pensaron conmigo y para mí, y no por mí, cuando se hizo énfasis en la importancia de las palabras de los estudiantes, cuando no solo importaba el contenido sino también la propia experiencia.

Tener en claro lo anterior hizo que comenzara a pensar que mi principal función como docente no era la de transmitir el contenido, sino la de entablar vínculos con los chicos y chicas que conformaban el grupo de quinto año B, y al mismo [tiempo] propiciar instancias para que los estudiantes se vincularan entre sí. Entendiendo que esta es una condición necesaria para que la experiencia educativa no se convierta en un “como sí”, es decir una situación en la que el

docente hace como si enseñara y el estudiante hace como si estudiara. (Marcela. 4° Año. Relato de experiencia)

En la medida en que el significado de esa experiencia no está determinado -sino que está más acá o más allá de toda programación, previsión, intención preestablecida- *obliga* a elaborarlo a quien la vive, a decidir qué hacer con *eso* que le ha pasado, y es en este sentido que la experiencia es formativa:

influye en la construcción de un sentido de sí y es parte del 'hacerse', del ir cobrando forma particular en el diálogo entre quien uno ya era (ya iba siendo) y lo que esa nueva vivencia aporta en la construcción de la propia subjetividad. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 34)

Las vivencias de la formación narradas y recuperadas en este estudio ponen en relieve que, a la par de lo que el mundo institucionalizado de la formación inicial pretende y requiere a quienes se forman, en la experiencia de la formación inicial transcurre un *aprendizaje reflexivo* (van Manen, 2003) que va traduciendo lo vivido en la formación en un *saber personal*: ligado a la propia subjetividad, así como también, a la identidad y oficio docente en construcción.

Según se deriva del concepto de conocimiento práctico personal desarrollado por Connelly y Clandinin, aquí el término personal no viene a señalar que se trata de un saber que se desarrolla al margen de la sociedad y de las circunstancias que alguien vive sino, más bien, enfatiza que en el marco de una cultura y una sociedad concretas *siempre* hay una dimensión individual que conecta acción y conocimiento de manera singular.

Personal, entonces, no significa privado ni posesión particular de un individuo sino *encarnado*, que sólo puede vivir en un sujeto concreto y puede ser comunicable y compartido con otras personas a través de las propias acciones o del discurso sobre ellas. También indica que en él se reúnen y mezclan todas las dimensiones de la persona, consecuentemente, el saber personal no es objetivo ni abstracto y está conformado por la experiencia personal, donde tiene su origen. (Blanco, 2017b)

En este sentido, quienes se forman van labrando en la experiencia un *saber en conexión* con la propia historia en movimiento, en una conversación consigo, con otras y otros, acerca del saber, del aprender y del enseñar, en tanto preocupaciones esenciales del oficio docente. Un saber *personal*, relacional y experiencial, que amplía el horizonte del mundo, habilita a vivir desde una nueva versión de la propia historia y se abre a la realidad y al futuro.

4.2 La experiencia de saber en la formación inicial de docentes

Hace ya muchos años, llegó a mis manos un texto que -sin saberlo en aquel momento- me ayudaría a labrar poco a poco un camino de pensamiento *otro* en relación a mi trabajo como profesora en la formación inicial de docentes. También respecto al modo de pensar y pensarme en la investigación.

Recuerdo que no demoré en sentirme reflejada en la primera lectura que hice porque su autor hablaba en primera persona, precisamente, de las dificultades que *yo* vivía y lo que *me* incomodaba respecto de la tarea de enseñar a enseñar, en tanto tarea que tenía encomendada como profesora de Didáctica y Currículum, también de Práctica docente, en los varios profesorados donde trabajaba.

Puntualmente, hablaba de cómo había vivido a modo de frustración, incapacidad y fracaso *su* tarea en la formación de docentes, los "atolladeros" (Contreras, 2013a, p. 2)⁵⁰ en los que se veía como profesor de una asignatura pensada en la lógica de la relación teoría-práctica, y el sendero que vislumbraba como posibilidad: pensar la formación inicial del profesorado desde la relación experiencia y saber.

Al respecto señalaba que, la relación experiencia y saber no se corresponde con la concepción ni con los problemas que siempre acarreamos sobre la relación teoría-práctica -esto es, si la práctica responde a la teoría, si la teoría se puede aplicar a la práctica o porqué los prácticos no aplican la teoría, y decía:

El punto, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino cuál es la 'relación pensante con el acontecer de las cosas'. (p. 5)

Citando a Luigina Mortari (2002) explicaba esa relación, nueva para mí, como posibilidad de pensar la formación:

Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida. (Citada en Contreras, 2011b, p. 26)

⁵⁰ Me refiero al artículo titulado "Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado". (Contreras, 2011b)

He realizado este rodeo un tanto extenso para hacer lugar al segundo y último apartado de este capítulo, porque estas ideas sembraron en mí la inquietud-desafío de pensar la formación inicial de docentes desde la relación entre experiencia y saber, y consecuentemente, están en el origen de esta investigación y la recorren.

En este sentido, la posición de la experiencia que vengo cultivando como punto de vista (Larrosa, 2003; 2018) desde entonces, me llevó a desplazarme de la pregunta-problema de la relación teoría-práctica en la formación de futuros docentes, a la pregunta acerca de cuál es *la relación pensante que entablan con lo que viven en la formación inicial, quienes la protagonizan como estudiantes*: cómo experimentan lo que les proponemos como proceso formativo, qué huellas les deja lo vivido en ese contexto, en fin, dónde hace sentido la formación en tanto experiencia vivida.

4.2.1 Aprendizaje reflexivo y saber práctico. La relación con el saber en tanto relación identitaria

El aprendizaje, dicen Fernando Bárcena y Joan Mélich (2014), es una actividad que suele involucrarnos como seres humanos dentro de un marco diseñado específicamente, para la transmisión pedagógica de unos contenidos que son objeto de cierta enseñanza:

Lo que me dio el profesorado en letras es mirar también la gramática, a la lingüística que quizás yo las tenía desdibujadas y que son sumamente interesante e importantes si le damos sentido a eso, a esas materias (...). En cuanto a las literaturas me ha servido para ampliar quizás, yo no conocía tantas literaturas, a ver a la literatura de otras formas (...) quizás la veía solo como leer una historia y listo y bueno, quizás hasta el lugar de la literatura lo concibo totalmente distinto hoy a través de la carrera. (Laura. 4° Año. Entrevista 2)

Sin embargo, agrega el autor, "con ser esto cierto, la auténtica experiencia del aprender no cobra vida solo en ese marco institucional deliberadamente pedagógico. Es un proceso existencial. (...) No hay aprendizaje sin experiencia", sin transformación de sí en cualquiera de sus variantes. La experiencia que se hace -explican- nos transforma en otro porque algo se (nos) revela, se (nos) muestra, "algo -un sentido recreado- *estalla* en nosotros", y a diferencia de la experiencia que se *tiene*, no se resuelve en la mera repetición; *tener* experiencia es repetir de algún modo lo que venía siendo, confirmarnos de algún modo en lo mismo. *Hacer* una experiencia nos transforma porque no nos confirma lo que sabíamos, niega aquello de lo que partíamos (pp. 170-173).

En un sentido coincidente con Charlot, estos autores sostienen que el aprendizaje no consiste en acumular ni incrementar el conocimiento que se posee y que tampoco cabe otorgarle primacía a lo cognitivo -tal como parece prevalecer en el ámbito de la educación institucionalizada incluida la universidad- porque “el aprender humano es fruto de un saber práctico” (Bárcena y Mélich, 2014, p. 187)⁵¹, de experimentar por el trato de las cosas, por la observación, por vivir directamente con el mundo que nos da que pensar y que nos da experiencia; en este sentido, “se aprende la experiencia vivida” (p. 164).

En la práctica concreta con los adolescentes de la escuela [X] creo que el tiempo también tuvo algo que ver. Siento que pasó muy rápido, que la urgencia quizás nos quitó un poco de creatividad y de observación del grupo. Creo que los chicos no llegaron a entusiasmarse con nuestras propuestas y me preocupó, hasta que entendí que no todo sale bien en un primer intento, que ellos también necesitan su tiempo para pensar, para producir, para expresarse. Que no puedo pedirles respuestas inmediatas, que no puedo pedir mucho en realidad, porque mi rol como docente es principalmente el de dar. Darles espacio, herramientas, literatura, y demás para que ellos lo tomen y lo utilicen a su tiempo y a su modo. También creo que el concepto de “darle voz” tiene una connotación extraña, ¿yo les doy la voz? ¿No corro el riesgo de imponerles, de suponerles una voz? Creo que en un momento de la práctica me dejé llevar por aquello que yo creía que los adolescentes pensaban, aunque creo que tuvo que ver con que ellos tampoco pudieron abrirse y decirnos qué pensaban. La pregunta ¿qué piensan? Es más compleja y difícil de responder de lo que parece, también el hecho de preguntar y repreguntar para obtener respuestas. (B10)

La narración de la experiencia vivida por una estudiante en la “práctica concreta” -como ella dice- deja entrever lo que Max van Manen designa como *aprendizaje reflexivo*: aquel que “tiene el efecto dialéctico de hacernos más conscientes de un modo atento al significado y a la importancia de las situaciones y relaciones pedagógicas” (2003, p. 171) e involucra un compromiso personal: una llamada sobre cómo entendemos las cosas, cómo nos posicionamos en la vida, cómo cada quien se entiende como persona, como estudiante -y en este caso- como docente en formación.

Deja entrever, *además*, el saber que esa experiencia le deja sobre la relación pedagógica y el propio oficio en construcción, ya sea como comprensión, como modo adecuado de conducirse, como pregunta o inquietud que conmueve y remueve conceptos, ideas y certezas. Un saber experiencial elaborado en situación, en una red de interacciones

⁵¹ Esta concepción del saber práctico es cercana a la que plantea Maurice Tardif en sus estudios sobre el saber profesional de los docentes, en cuyo núcleo sitúa al saber experiencial: un saber práctico en el sentido de basado en la experiencia cotidiana, vinculado a la propia actuación, “al servicio de la acción” (2004, p. 80), y enraizados en razones, motivos, interpretaciones en las que están presentes varios tipos de juicios.

(mediadas por teorías, regulaciones y prescripciones, maneras de ser, símbolos susceptibles de interpretación y decisión) que se producen en un determinado medio social constituido por relaciones y jerarquías que, como educadora, (la estudiante) va descubriendo progresivamente, tratando de adaptarse e integrarse en él (Tardif, 2004), desde el *lugar* que la institución de formación les otorga a quienes se forman, y cada cual habita de manera singular.

(...) en esta experiencia nos dimos cuenta con mi compañera cómo sin darnos cuenta, aplicamos algunas de las teorías enseñados en la universidad. Honestamente, cuando veía estas teorías en clase generaban en mí cierto temor porque en ese momento no sabía cómo actuar en frente de una clase, o un grupo de individuos en busca de aprendizaje. (T5)

Al hablar de *lugar* no he enfocado el espacio como objeto exterior al sujeto, sino en la dimensión simbólica, es decir, en tanto espacio ocupado y vivido (Nicastro, 2006). En este sentido, un espacio se convierte en lugar en cuanto “posibilita puntos de identificación, relaciones con la historia, posibilidad de historizar y de hacer memoria con otros, entramarse en significaciones singulares y situacionales” (p. 144): sus rasgos centrales tienen que ver con (I) *la producción de interrelaciones* (desde las más colectivas a las más íntimas), (II) con *la coexistencia de lo múltiple* (porque allí encontramos más de una historia, más de una palabra, más de una experiencia) y también, (III) *con el tiempo* (como un movimiento constante que lo deja abierto y en pleno acontecer).

El lugar de estudiante, en tanto espacio que habita quien se forma -el lugar de la formación- supone una colocación doble: habitar el espacio de aprendiz que tiene asignado en/por la institución de formación,

Siempre fui responsable en el secundario y quería que todo me saliera bien (...), siempre creo que fui muy exigente conmigo misma, entonces cuando (...) empecé a cursar el primer cuatrimestre empecé a encontrar de que me costaba más de lo que quizás me hubiese imaginado (...). (Laura. 4° Año. Entrevista 1)

Y el del oficio que piensa y ensaya a lo largo del proceso formativo:

Mi paso por este taller me significa, como el año pasado, un reto, una invitación a enfrentarme a mi futura profesión. Trabajar en una intervención en la escuela de adultos es algo que nunca había pensado como opción y que, no obstante, fue y es muy gratificante para mí. (...) Me daba bastante miedo hacerlo pero una vez ahí la experiencia fue mucho mejor de lo que había pensado (...), me sacó de mi lugar de seguridad. (T11)

En tanto espacio de experiencia ese lugar dual -el lugar de estudiante aprendiz y docente en formación- involucra la vivencia de múltiples relaciones ligadas al aprender que cada quien entabla de manera singular, esto es, en relación con la propia historia: es allí donde

se inscribe la preparación para la docencia como proyecto personal-profesional. Este lugar de la formación, al cual me he referido extensamente atendiendo a su condición de *lugar vivido*⁵²-espacio de vivencias significativas- es lo que retomo a continuación para profundizarla pensándolos como *lugares del saber*, esto es, atendiendo a la huella que lo vivido-pensado imprime en sí.

Al decir de Giles Ferry (1997), en la *formación profesional el aprendizaje es soporte de la formación* pero en tanto la formación consiste en “encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo” es preciso hacer lugar al tiempo para reflexionar: reflejar y tratar de comprender lo que se ha visto, se ha dado a entender, lo que se ha hecho, buscando o desarrollando formas de hacer -de pensar y de actuar- propias; es preciso hacer un trabajo sobre sí, porque de lo contrario, esa experiencia no va a ser formadora: “solo hay formación cuando uno puede tener un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo” (p. 56).

Ante el primer encuentro con l@s chic@s [integrantes de una murga, en el marco de una asignatura del campo de las prácticas] lo viví como lo que fue un encuentro para conocernos, y traté de estar lo más atenta posible y escucharl@s. Con el pasar de los encuentros me surgieron muchas contradicciones, enojos, que me obligan a volver sobre cuestiones como mi rol como educadora, mi estilo de enseñanza, si es que lo tenía, o si lo estaba comenzando a crear. Cuestiones que se ponían en juego por la propia práctica. De alguna manera creo que comencé a ser estudiante de mi propia práctica. Hasta este momento me pregunto de qué manera creo que se produce un hecho educativo, qué condiciones necesitan para que exista aprendizaje; cómo oriento yo mi propia enseñanza.

Esto me llevó a volver sobre muchas “teorías educativas” que fundamentan mi práctica y ahí me enojo un poco por que sentí que mi práctica no era honesta para con l@s chic@s ni conmigo misma. Porque ante un posicionamiento de entender la enseñanza y el aprendizaje no era honesta ni real mi propuesta de intervención. Esto me hizo sentir angustiada por l@s chic@s porque creo que desde la universidad, y me incluyo, los tomamos para que “nosotros” estudiantes practiquemos y luego si continuar. (...) Creo que lo más rico que puedo poner en práctica como ejercicio es ser estudiante de mi propia práctica y proceso (...).

Esta práctica me invitó a volver a reflexionar sobre Enseñanza-Aprendizaje y lo primero que me emerge es que el acto de enseñanza es un encuentro desde el corazón, el acto de educar en relación con el otro, conectar sintiendo.

Como educadora creo que mi tarea es poder crear vínculos que favorezcan el aprendizaje, de ahí partir para poder crear condiciones para aprender; enseñar a aprender, las letras en mi caso son la excusa para poder crear esas condiciones de aprendizaje, (...) para despertar curiosidades.
(B1)

⁵² Remito a la lectora o lector al apartado 4.1.1 del capítulo 4 de este informe.

El balance que la estudiante hace de la experiencia de una asignatura, de tercer año del Profesorado, nos deja entrever cuestiones como los procesos epistémicos que realiza (la imbricación del Yo en la situación y el distanciamiento-regulación que orienta su búsqueda de formas relacionales adecuadas). También el aprendizaje que hace al entablar una distancia reflexiva con lo vivido, así como el trabajo sobre sí que recorre y la moviliza en la situación: "Pensar, tener una reflexión sobre lo que se ha hecho, buscar otra manera de hacer..., eso quiere decir el trabajo sobre sí mismo" (Ferry, 1997, p. 55).

Según el citado investigador, "reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación" (p. 56), por lo que es falso pensar en formarse haciendo; la experiencia de un trabajo profesional -como en este caso es desempeñarse como docente, habitar el oficio de enseñar- no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, excepto que encuentre los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo.

En ese tiempo y lugar para la formación o trabajo sobre sí -separado del trabajo profesional que es un trabajo para los otros, no para sí- se establece una distancia con la realidad en la que se intervino o estuvo involucrado: en el lugar de formación uno se desprende de la realidad, se retira de esta, la cual queda figurada por representaciones⁵³ creándose un espacio transicional y transaccional en el cual cada uno representa y se representa el rol que va a tener en la profesión.

He llegado hasta el aula. He observado y he comenzado a ampliar mi imaginario así como también mis interrogantes acerca de cómo puedo saciar a ese grupo.

Así transito llena de dudas. "La practicante". ¿Qué debe suceder para pasar ese límite de practicante a mediadora? (Inés. 4º Año. Relato de experiencia)

Desde este enfoque, en el espacio-tiempo de la formación profesional, para apropiarse del rol profesional, cada quien se construye un personaje -el falso sí mismo, según Winnicott- "que es a la vez, sí mismo, pero también es un yo moldeado por las exigencias sociales del rol que va a desempeñar" (Ferry, 1997, p. 57).

Al ingresar al aula en cuestión me sentí totalmente "practicante". Pude sentir a través de miradas exigentes (de las cuales ahora estoy profundamente agradecida) que el lugar me lo debería ir ganando poco a poco. Es así como desde el primer momento comencé a luchar por ese lugar. Lugar que pretendiera movilizar a esas chicas, interesarlas, con-moverlas. Ganar

⁵³ Representar quiere decir presentar otra vez la realidad, porque uno tuvo que ver directamente con esta realidad.

aunque sea un pequeño espacio que me considerara como una mediadora entre ellas y el saber y particularmente con la lectura. (Inés. 4° Año. Relato de experiencia)

Más adelante, en este relato de experiencia, la estudiante autora y protagonista de este fragmento, comparte la representación del personaje que se crea sintetizándola de manera elocuente en la imagen de un *equilibrista*, de sí como equilibrista en tanto practicante, expresando además (a través de esa imagen) su comprensión *vivida* del oficio:

Hoy como practicantes jugamos a ser el equilibrista que pende de una cuerda y que debe equilibrar todo a su paso. ¿Acaso no es este un punto difícil? Y tener la certeza que el docente es eso: un constante equilibrista que siempre debe estar atento y tener más herramientas que una simple cuerda. (Inés. Relato de experiencia, 4° Año)

Por su parte, Charlot enfoca en esta cuestión al postular que la relación con el saber presenta una dimensión epistémica, ligada a la relación del sujeto con el mundo y las formas de apropiación de este, pero también contiene una *dimensión identitaria*: "aprender tiene sentido en referencia a la historia del sujeto, sus expectativas, sus antecedentes, su concepción de la vida, sus relaciones con los otros, a la imagen que tiene de sí mismo y aquella que quiere dar" (2007, p. 117). Lo anterior significa que toda relación con el saber es también relación consigo mismo en tanto en el aprender siempre está en juego la construcción de sí -el *volverse alguien*- y la imagen de sí -su eco reflexivo.

A lo largo de mi práctica, me sentí profundamente atravesada por interrogantes acerca del papel que debería jugar dentro del aula. En consecuencia, mi práctica se fue construyendo alrededor de este eje: ¿Qué debo ser? ¿Qué debo ser (o propiciar) para el grupo de estudiantes? ¿Qué soy en este momento? Actualmente, ¿soy lo que voy a ser cuando realmente me incorpore "oficialmente" como docente? (Inés. Relato de experiencia, 4° Año)

Asimismo, es relación con el otro: ese otro que (me) ayuda a aprender, que está físicamente presente y que puedo admirar o rechazar,

(...) había un montón de cosas del ser profesor que no tenía resueltas, que no había aprendido y siento que por ahí la profe (...) me brindó un espacio donde (...) yo pude... donde siento que mi palabra tenía valor, donde (...) podía interactuar no sólo con mis compañeros que ya nos conocíamos dentro de todo, sino también con la profe y donde también se formaba quizás un vínculo de confianza donde nos podíamos expresar libremente y decir cosas que quizás no se lo podemos decir a todos los profesores (...). Pensaba en ella y también en la Profe (...) como ejemplos de lo que me gustaría tener en cuenta a la hora de yo ser profesora también. (Laura. 4° Año. Entrevista 1)

Y también es relación con "ese 'fantasma del otro' que cada uno lleva dentro de sí" como interlocutor (Charlot, 2007, p. 118).

(...) Al finalizar [un examen] las profesoras nos dieron una devolución personal (...). Estas palabras se visualizaron muy poco en cuanto a la nota y a decir verdad en ese momento no los tuve muy en cuenta. Pero este año esas palabras han vuelto a mí, ya no siendo parte de esa profesora sino de mis pensamientos, en los cuales me surgen preguntas ¿Cómo se puede medir el nivel de profundidad en algo? ¿Cómo pueden saber si ya para mis aprendizajes esas relaciones eran muy profundas? (...) ¿Tal vez será que no soy tan inteligente como mis pares? ¿Cómo se determina eso? Algunas veces me hace sentir que por mucho esfuerzo que ponga para algunos no es suficiente. Y es ahí cuando vuelven las preguntas ¿será que para mí no es suficiente? ¿seré yo la que se autoexige? ¿qué es lo que pasa en mi vida que me hago hacerlo? (T3)

La dimensión identitaria de la relación con el saber también involucra representaciones como la de buen alumno, buena clase, buen profesor:

una de las profes que tenemos (...) ha logrado captar la atención de nosotros porque una clase de la profe (...) es como todos atentos no hace falta que esté ni retándonos o por ahí que unos se van... me parece que ella ha logrado, como que logra llevar también a la instancia de evaluación (...) y nos logra situar como docentes. Como que ya nos ve como docentes cosa que en otras materias por ahí no pasa mucho y nosotros mismos es como que no logramos situarnos, repensarnos como docentes sino que solo como alumnos. (Inés. 4° Año. Entrevista)

O de aquel quien, a modo de espejo en el que ven reflejadas sus expectativas y deseos de la propia identidad profesional en construcción, contribuye en su elaboración, más allá que las imágenes reflejadas en este tengan un valor positivo o negativo:

[A la profe B y a la profe C] las tomo como ejemplo, ampliaron mi perspectiva de ser docente porque yo creo que (...) si yo no me hubiera encontrado con ellas no sé quizás si hubiera estado tan abierta a esas cosas o a tener en cuenta a los sujetos, sus contextos y muchas otras cuestiones (...). (Laura. 4° Año. Entrevista 2)

En varias ocasiones particulares sentía como la docente marcaba la DIFERENCIA, premiando a los que "sí" sabían y castigando a los que "no" sabían. Además, ver cómo se privilegiaba el CONTENIDO por sobre todo, sin importar las necesidades, los sentimientos, me causó impotencia. No sólo por mí sino también por mis compañeros/as. Es sentirse con la constante presión de su PODER contra nosotros, de su mirada acusadora, de su erudición absoluta. Este par de situaciones me llevan a (re)plantearme qué tipo de docente quiero ser, qué quiero privilegiar, cómo me voy a conducir. Así fue como aprendí que no sólo el contenido es suficiente si no hay amor, vocación y predisposición a aprender de otro así no sea un profesional. (T12)

Asimismo, la dimensión identitaria de la relación con el saber involucra representaciones de la escuela, la carrera, la universidad -de ir a la universidad, hacer la carrera-, del sentido de estudiar en esta institución, del porvenir, del futuro, desde una perspectiva encarnada, no conceptual.

Al comienzo de las prácticas estaba tranquila porque pensaba que mi elección sería realizar mis prácticas en un espacio formal. Cuando llegó el momento de armar los grupos, mis compañeras de otras materias ya me habían elegido como parte de su grupo para trabajar con

un espacio no formal. Inmediatamente me incomodó, aunque en el momento no supe bien por qué. (...) Cuando comenzaron las prácticas y llegamos al lugar, conocimos a los chicos, supe por qué no quería estar ahí. Yo viví toda mi vida en un barrio igual, y mi día a día era igual al de esos chicos. (...) Desde los 15 años vengo tratando de escapar de eso. Trabajé en muchos lugares y estudié más de lo que podía, sin saber para qué o qué, pero estudiaba. Todo con el único objetivo: yo no quería ser del [de ese barrio]. Cuando volví a ese lugar, desde las prácticas, no tardé ni un segundo en identificarme con ellos. Era una más, bailé murga con las chicas e interactué rápidamente. (...) Mi gran miedo fue pensar, por qué estoy escapando de lo que soy, lo que fui o como quieran decirle, ahí en ese barrio, está mi esencia. Pero lo cierto es que esa vida no es la que prefiero y como veo las cosas, hay una sola forma de salir de eso. Quizás estoy mal y no es la única salida, o quizás no tiene que existir una salida. Particularmente, mi intención, como futura docente en letras era conocerlos, pero más allá de eso, que ellos se conozcan, porque uno no sabe lo valioso que es hasta que alguien más lo nota. Yo tenía ganas de decirles que su música es realmente buena y que ellos poder ser mejor aún. (...) Si nadie de mi familia conoció una universidad, y mis papás no terminaron la primaria, ni siquiera se te ocurre que podés ser bueno para algo ¡Universidad? No, eso seguro te lleva tiempo, y yo tengo que trabajar.

Yo quería decirles que sí se puede y que las divisiones y prejuicios sociales me los pongo en el bolsillo y dale para adelante que somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. Pero caigo de nuevo en pensar ¿y si el querer cambiar es una idea mía nada más?

(...) quise planificar una actividad en la que los chicos nos cuenten su historia con la murga y sus sueños como grupo y personales, pero no se hizo. Entonces no se si cumplí las expectativas que tenía, o quizás estoy completamente errada. De todas formas la actividad de la canción sacó a la luz mucho de lo que ellos son, y leerse a uno mismo siempre está bueno. Me habría gustado que las actividades fueran más literarias pero no salió así.

Fue una profe de Lengua, en la secundaria la que creyó en mí, siento que eso me hizo verme a mí misma y observar que quizás puedo ser algo más (...). Me refiero a que desde este lado, como docente, puedo hacer algo real por los demás. Creo que ese es el sentido de la vida, yo encuentro mi felicidad en saber que hice algo por alguien más.

Tuve la oportunidad de decir que no a la murga pero lo acepté como un desafío personal y me sirvió para recordarme de dónde vengo y afianzar mis pasos porque sé bien adonde voy. (B8)

Tal como lo transparenta la narración anterior, que he transcripto en su totalidad por su invaluable riqueza, la experiencia de aprender en la formación profesional implica a quien la hace, existencial y situacionalmente, y de un modo retrospectivo y prospectivo, siendo la propia historia o biografía clave de interpretación tanto del presente de estudiante en formación que viven, como del futuro oficio en construcción, abarcando representaciones de sí como docente, de la propia actuación en la relación de enseñanza, de la orientación y sentido del propio hacer. En este sentido,

como en toda comprensión de las cosas, como en toda relación con el mundo, incluido el mundo de las ideas, lo que hay en juego no es solo lo que se comprende o no, sino

nuestras historias, con un pasado desde el que nos vivimos, con un futuro imaginado y con un presente las más de las veces confuso. (Contreras, 2016b, p. 170).

Es así que, en la *explicación narrativa* que realiza la estudiante autora del relato anterior, las tres dimensiones de sentido de la experiencia -significatividad, valor e intención- se articulan, relacionadas con la estructura tripartita del tiempo -pasado, presente y futuro-, de manera tal que "el pasado transmite significatividad, el presente transmite valores y el futuro transmite intención" (Carr, 1986. Citado en Connelly y Clandinin, 1995, p. 38). Al decir de Jean Clandinin (1993), *aprender y saber es siempre un proceso vital y personal* en el que cada quien va asentando o reconfigurando su historia y el relato que se cuenta de ella, va creando nuevas versiones acerca de quiénes son en relación con el mundo, qué desean y qué nuevas historias podrían iniciar.

Desde otra perspectiva y contexto, Christine Delory-Momberger (2014; 2020) afirma que en los procesos de formación, los saberes y las competencias se desarrollan y reconfiguran según "una lógica de la experiencia que no respeta las divisiones disciplinarias o instrumentales, sino que las somete a *un proceso de apropiación de tipo biográfico*"; en este sentido, define al aprendizaje como una "actividad autorreferencial" (2020, p. 14), advirtiendo además que el sistema educativo ignora, descalifica u oculta gran parte de los saberes experienciales "de los que él mismo es el terreno, en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los únicos susceptibles de ser medidos, sancionados, validados" (2014, p. 707).

De la intervención me llevo un montón de cosas al igual que de la materia, el poder pensarme como docente en este espacio de enseñanza, el entender que es mejor una actividad relacionada con los sujetos y que los interpele, que una actividad que toque todos los contenidos y se termine en tiempo y forma pero que no atienda a los sujetos.

Me llevo herramientas para lograr que los estudiantes lean la literatura y lo empleen para leer la realidad (...). (B11)

El "*entender qué es lo mejor*" que advierte la estudiante, nos sitúa ante el trabajo que hace sobre su sistema de representaciones, lo que Ferry entiende como el momento teórico culminante que hace existir la formación como tal pues, explica, "No hay formación cuando el aprendizaje de un oficio no supera el pragmatismo" que se contenta con transmitir- acumular recetas o conocimientos, ni cuando se sujeta a reglas de acción que se aplican en función de la eficacia más o menos a corto plazo; en ambos casos, sólo se obtiene un ajuste que sirve para asegurar la reproducción de las prácticas en vigor (1990, p. 83). La *teorización*,

entonces, "es la superación de la teoría implícita de la práctica (...), un trabajo sobre el sistema de representaciones que sirven de referencia (y de justificación) a la práctica, para abrirlo y enriquecerlo" (p. 84).

La teorización que se despliega en el trayecto de la formación, articulando e integrando situaciones como se observa en el fragmento anterior, se transparenta también en el relato que otra estudiante hace de la capacidad de mirar al otro de manera más sensible, como un saber elaborado en el transcurso de la carrera.⁵⁴

Hablo de los vínculos que hemos entablado con profesores/profesoras, compañeros/compañeras, hablo del trato del personal administrativo, me refiero a la comprensión y al buen trato que se manifiesta hasta en las cosas más simples, en una sonrisa, una palabra de aliento. (Marcela. Discurso de graduación)

Vista como un todo, la narración de situaciones que realiza (nos) muestra con claridad cómo "uno aprende en los vínculos con los demás", dando cuenta de *los saberes experienciales de la formación inicial*, aquellos que son fruto del propio recorrido por el proceso formativo que ha protagonizado. El saber del que nos habla -en términos de "capacidad"- consiste en un modo de relación con el otro que arraiga en *su* experiencia de la relación con los otros, y en las cualidades de esa relación experimentadas *por ella*, en primera persona. Reintegradas en el continuo del proceso formativo que narra, en distintas ocasiones y momentos, nos deja entrever el entramado en el que la relación con los otros se fue tejiendo en su trayectoria formativa hasta devenir en un saber *personal* -con un sentido propio y original- que no fue intencional ni planificado desde fuera y tampoco por ella.

El *pasaje de pensamiento* que también (nos) muestra implícitamente lo que con Ferry podemos pensar como momento teórico o teorización, es un movimiento que se prolonga en el transcurso del tiempo de la formación inicial y tiene continuidad: partiendo de la vivencia (del "trato") deviene en experiencia de la relación (del "vínculo con los demás" en la carrera) al ser pensada, y se vuelve saber ("*la capacidad de mirar al otro desde la empatía, de ser más considerados con quienes nos rodean*"). Asimismo, es un movimiento que conecta con la propia práctica del oficio docente donde continúa siendo objeto de preocupación y

⁵⁴ Me refiero al relato de saber y formación (I) Marcela y las inquietudes que despierta la formación.

elaboración⁵⁵. Se trata de un saber práctico en el sentido que Bárcena y Tardif plantean en relación al saber experiencial el cual, según el investigador francés afirma, está en el núcleo del saber de los docentes: un saber experimentado que no es como todos los demás: “parece estar basado en las constantes transacciones entre lo que [los docentes] son (incluyendo las emociones, la cognición, las expectativas, su historia personal, etc.) y lo que hacen”; y que por lo tanto indica que el ser y el hacer o lo que yo soy y lo que yo hago no deben verse como dos polos separados (Tardif, 2004, p. 4).

En relación con lo anterior -y en oposición a la idea de que la formación inicial *tal vez* aporta *solo* conocimientos, capacidades, competencias técnicas, pero no saberes (Alliaud, 2017)-, las vivencias de la formación recogidas en este estudio evidencian que la formación inicial es, también, escenario de la elaboración de un saber pedagógico personal. En tanto este saber “va nutriendo la capacidad de presencia propia y de idear las acciones adecuadas, teniendo en cuenta la situación y quienes forman parte de ella”, resulta más adecuado pensarlo como *disposición* -o actitud hacia la realidad, hacia sí mismo y la relación pedagógica- que involucra la apertura al *otro* y la capacidad de ser sensibles a lo que sucede (Contreras y Orozco, 2016, p. 19).

La carrera sí. Creo que sí. Creo que ha sido un puente en el cual dejamos atrás, no dejamos atrás, me vuelvo a corregir sino que a la mochila que ya traemos le agregamos cosas y la vamos modificando. (...) Creo que ha sido un puente en el sentido que no sólo nos ayuda académicamente sino que al menos yo siento modificaciones muy personales. (Inés. Entrevista)

Esas “modificaciones muy personales” que nombra Inés, y que están presentes en los relatos con los que fui ahondando en el aprendizaje reflexivo a lo largo de este apartado, son fruto de una “epistemología vulnerable” (López Carretero y Gabbarini, 2016, p. 187) que vertebra la relación con el saber que crea cada quien, de manera original. En efecto, la relación con el saber que (nos) transparentan las vivencias narradas, implican un pensar que acompaña el vivirse como estudiante, se nutre de la experiencia y se vincula con otros saberes; en este sentido, es un pensar que cancela la frontera entre el ser y el saber, crea pasajes entre el propio mundo interior y la realidad educativa, en fin, expresa un movimiento

⁵⁵ Precisamente, el relato de experiencia que Marcela elabora al finalizar sus prácticas docentes en el último año del Profesorado gira en torno al tema de los vínculos, enfocando particularmente en el vínculo pedagógico que buscó construir con *su* grupo de alumnos. Este relato que tituló “Lo nuestro es ese indefinido vínculo que ahora nos une”, está recuperado en el capítulo 3, apartado 3.3.2 (I), bajo el título “La búsqueda personal de saber como camino de pensamiento. El despliegue temporal de una inquietud”.

interior (López Carretero, 2010) provocado y dinamizado por la pregunta acerca del modo adecuado de ser docente.

De lo anterior se deriva el carácter existencial y sensible de la relación con el saber, en tanto el pensar no se desconecta de las propias experiencias, no deja las huellas de las emociones al margen y a la vez está atento a lo que sucede en relación con otras personas y con el mundo. En este sentido, la relación con el saber "implica un movimiento del pensar vinculado con el vivir estableciendo mediaciones entre el dentro y el fuera" (López Carretero y Gabbarini, 2016, p. 210), (se) nutre (en) la pregunta *propia* por el ser docente y abre posibilidades: crea *algo* nuevo.

4.2.2 La relación pensante con el acontecer en la formación inicial de docentes. Ser y saber

Saber es una experiencia, es algo que nos sucede o no, incluida por supuesto la experiencia de conocer; y en tanto es fruto de lo que nos pasa -el poso que nos deja lo vivido- podemos afirmar que "la experiencia conforma nuestro saber" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 57).

En relación con lo anterior, Fernando Bárcena nos dice que la formación no solo incorpora medios eficaces para obtener fines dados (una *razón instrumental*), sino la realización de *experiencias* (un *saber experiencial*): nuevos modos de entender, de actuar, de pensar" (Bárcena, 2012, p. 118); tal como los relatos de las y los estudiantes de Letras dejan entrever:

(...) creo que ser profesor, creo que todos lo sentimos, no es solamente estudiar dos o tres hojas para darlo un día, sino que creo que es comprometerse, creo que nos estamos comprometiendo no solo con nosotros mismos sino con otro. (...) Creo que el profesor puede marcar a los chicos, creo que el profesor puede ayudarlo a salir de una situación como me ha pasado y creo que sí, mi autoexigencia quizás viene de querer crear al otro eso que, esa concepción del profesor de ser algún día yo el puente para que los chicos puedan abrirse hacia otro mundo. Creo que es la presentación de otro mundo lleno de cosas. (Inés. 4º Año. Entrevista)

Recordemos con Jorge Larrosa que la experiencia es en primer término un encuentro con algo exterior a mí, algo que no soy yo o que no me pertenece, pero que hace algo en mí por lo que, al mismo tiempo, el lugar de la experiencia está en mí:

el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que 'eso que me *pasa*', al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. (2003, p. 17).

En este sentido, los espacios simbólicos de relación que en el capítulo 3 identifiqué y propuse pensar como *lugares del saber*, son espacios en los que la formación institucionalizada conecta con la subjetividad y deja huella, una marca o herida -en términos de Larrosa- que abre a pensar lo vivido en su sentido educativo. En cierto modo, son espacios en los que la relación con el saber pedagógico -en tanto saber específico de la docencia- se particulariza y cobra sentido, lo cual quiere decir que "tiene significancia" para el sujeto, en tanto se inscribe en un conjunto de relaciones que lo constituyen y a la vez lo movilizan, "pone en movimiento a un sujeto que le asigna un valor" (positivo, negativo o nulo) (Charlot, 2007, pp. 133-134).

En las narraciones de la experiencia formativa que recoge este estudio, hay evidencias de tales huellas como marcas que deja en sí *la relación con espacios formativos -o asignaturas-* del campo de la práctica profesional,

Cuando decidí estudiar en el profesorado de Letras, nunca imaginé lo que iba a vivenciar con el taller de [nombre de docente]. Me había imaginado transitar el currículo según el programa ya leído para anticiparme a lo que tenía que prepararme para estudiar. (...) pero en Taller también aprendí a ponerle razón al corazón y a descubrir la pasión o vocación por la carrera elegida. (T9)

Marcas que deja en sí *la relación con docentes-formadores*.

Tratando de buscar entre mi mente un acontecimiento aparece uno que no quiero contar, pero insiste en salir, quizás para dejarlo ir. Sucedió en un coloquio del segundo año de la carrera. Me presenté con una compañera y lo dimos. Al finalizar las profesoras nos dieron una devolución personal a ambas donde estábamos presentes las dos. No recuerdo bien toda la devolución, pero hay unas palabras que me quedaron resonando. La profesora me decía que estuve muy bien, pero mis relaciones entre conceptos y vivencias no eran tan profundas como las de mi compañera. (T3)

También *la relación con la vivencia del oficio*.

A mi particularmente, un hecho que me marcó durante mi proceso como futura profesora en Letras ocurrió el año pasado en la práctica (...) cuando entramos en territorio y comenzamos con los talleres de lectura. Fue la primera vez que me posicioné frente a un grupo de chicos y sentí que el miedo me invadía, no me sentí segura de mí misma y eso me hizo recapacitar y pensar que ese es el trabajo y la tarea para la cual me estoy preparando. (T2)

O *la relación con el propio escenario de la formación institucionalizada*.

Yo me acuerdo que en [asignatura] siempre tenía miedo a hablar o a decir por las dudas que estuviera mal y ella [la profesora responsable] me decía si te equivocas equivocate porque es tu duda es tu pregunta y es importantísima y eso me quedó... pero con el tiempo se perdió totalmente... (...) ya esa libertad ese nexo que me brindaba el profesorado antes, esa libertad ya no me lo brindó nadie más. (IG)

Vistas en un todo, lo que estas huellas denotan no es lo que pasa en las situaciones que comparten como grupo en el proceso formativo organizado institucionalmente, sino más bien, expresan lo que le pasa a cada quien, algo que acontece como fruto de la relación singular que *alguien* entabla con el mundo de la formación en tanto mundo en el que vive y aprende. Tales huellas (nos) dan indicios del carácter autorreferencial y narrativo del aprender y del saber que acontece en la experiencia de la formación inicial que cada quien hace.

Como ya señalé en el capítulo teórico, entiendo al saber como una acción, un verbo, no un sustantivo (Eisner, 1998): algo dinámico, nunca resuelto,

que solo 'es', que solo existe en la medida en que es vivido en las mentes de quienes lo elaboran o de quienes lo recrean y lo actualizan, y que le confieren significación al recibirlo o al obrar con él. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 49)

En el sentido que expresa otra estudiante, por ejemplo, respecto a la huella que le dejó la trayectoria en la universidad:

En cuanto a mi paso por el ámbito académico puedo decir que mis concepciones cambiaron totalmente. No sólo se me presentaron nuevas perspectivas sino que se me generaron grandes interrogantes que voy respondiendo una y otra vez, ya que, tanto las preguntas como las respuestas se van re-planteando. (Inés. Historia de formación. 4° Año)

Según las narraciones de este grupo, la huella que lo vivido en el proceso de formación deja, se imprimen en:

- la propia colocación en el aprender y en la relación con el conocimiento;
- las imágenes y expectativas propias acerca de la docencia,
- el saber que la vivencia del oficio les deja, aquello que el encuentro pedagógico vivido en las aulas les *regala*,⁵⁶ vinculado a la relación pedagógica o a la relación de enseñanza.

⁵⁶ Así, lo nombra una de las estudiantes y así lo rescato porque pienso que la metáfora del regalo nos figura la naturaleza inesperada de esa huella de saber.

Estos “nuevos modos de entender, de actuar, de pensar” (Bárcena, 2012, p. 118) van conformando el saber que *hacen* en la experiencia de la formación inicial, y se inscriben - escriben en- el propio cuerpo, en tanto lugar de cada historia singular. Al decir de Contreras y Pérez de Lara, el cuerpo

es el lugar donde sentimientos y pensamiento se manifiestan en latidos, en palabras, en imágenes, en nudos que oprimen, en brisa que orea el alma, pero no siempre esa inscripción es leída en busca de su sentido: la experiencia es la posibilidad de esa lectura, una lectura necesaria para que la huella sea una verdadera inscripción que alumbre el sentido de lo vivido y sedimento en saber. (2010, p. 31)

La relación que se da entre aquello en lo que una (o uno) está inmerso y la forma en que se ve implicado -afectado, llamado, concernido, reclamado, sorprendido, desconcertado- “más que con la voluntad, tiene que ver con la subjetividad y la consciencia”; y está ligada a lo imprevisto que rompe los propios esquemas, que (nos) afecta de una manera no programada o planificada, no previsible -“eso vivido que deja huella lo hace por su choque con lo previsto”- o bien, porque (nos) impregna y (nos) afecta de tal manera que nos modifica, pudiendo hablar de un antes y un después (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 34).

En este sentido, Fernando Bárcena sostiene que la experiencia es, además de un estar expuesto, una salida al exterior, un recorrido, un viaje no como simple medio para llegar a una meta o destino sino como recorrido o trayecto valioso en sí mismo: algo que concierne no sólo al móvil particular del viajero (el deseo de llegar a un destino concreto), sino a su vida, ya que cada decisión que toma sobre la marcha involucra toda su red de motivos, deseos y aspiraciones: “ese modo de viajar no es susceptible de enseñanza, y se refiere a lo singular” (Bárcena, 2012, p. 120).

Asimismo, el aprendizaje que se hace (en la experiencia) no es resultado de un ejercicio metódico de capacidades o disposiciones generales, sino que más bien, lo hace cada uno desde el depósito de una experiencia acumulada.

Lo que más me conmovió de este paso por la materia fue la propuesta de que la vida transcurre en tres tiempos. Al pensarla aplicado a mi año sentí mucha melancolía al darme cuenta de que no estoy disfrutando la lectura, la cursada, ni otras instancias de la vida como lo hacía antes por estar preocupada en aprobar, en terminar la carrera. Fue una invitación a repensar mi propio paso por la universidad. (T11)

- Acontecimiento y relación de concernimiento personal. La experiencia de lo serio

En el orden del sentido, explica Bárcena, el pensar se abre a la comprensión como acontecimiento del pensamiento; de manera sencilla, la significación es ya sentido dado, interpretado pero el sentido depende de la actividad del pensamiento de quien lo acoge, allí los significados se abren a nuevas o ulteriores interpretaciones, a nuevas posibilidades de significación.

Otro aspecto que fue significativo fue el uso de la planificación como instrumento de investigación por que me permitió valorar y poder modificar los razonamientos prácticos, razonamientos que se apoyen en un comportamiento pedagógico y entender que el/los comportamientos (diálogo – gestos – actividades – acercamientos en general) también se constituyen en conocimiento (y esto es propio) de un “estilo” de enseñanza y de mi estilo de educadora. Estilo que se adapte a las realidades contextuales y de los sujetos y al área de conocimiento. (...)

Esta práctica me invitó a volver a reflexionar sobre Enseñanza-Aprendizaje- y lo primero que me emerge es el que el acto de enseñanza es un encuentro desde el corazón, el acto de educar en relación con el otro, conectar sintiendo. (B1)

Lo que este autor viene a decirnos, además, es que en todo acontecimiento nos pasan cosas, llegamos a sentir que algo nos transforma, que “nos vuelve *atentos* como seres *afectados* por lo que nos pasa” y la experiencia que se hace transforma el *hecho* en *acontecimiento significativo* creándose así una “relación de concernimiento personal” (pp. 117-118):

El hecho de (re) pensar el aprendizaje me conduce a pensarme como alumna a lo largo de este todo tiempo, para así llegar a comprender el lugar que otros/as van a ocupar cuando yo ejerza la docencia. (Inés. Historia de formación. 4° Año)

La *relación de concernimiento personal* enlaza lo vivido en los procesos formativos - situaciones, relaciones, saberes- con la subjetividad de quien los protagoniza, y según las narraciones de este grupo (me) ayudan a verlo, pone en movimiento, despliega en su interior, un pensar pedagógico singular vinculado a sí y al oficio para el que se preparan:

Sentí mucha melancolía al darme cuenta de que no estoy disfrutando la lectura, la cursada, ni otras instancias de la vida como lo hacía antes por estar preocupada en aprobar, en terminar la carrera. Fue una invitación a repensar mi propio paso por la universidad. (T11)

Al decir de Bárcena, lo sorprendente de todo acontecimiento se encuentra en esa toma de conciencia particular, de algo cuya importancia no calibrábamos o algo que teníamos delante pero no veíamos: “Darse cuenta es descubrir sin moverse del sitio de la vieja novedad, vieja por su contenido material o gramático, pero completamente renovada por

nuestra manera de percibirla”, lo cual significa que se puede aprender lo que se sabe y descubrir lo que ya se ha encontrado, más aún, enfatiza el autor, “sólo así se aprende de verdad”: al saber de otro modo lo que ya sabíamos nos tomamos *en serio* el asunto de que se trate (2012, pp. 118-119).

Esta pequeña gran experiencia nos llevó a crecer un poco más: darnos cuenta qué es lo que realmente queremos transmitir, cuál es nuestro fin, cómo queremos pararnos como docentes y como ser humano frente a otros seres que esperan recibir y dar de lo suyo. (T12)

Un acontecimiento es como “una especie de violencia”: algo que irrumpe, que llega por sorpresa, es decir, no está anticipado, programado o decidido de antemano, y abre un hueco de pensamiento en sí, lo incita, lo fuerza, lo *moviliza*: “Pensamos siempre que hay algo que nos *fuerza* a pensar” (Bárcena, 2012, p. 69).

Si alguien no es capaz de mostrar genuino interés, (...) [y] haberte regañado por no hablar en clase [a pesar de] exponer con claridad todo lo trabajado durante todo el cuatrimestre ¿es posible que podamos separar el contenido, lo que se nos enseñó, de lo que vivimos? (Marcela. Relato de situación significativa. 3º Año)

Lo que *nos* acontece refiere a una operación sensible, no es exclusivamente racional, lo que se produce en ese encuentro es una *experiencia sensible*: experimentamos lo desconocido, lo no pensado o lo insuficientemente pensado, señala Bárcena. En este sentido, el aprendizaje como acontecimiento marcado por el darse cuenta es hacer “la experiencia de lo serio”, algo que ocurre en un aquí, en un ahora y a un quién que toma conciencia del acontecimiento y así sabe hasta qué punto le concierne lo que le pasa: “tomarse algo en serio es no tomarlo a la ligera, sino en sus propios términos, en su propia dignidad y densidad”. (pp. 118-119).

Siguiendo este hilo de sentido, que abre a pensar lo vivido como inesperado o *impensado*, los relatos de vivencias significativas expresan un *darse cuenta* que anuda lo vivido en la formación y la subjetividad situando la atención en:

- El propio modo de saber y la relación con la realidad:

Al estar en el último año me doy cuenta de que [las materias pedagógicas] me sirven, me han servido para la vida en general, porque ya no tomo la vida desde un solo punto sino que trato de ver las diferentes caras que se me muestran y ahí optar por una. (Inés. 4º Año. Entrevista)

- La relación con el saber de la formación y la propia posición en el proceso formativo:

A mí me pasó con Literatura (...) que no me dí cuenta de lo buena e interesante que era la materia hasta que ya la había terminado. Cuando la terminé dije uh... la hubiera aprovechado más o quizás hubiera terminado de leer todos los libros que no leí (...) no me alcancé a dar cuenta de lo bueno que era hasta que la terminé. (IG)

- La acción pedagógica en tanto fuente de sentido de lo vivido como estudiante y docente en formación.

Pienso en la simplicidad de las palabras de mi profesora, y del poder que tienen al provocarme una catarata de pensamientos. (T3)

(...) llorando me preguntaba, ¿por qué ese profesor limita mis posibilidades de aprobar diciéndome que no puedo? Si todavía faltan dos meses y ya he llegado hasta más de la mitad de la materia aprobando. Al principio me sentí incapaz, pequeña, incluso hasta burra. (T8)

Pensar la formación atendiendo a lo que se presenta como *acontecimiento y experiencia de lo serio* (nos) evidencia que el sujeto de la formación es un sujeto activo que entabla relaciones con el mundo en el sentido singular que Bernard Charlot plantea -no un yo epistémico dissociado del yo empírico. O como postulan Jorge Larrosa y también Maurice Tardif, es un *sujeto existencial*:

Una persona completa con su cuerpo, sus emociones su lenguaje, sus relaciones con los otros y consigo mismo (...), comprometida con y por su propia historia -personal, familiar, escolar, social- que le proporciona un bagaje de certezas a partir de las cuales comprende e interpreta las nuevas situaciones que lo afectan y construyen, por medio de sus propias acciones, la continuación de su historia. (Tardif, 2004, p. 76)

En otras palabras, así como los estudios del saber de los docentes realizados por Tardif conducen a entender al docente como sujeto existencial, no solo un sujeto epistémico que se sitúa ante el mundo en una relación estricta de conocimiento, procesando informaciones extraídas del objeto (un contexto, una situación, personas, etc.) y buscando en su memoria esquemas, procedimientos, representaciones; las narraciones del grupo de estudiantes de Letras evidencian que el sujeto que protagoniza los procesos formativos institucionalizados, también se sitúa ante el saber como un sujeto existencial.

Recuerdo que en un principio estaba reacia a participar en los debates debido a que en mi educación secundaria tuve una experiencia con un Profesor (...) que proponía debates (...) pero que se burlaba, hacía chistes sobre las personas y sobre las ideas que no coincidían con su forma de posicionarse, aunque el pensar diferente a él no incidía en las notas o evaluación si influía en nuestra consolidación como seres y en no querer a volver a tomar más la palabra. Este sentimiento de no querer participar en las situaciones de debate fue cambiando en la Universidad, pero especialmente gracias a mi profesor (...). En un primer momento me mostraba más como observadora, pero luego debido a que el profesor generaba espacios de confianza donde cada uno podía aportar su pensamiento y no descalificaba a las distintas miradas o perspectivas, sino que cuestionaba o generaba preguntas para reflexionar: ¿qué nos llevaba a

pensar eso? ¿Cómo influía la sociedad en nuestros pensamientos? ¿Qué cosas naturalizábamos en nuestra cotidianeidad?, comencé a tomar más la palabra.

Considero que aprendí a no descartar una herramienta como es el diálogo y el debate, sino a tener en cuenta el modo en que se abren estas situaciones y cómo se toman las opiniones y pensamientos del otro. (Laura. 4º Año. Entrevista 2)

Al igual que el docente cuando piensa su trabajo, su práctica con otros en las escuelas y en el aula, el estudiante o docente en formación no piensa sólo con la cabeza, sino con la vida, como expresa Tardif,

con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, (...) de bagaje de certezas (...): piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal" (2004, p.75).

Y piensa con lo que le pasa, no sólo o no tanto como un sujeto epistémico en relación con los saberes que se tramitan en la formación inicial y con el sentido dispuesto en los planes de estudio y programas:

Aunque quizás no haya visualizado en la materia un gran desarrollo teórico (digo "aunque" como si realmente fuera algo negativo, pero es porque eso es lo que se espera de las materias, ¿no?) creo que todo se articuló justamente en la reflexión como docentes en formación, en nuestra situación particular, con nuestras voces y la orientación de los profesores. (B10)

En este sentido, *la relación con el saber que entablan en el espacio-tiempo de la formación inicial es una relación simbólica de naturaleza biográfica y narrativa: conjuga la interioridad del sujeto -sus sentimientos, memoria, ideas, creencias, su subjetividad- y fuentes externas -expectativas derivadas de la cultura, modelos de lo que se debe ser y no- en el sendero de una historia que cada quien (se) va escribiendo; en la creación de un Yo que se construye y reconstruye continuamente (Brunner, 2003).*

Yo no me acuerdo bien cómo era hace cuatro años. pero estoy segura que no, no era la persona [que soy]... que las problemáticas que veía por ahí me eran indiferentes o no me causaban tanto impacto como lo hacen ahora y no solamente quedarme con este impacto que me pueda causar ver los problemas en la sociedad, sino que a ver ..., qué se hace al respecto y entonces el aprender en la universidad para mí ha sido sumamente importante. (Marcela. 4º Año. Entrevista 1)

En la relación pensante con el propio hacer en los procesos formativos institucionalizados cada quien va inscribiendo lo que vive, le pasa, piensa, hace en su propia historia. Una historia personal que relee y reescribe interpretando lo que le acontece, *biografiando* lo que vive, dándole una forma y un sentido en la historia de la propia vida que no cesa(mos) de

escribir (Delory-Momberger, 2014). En este movimiento también ocurre que los conocimientos que circulan y se tramitan en la formación -los saberes de la formación- van deviniendo en saberes en la medida que son traducidos situacional y experiencialmente, es decir, de manera personal y original.

Al permitirnos observar este proceso y sus frutos, las narraciones de la experiencia de la formación vivida por este grupo (nos) desvelan que la formación inicial no solo aporta conocimientos, el desarrollo de capacidades profesionales, competencias, sino también saberes: saberes experienciales que arraigan en la inquietud por la relación de enseñanza, por el sentido pedagógico de las situaciones, en fin, cuestiones vinculadas al oficio docente en construcción planteadas en clave personal: desde lo que se vive o ha vivido como experiencia pedagógica, es decir, desde una *lógica de construcción biográfica* (Delory-Momberger, 2014).

Así, al reconocer que *la formación inicial es terreno de un saber experiencial ligado al aprender, al saber y al oficio de enseñar* el foco de atención se desplaza a una cuestión que Delory-Momberger postula y enfatiza: el sistema de educación formal -incluida la universidad y las instituciones de formación docente- desconsidera, descalifica o ignora gran parte de los saberes experienciales de los que él mismo es el terreno, en provecho de los saberes formalizados a los que piensa como los fundamentales -o únicos- susceptibles de ser medidos, sancionados, validados. En este sentido, el *sistema* no considera que las "adquisiciones" que los sujetos realizan son "aleaciones de saberes (Domimicé, 1999)" que involucran saberes experienciales, los cuales encuentran su traducción en comportamientos, modos de relación, emociones y sentimientos, formas de pensar y razonar (2014, p. 707).

Desde este punto de vista, el problema de la relación entre formación inicial y práctica docente se reformula: no sería tanto una cuestión de carencias, ausencias o vacancias -como está planteado en el pensar que la formación inicial aporta conocimientos y habilidades pero no saberes (Alliaud, 2017)-, sino, tal vez, un *problema de reconocimiento*: el reconocimiento de la *epistemología sensible* que conecta a cada quien con la formación institucionalizada, de manera sutil pero activamente, y también, de los saberes subjetivos y experienciales que quienes se forman elaboran en el terreno de la formación inicial: en sus relaciones que articula con la institución de formación, la universidad, la carrera. Como lo ha expresado Delory-Momberger, "estos saberes experienciales juegan un rol primordial en

la manera en que los sujetos invisten los aprendizajes, y su concientización permite definir nuevas relaciones con el saber y la formación" (2021, pp. 346-347).

Cuando elegí letras lo elegí por literatura que era como lo más cercano y me parece que lo que me dio [la carrera], lo que me interesó de esas materias es también pensar en el lenguaje, en la lengua más allá de la literatura y ver que no sé...que en el mundo nos regimos por el lenguaje (...). No sé, ver la importancia del lenguaje en las relaciones humanas me parece. Que atraviesa todo. Por ahí un poco hay gente que bueno ve todo a través de la física, bueno, yo veo todo a través del lenguaje (...). (Laura. Entrevista 2)

Al ser significados en relación a la propia biografía o historia, en un presente que le da valor, *los saberes de la formación se ven traducidos en modos de pensar, de hacer, de ser y saber, como parte de la identidad y saber profesional en construcción.* En este sentido, el saber de la experiencia de la formación inicial -el que cada quien labra en el espacio-tiempo de los procesos formativos institucionalizados- es un "saber en conexión" (Belenky *et al.*, 1986; Hogan y Clandinin, 1993)⁵⁷, personal y narrativo, que teje lo vivido en la formación inicial con la propia historia con el oficio de enseñar.

Un saber que se teje en la relación pensante que cada quien crea en situación, entre el ser estudiante y hacerse docente.

* * *

⁵⁷ Citados en Contreras, 2016b, p. 167.

Capítulo 5

La experiencia de investigar.

Puentes y ventanas de pensamiento

*La primera forma de visión se da al mirar hacia atrás,
volviendo la vista sobre ello... Ver lo que se vive y lo vivido,
verse viviendo, es lo que íntimamente mueve el afán
de conocimiento.
María Zambrano (1999, p. 80)*

Cuando comencé la indagación que (me) propuse para esta tesis, lo hice pensando que una tesis y una investigación son nada más, pero también nada menos, que espacios posibles para aprender: "un camino posible para seguir aprendiendo en el recorrido como profesora" (Caramés, 2010, p. 202). Tan pronto como inicié el recorrido que me había trazado, el camino emprendido se fue tornando una travesía de interrogantes, incertidumbres, saberes y no-saberes, pero también fue abriendo(me) poco a poco a nuevas posibilidades de comprensión que (me) anunciaban perspectivas de acción *otras*.

Es que investigar con una orientación pedagógica implica que investigamos como educadores (Ellsworth, 2005): no podemos dejar de serlo al indagar porque lo que nos mueve a (y *en*) la búsqueda, es la preocupación y el compromiso con la realidad de las relaciones y situaciones que se viven bajo este término. Por esa razón también, "no hay forma de expresar la experiencia de la investigación sin expresarse subjetivamente como quien ha realizado ese recorrido" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 47).

La actividad intelectual de investigar -que no es ni más ni menos que *buscar* pensando de modo orientado y reflexivo- constituye una práctica de mediación entre sí (quien investiga) y el mundo (que nos interpela); entre sí y el otro (con quien lo habitamos); entre sí y sí (lo que sabemos y lo que experimentamos): un abrirse a *otro* pensar para entender(nos) mejor en relación al saber que, como bagaje, cada quien lleva consigo.

Como dice Eduardo Sierra en su tesis doctoral, al investigar nos preguntamos por nuestra presencia en el mundo, damos forma a preguntas que enraízan en nuestra biografía, y las proyectamos en formas metodológicas que también hemos de encarnar y hacerlas vivir. Vamos al encuentro del otro, de la otra, y habitamos un espacio de relación donde la palabra propone vías de narración, de exploración. Y en ese encuentro, en esa relación pensante y carnal, vamos pudiendo dar un *salto de pensamiento*; un ir más allá de lo dicho, saliendo de la repetición, para tratar de entender el mundo y entendernos en él. (2013, p. 356)

Desde un principio, según expliqué en el capítulo introductorio de esta tesis, el sentido del presente estudio estuvo arraigado en la propia experiencia profesional en el ámbito de la formación inicial de docentes y enlazado con el deseo de entender mejor -más profundamente o bien, de un modo *otro*- la relación con el saber y el aprender que acontecen en ese territorio que habito cotidianamente como profesora, junto a quienes eligen el oficio que tengo. A quienes intento transmitirles algo de lo que sé -y que me es valioso-, pero también de lo que vivo: el compromiso y la responsabilidad que (nos) requiere la tarea educativa, sin importar la disciplina que se enseñe o el nivel en el que se enseñe, sino desde el reconocimiento del otro, que da sentido original a la relación pedagógica e identidad al propio hacer docente.

Desde ese reconocimiento personal y profesional de lo que vale la pena investigar -el nudo que amarra mi propio hacer docente con el hacer de investigadora- emprendí la travesía de explorar narrativamente la formación inicial como mundo en el que se vive y aprende, convocando a quienes son sus protagonistas principales -las y los estudiantes docentes en formación-, con la intención de abrir(me) a nuevas posibilidades de comprensión, de relación y de acción pedagógica.

En este sentido, no hay posibilidad de poner paréntesis y tampoco de escindir-se: quien soy como investigadora y quien soy como docente se amalgaman; es decir, entre investigación y docencia hay una relación viva que (me) brinda orientación, y nutre la propia sensibilidad pedagógica que moviliza mi actuar.

Lo anterior significa que la investigación educativa como experiencia supone no tanto, o no sólo, llegar a saber más sobre el fenómeno investigado -como si el saber estuviera al margen de quien se es- sino un cambio de orden pedagógico en quien investiga, fruto de la exposición que supone investigar poniéndonos en juego: "han de poder cambiar nuestras perspectivas analíticas y, en relación con ellas, habrá de poder hacerlo también nuestra sensibilidad y nuestra capacidad para estar atentos, para escuchar, para mediar". (2013, p. 351)

Y esto es así porque la investigación educativa como búsqueda "es tanto hacia afuera como hacia dentro" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 48): hacia lo que manifiestan las experiencias estudiadas, y hacia lo que estas hacen en nosotros. Es, también, una "experiencia de extrañamiento" (p. 70) y de relación con ese extrañamiento, es apertura de

sí en la búsqueda de una nueva comprensión que nace de la novedad que (nos) trae y deja la realidad estudiada, antes que la proyección repetitiva de las propias convicciones y teorías sobre tal realidad.

De ahí que investigar, al igual que enseñar, son prácticas de apertura a lo imprevisible.

He organizado este capítulo final en tres apartados en los que comparto, en primer lugar, mis reflexiones sobre la investigación como experiencia y los puentes de pensamiento que (me) fui creando al investigar en primera persona, esto es, desde una razón sensible y relacional. En segundo lugar, enfoco en cuestiones fundamentales que las narraciones de las y los estudiantes de Letras (me) pusieron en relieve, desde las cuales considero que es importante continuar pensando, porque abren al paisaje de la formación como experiencia de saber antes que a considerarla como un proceso de preparación para el trabajo de enseñar, ligado a la relación teoría-práctica. Finalmente, reservo las últimas páginas para los desafíos que esta tesis (nos) plantea, a quienes habitamos en el espacio-tiempo de la formación inicial como docentes.

5.1 Notas sobre la investigación como experiencia de pensamiento. Subjetividad, sensibilidad y relacionalidad

La investigación de la experiencia educativa como “empresa del pensamiento” se hace eco de la necesidad de volver sobre las ideas que tenemos y de repensar las teorías con que (nos) explicamos la realidad, porque reconocemos que no son suficientes o adecuadas pues, precisamente, la experiencia nos lo muestra: “necesitamos volver a pensar porque ya no nos vale lo anterior a la vista de lo que vivimos, o de lo que vemos que pasa, que nos pasa” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 21).

Llevar adelante tal *empresa* en la realización de este estudio me ha dejado muy claro que la noción de investigación va mucho más allá de los vínculos con el procesamiento del mundo empírico, porque cuando investigamos con una orientación pedagógica es necesario realizar un desplazamiento simbólico que haga lugar al otro y a sí en el proceso, lo cual supone realizar ciertas operaciones del pensamiento ligadas a la subjetividad, la sensibilidad y la relacionalidad en la investigación, que hacen de esta una experiencia de aprendizaje y formación.

A continuación, me refiero a estas operaciones del pensamiento brevemente, según lo experimentado en el transcurso del proceso de indagación realizado.

- *Investigar en primera persona, barrer la casa por dentro*

Iniciar una investigación educativa significa disponerse a repensar los propios argumentos y teorías los cuales, en este estudio, están vinculados a la disociación entre el decir y el hacer que percibía en los procesos de formación inicial o que las y los propios estudiantes (me) manifestaban, transformando así esa dificultad en un desafío de conocimiento. Es en este sentido que la investigación educativa arraiga en la subjetividad de quien investiga: parte de ella, pasa por ella, y, consecuentemente, se *hace* en primera persona, pero conectando siempre con el contexto social y de pensamiento en el que se inscribe la preocupación que la moviliza.

Lo anterior no significa que investigar consista en hablar *de* sí, sino *desde* sí: desde el pensamiento que despierta -y se despierta en- lo que se está estudiando, movilizada o movilizado por la preocupación de ganar lucidez, de tener más conciencia de cómo y desde dónde miramos e interpretamos esa realidad que nos ocupa. Y supone un pensar que parte de *barrer la casa por dentro*, como nos dice María Zambrano llamándonos la atención:

Pensar no es sólo captar los objetos, las realidades que están frente 'al sujeto' y a distancia. El pensar tiene un movimiento interno que se verifica dentro del propio sujeto, por así decir. Si el pensar no barre la casa por dentro sería simple clarificación lógica en que se repite lo ya pensado desde afuera. (1989, p. 82. Citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 77)

Barrer la casa por dentro me ha significado, en la realización de este estudio, repensar la formación inicial de docentes desde la relación entre experiencia y saber, *limpiando los escombros de los argumentos que tenía* sobre las dificultades que enfrentaba; interpretaciones hechas desde la lógica que concibe la formación en términos de teoría y práctica, la cual se sostiene en -y nutre- una lectura en negativo (Charlot, 2007) de las situaciones y de lo que acontece en los procesos formativos que tenemos institucionalizados; también, de quienes los protagonizan o encarnan.

Como operación del pensamiento, barrer la casa por dentro (nos) convoca y exige hablar en primera persona, es decir, *disponerse a exponerse*,

ponerse en juego personalmente, en cuanto que educadores, para intentar dilucidar las cuestiones pedagógicas que se nos revelan, reconociendo que es a nosotros a quienes se nos revelan, para quienes tienen el sentido que tienen, no a un supuesto ente genérico, impersonal, neutro, asexuado, que tiene acceso a la verdad, pero nunca se sabe quién es, quién sostiene esa verdad y desde dónde le es verdad. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 77)

La *objetividad* de la posición de investigación subjetiva -implicada y comprometida- que supone lo anterior reside paradójicamente en esa presencia, porque al exponer el modo desde el que se encarna la búsqueda, expone el modo de crear la relación entre lo que se cuenta y quien lo cuenta:

La posición subjetiva es la que permite precisamente la objetividad, entendida no como un acceso a una realidad que puede quedar retratada en un lenguaje sin sujeto que lo enuncia, sino como la forma de poner en relación una aproximación a la realidad con alguien que la presenta y la representa. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 77)

Este desafío de exponer de manera transparente el modo de crear la relación de investigación entre lo que se cuenta y quien lo cuenta, es un desafío que a esta altura -en que voy planteando el cierre del informe- se vuelve deseo y pretensión: de convocar a quien lo lea a involucrarse en un nuevo diálogo, una conversación en diferido con lo aquí dicho abriéndolo a nuevas interpretaciones.

Ambición que -dicho sea de paso- es la de *cualquier* investigación que se pretende educativa.

- *Poner en juego una razón sensible, desempañar la mirada*

La preocupación pedagógica que vertebra este estudio y se expresa en la pregunta por la relación con el saber en la formación inicial está enfocada en que la relación con las experiencias formativas vividas y narradas por sus propios protagonistas, nos *descubra* el meollo pedagógico que hay en juego en la formación del profesorado; es decir que, antes que a describir y reconstruir situaciones, historias o trayectorias personales, la mirada está orientada a desvelar los *sentidos educativos* que tejen -y se tejen en- la experiencia: a revelar las significaciones sutiles que están enmarañadas en las cuestiones narradas, para pensarlas de nuevo, con la mirada desempañada.

Una mirada empañada, dice M. Dolores Molina (2018a), es una mirada hacia la alteridad que adopta la perspectiva de lo general, de la homogeneidad, incluso de lo abstracto, pues antepone lo institucionalizado a lo educativo. Se trata de una mirada construida desde el tiempo pautado, la transmisión de contenidos, los procesos evaluativos y de calificación; mediada por la finalidad y los objetivos de lo institucional y también por las *teorías* que (nos) brindan interpretaciones hechas de la realidad, de lo que pasa y nos pasa *sin reclamarnos pensamiento*. En este sentido, es una mirada que se asienta en un pensar a la otra, al otro, desde la carencia -desde lo que no es, lo que no tiene, no sabe- y la vigilancia, es decir, desde la exigencia respecto al saber o el conocimiento puesto en el centro, desplazando de ese lugar a la relación.

La mirada desempañada es fruto y a la vez convoca a poner en juego una razón sensible que nos posibilita explorar un saber singular, a través de un camino de pensamiento reflexivo recorrido con *todos los sentidos* –sensoriales y de significados– que se despliegan tanto en la relación educativa como en la relación investigativa. Como expresa Roxana Hormazábal, somos cuerpos en relación y,

los sentidos que nos constituyen como seres humanos son los que nos ponen en relación con el mundo que habitamos y nos señalan cómo esa relación se experimenta y va cultivando un saber que tiene características propias, únicas y singulares según cómo es vivida y pensada la vida. (2015, p. 169)

Al decir de la autora, estos sentidos que consideramos básicos se complejizan y nos abren a una relación *otra*:

el olfato nos orienta hacia lo que viene, por tanto, es el que nos pone en alerta; el tacto se refiere al cuidado y la prudencia con lo cual no nos referimos solo al acto de tocar algo sino cómo tratamos a eso otro; el oído nos abre a los sonidos, a la capacidad de escucha y de descifrar información, pero que nos remite a una forma de atender al otro/a, de comprender; la vista, ya hemos dicho, no solo capta imágenes, también se asocia a la capacidad de análisis; y el sabor se relaciona con el gusto o disgusto que nos provoca algo, por lo que está relacionado con el desarrollo del buen juicio. (p. 170)

Desempañar la mirada que traía, como operación sensible que habilita a poner en juego *todos los sentidos*, fue uno de los principales desafíos de pensamiento que transité y que -

según hoy puedo ver- me permitió hacer un desplazamiento simbólico enlazando sin excluir conocimiento, relación y sentido(s).

Mirando hacia atrás y reflexivamente, diría que hallazgos como los *lugares del saber pedagógico* que habitaban quienes se forman, o los saberes docentes *incipientes* que gestaban en la experiencia formativa que vivían de manera singular, sólo son posibles desde una mirada desempañada y sensible a las cualidades de la experiencia y a los sentidos que la tejen. También desde una escucha atenta del otro, abierta a las resonancias de sus palabras, de su historia y experiencia, eludiendo el riesgo de interpretaciones que cierran un diálogo posible.

Poner en juego la vista y el oído, y también los demás sentidos al investigar es lo que -creo- me permitió captar *algo* del meollo pedagógico que está en juego en la formación inicial de docentes y en la relación con el saber que quienes se forman crean y protagonizan en ese contexto que habitan, como *personas con una historia en movimiento*.

De otro modo, ciertamente, no hubiera hallado nada nuevo.

- *Investigar en relación, pensar "con"*

Lo que se nos pone delante en la investigación educativa de la experiencia, es la experiencia del otro, de la otra, de lo otro: "'la experiencia del tú' es lo que hay siempre en juego" allí (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 68). En este sentido, investigarla desde la perspectiva narrativa en la que he situado este estudio, no consiste tanto en tratar de entender esa experiencia del otro interpretando sus palabras, sino abrirse a la experiencia del encuentro con él: no se trata de centrarnos en la captación de los significados del otro porque comprender no es un aceptar pasivo, sino *con-sentir*, "dejar que las cosas *resuenen* en nosotros, captar cómo provocan eco en nuestro interior, cómo nos hacen su efecto." (p.69). Al decir de Gadamer, "la comprensión es algo más que una aplicación artificial de una capacidad", o como expresa Paul Ricoeur, lo que hay en el proceso de interpretación es "la comprensión del yo dando el rodeo por la comprensión del otro" (Citados en Contreras y Pérez de Lara, 2010).

De lo anterior se deriva que la práctica de la investigación de la experiencia deviene en una experiencia formativa tanto para quien investiga como para quienes participan en ella,

pues crea intercambios en los que ponerse a pensar, a elaborar el sentido de lo vivido, a buscar alguna clave que ilumine el hacer educativo de los propios protagonistas del estudio.

Así lo he experimentado, pero también percibido, en las palabras de las tres estudiantes, protagonistas de los relatos compuestos en el capítulo 3 de esta tesis:

Claro que el relato [que elaboraste de mi recorrido de formación] me ha dejado cosas para pensar, me llevó a esos momentos, a esa entrevista, al momento de cierre de mis prácticas y a cuando recibí mi título. Leerlo fue volver a esos momentos desde el presente para pensar qué de lo que sostuve entonces se sigue manteniendo en mí y qué ha cambiado. Afortunadamente, veo que hay convicciones que se siguen manteniendo, como la importancia que le doy a los vínculos, al trato con los estudiantes. Digo afortunadamente porque creo que son aspectos que quiero preservar, y pese a que no ha pasado tanto tiempo, ver que siguen acompañándome me da la esperanza de que se van a quedar conmigo y que no le quitan lugar a todo lo que he aprendido luego de recibirme y empezar a ejercer la docencia, porque no entran en contradicción con lo nuevo sino que lo complementan y, creo, lo enriquecen. (Marcela. Intercambio final)

Hoy mirando y leyendo ese escrito [que elaboraste en tu investigación] puedo ver cuánto he crecido, cómo hoy podría profundizar y explayarme en muchas cosas que menciono por encima, cómo siento que la teoría o los conocimientos se han asentado en mí, se han incorporado como parte de mis pensamientos/ideologías o formas de ver el mundo. Entonces, pienso que no cambiaría nada [del relato], porque eso qué plasmas ahí es parte del proceso que me hace ser hoy quien soy. (Laura. Intercambio final)

El relato acerca de mi práctica docente se acerca plenamente a aquellas percepciones, sentires y pensamientos que se me atravesaron en aquel momento. (...) La lectura de dicho escrito me ha llevado a seguir re planteándome muchas cuestiones (...) Sentirnos relatados/as por otro, ver cómo otros/as nos han visto a nosotros/as y a nuestro proceso de formación significa ponernos unos lentes distintos: rescatar cuestiones que quizás creíamos olvidadas... (Inés. Intercambio final)

De manera cercana a Inés, la experiencia de esta investigación me ha significado ponerme *unos lentes distintos* para ver y verme en el lugar que habito como profesora en el ámbito de la formación inicial de docentes: un ir y volver con la mirada renovada, abierta y elaborada a lo largo del proceso, pues *la investigación educativa de la experiencia es siempre una forma de autoinvestigación de nuestra visión de lo educativo*, de nuestros modos de hacer y de entender; y como posición intelectual, aspira a no dejarse arrastrar hacia la disociación entre quienes somos y lo que sabemos.

Al fin y al cabo, lo que cuenta en la investigación educativa es la experiencia de extrañamiento que vivimos, obligándonos a repensarnos en la propia relación con la realidad estudiada; en la experiencia de la relación con el otro, la otra, y de lo otro que nos pone por delante; y lo que aprendemos de todo esto: lo que nos deja en *otro* lugar, al ver y

entender las cosas de otra manera, como consecuencia de haber pasado y hecho la experiencia de investigarlas.

5.2 Ventanas y trampolines. Aperturas del estudio

Inicié este estudio con la inquietud por la formación inicial de docentes como experiencia de preparación para el oficio de enseñar, preguntándome por la relación con el saber que crean las y los estudiantes en los procesos formativos que tenemos institucionalizados, y buscando distanciarme de aquellos discursos que, desde una mirada articulada en la relación teoría-práctica, omiten que la formación es un proceso de desarrollo *personal* (Ferry, 1997) y terminan confirmando -de un modo u otro- que la formación inicial es una empresa de bajo impacto, o que -en el mejor de los casos- transmite conocimientos formalizados y saberes instrumentales, pero no contribuye en la elaboración de saberes de oficio, es decir, falla en transmitir o desarrollar *ese* saber específico de la docencia que “permite obrar/enseñar” (Alliaud, 2017, p. 80).

En las diversas perspectivas que desde intereses heterogéneos buscan superar la clásica dicotomía entre la teoría y la práctica -el enfoque por competencias, el de capacidades básicas, el que reivindica los saberes de oficio y brega por incorporarlos a los procesos formativos, por nombrar algunos de los vigentes en la actualidad- prevalece la preocupación por el desarrollo de saberes que se suponen fundamentales, por cómo se enseña a enseñar o cómo se transmiten esos otros saberes tan necesarios para el oficio, sin atender o considerar suficientemente los saberes experienciales de los que la propia formación organizada institucionalmente es terreno (Delory-Momberger, 2014). Saberes y terreno que las protagonistas de este estudio (nos) permitieron captar y conocer a través de sus narraciones con mucha nitidez.

Es que, precisamente, es hacia allí donde este estudio dirige la atención: al terreno de la *experiencia vivida* en el proceso formativo, a la *relación con el saber* que crean sus protagonistas principales desde el lugar que habitan como estudiantes, y a los *saberes pedagógicos* que van elaborando de manera singular.

Caminando el sendero trazado por la investigación de la experiencia educativa, la indagación realizada recoge *ausencias* y *urgencias* planteadas tanto desde la investigación de la formación inicial de docentes, como en las políticas que regulan su configuración en

tanto acción organizada institucionalmente: parte de reconocer que la lógica deductiva y aplicacionista incrustada en el sistema y las prácticas formativas pervive y "hace aguas" - como dice Andrea Alliaud- en un presente por demás complejo en el que cabe preguntarse: "*¿Cómo formar docentes que sepan y puedan enseñar hoy?*" (2017, p. 73).

Asimismo, acuerda con la importancia de incorporar a los procesos de formación los saberes de oficio -ese saber *propio* de las y los docentes, fruto de la experiencia de enseñar- pero enfoca la atención en una cuestión que permanece opacada: *la vida que se vive* en el contexto de los planes y programas formativos, aquella que acontece en los procesos y prácticas de la formación institucionalizada, *es fuente de saber*.

Lo anterior significa que en esta investigación realizada con estudiantes del Profesorado Universitario en Letras (FCH-UNSL), la atención está desplazada de la preocupación por los saberes que la formación debería transmitir o desarrollar -cómo hacerlo y/o cuánto logra-, hacia la experiencia y el saber que quienes se forman labran al calor de lo que viven como estudiantes -y docentes en formación- en ese espacio tiempo de preparación para el oficio de enseñar que es la formación inicial.

Al respecto, este estudio pretende aportar, en primer lugar, *la pregunta* por la relación con el saber que ha movilitado la indagación, porque -según he podido apreciarla- es un interrogante fértil que abre a pensar la formación inicial como lugar de relaciones singulares ligadas al aprender y al saber que cada quien teje con el mundo, con el otro y consigo mismo en clave personal; relaciones en las cuales cada quien también se va tejiendo, construyéndose y transformándose a sí mismo (Charlot, 2007).

Considero que es una pregunta *fértil* porque se dirige al proceso creador de saber y al aprender como apropiación del mundo (Beillerot, 1997), atendiendo al conjunto de relaciones que abarca, es decir, entendiendo que no es un proceso meramente epistémico sino identitario y social a la vez: se inscribe en el tiempo de una historia personal en construcción y en relaciones sociales de saber que se articulan en las instituciones educativas y en el contexto más amplio en el que estas se insertan, y por ende, en quienes las habitan.

Consecuentemente, es una pregunta que conecta experiencia y saber poniéndonos a pensar desde una perspectiva que no escinde el pensamiento de la acción, el ser del saber,

el sujeto del mundo, como lo hace la relación teoría-práctica, evidenciando la insuficiencia e inadecuación de esta última, para pensar la formación de docentes.

En segundo lugar, el estudio pretende aportar *la lectura en positivo* de la experiencia narrada por las y los estudiantes protagonistas de los procesos formativos en un Profesorado Universitario, en tanto modo de aproximación fructífero que posibilita una interpretación *otra* de *la formación inicial como mundo vivido y experiencia de saber*. Una aproximación que, sin eludir ni negar las dificultades y problemas que acontecen en el día a día sino integrándolos, busca iluminar lo que las y los estudiantes hacen, perciben, sienten, piensan, imaginan en lugar de lo opuesto -esto es, lo que no pueden, no tienen, no logran- porque, siguiendo a Bernard Charlot, esto último epistemológicamente no produce sentido y, además, ha sido y está sobradamente investigado desde posiciones que -cerrando las interpretaciones posibles a lo previsto o establecido- se enfocan en las carencias de los sujetos, la ineficiencia del sistema, la inadecuación de los dispositivos formativos y de las prácticas, opacando o ignorando lo que en ellos (les) acontece.

Finalmente, pretende aportar *las comprensiones* que he elaborado en el transcurso de la indagación, *no* como respuestas a la pregunta que la orienta y tampoco como conclusiones generalizables sino como indicios que, a modo de ventanas y trampolines, contribuyan a pensar la formación inicial como experiencia educativa.

Ventanas por las que asomarse a un paisaje *otro*, siempre cambiante y único, entendiendo que la formación inicial de docentes como experiencia educativa aporta no solo una razón instrumental -la cual pareciera ser el núcleo de las críticas o *fallas* que se le atribuyen a la formación institucionalizada- sino también un saber experiencial: *nuevos* modos de entender, sentir, actuar, pensar, que decantan -o mejor dicho- que cada quien *destila* en la experiencia que hace de la formación inicial.

Comprensiones como indicios que, también, podemos pensar a modo de trampolines que (nos) impulsan a seguir explorando el sentido educativo de los procesos de formación inicial como acción organizada. Al respecto, a lo largo de los capítulos 3 y 4 al exponer la aproximación narrativa a la experiencia formativa de un grupo de estudiantes particular, fui *descubriendo* la relación de pensamiento que se articula sutilmente entre sí y la formación institucionalizada, esto es, con los procesos, dispositivos, prácticas, mediaciones que la componen y que ellos habitan como estudiantes. Fui *descubriendo* también, cómo esa

relación simbólica, activa y singular hilvanaba el saber y el ser de un modo que no es meramente cognitivo sino experiencial, subjetivo y temporal.

A la luz de ese recorrido de pensamiento que fui haciendo, al leer y pensar con las narraciones de la experiencia de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras, quiero remarcar algunos temas que considero importante continuar pensando según propuse: como ventanas por las que asomarse o, tal vez, trampolines que (nos) impulsen a seguir conversando con los relatos que componen este informe y también con otros: aquellos que cada quien pueda ir elaborando, reelaborando y aportando desde su propia experiencia y, así, continuar explorando la formación inicial de docentes y la relación con el saber que en ella se teje.

5.2.1 La formación inicial institucionalizada como "terreno" o mundo en el que se vive y aprende. Modalidades de relación con el aprender y el saber

Las vivencias narradas por las y los estudiantes de Letras y los relatos de saber y formación que dan cuenta más ampliamente de la experiencia de la formación inicial vivida, ponen de manifiesto que la universidad como institución de formación puede constituir un lugar de transformación de sí, pero también un lugar de conformidad, de confusión o sinsentido en cuanto a la relación con el saber que en ella se gesta y habita. Y esta es una cuestión crucial si acordamos con Beillerot en cuanto a que la potencialidad emancipadora de la educación no reside en el saber, entendido como conocimiento, sino en la propia relación con el saber.

Así he podido advertirlo en los relatos cuyas protagonistas dan cuenta, por un lado, de vivencias de la formación conectadas con una lógica institucional que, al imprimirle un ritmo y unos sentidos *ajenos* -atados a los ritmos del tiempo institucionalizado en un calendario académico, de la evaluación como acreditación de conocimientos, de las expectativas de los docentes formadores- liga el aprender al *acumular/poseer* conocimientos.

Se gesta así una modalidad de relación con el aprender ligada al tener que está mediada por regulaciones, prescripciones, vínculos instituidos, etc. que algunas veces obturan y otras opacan la relación consigo mismo como fuente de sentido (del aprender y del saber), inscribiendo la experiencia de la formación en una relación *de* saber jerárquica.

Dicha relación se articula fuertemente en la relación con el no-saber, se asienta en las *carencias* -los profesores esperan de nosotros y eso nos crea un vacío, dicen las estudiantes en algún momento- y *no pasa inadvertida* en quien la vive -yo tengo una contradicción, (me) contaba Inés cuando conversamos, nos enseñar a ser críticos y reflexionar pero en los exámenes tenemos que repetir. Contrariamente, la relación de saber que habitan es fuente de desconcierto, inquietud, frustración, resistencia, o bien de aceptación/conformidad, tal como lo expresa la imagen del estudiante modelo que acepta las cartas que la institución le da, según lo expresaron y analicé oportunamente en el capítulo 3.⁵⁸

Esta modalidad de relación con el aprender *intelectualizada*, en tanto está vinculada a la adquisición de conocimientos o constitución de saberes-objetos que se poseen (Charlot, 2007)⁵⁹, es coherente -tiene una relación de continuidad- en varios casos, con la modalidad de relación construida y cultivada en la propia historia o biografía escolar, y se vuelve objeto de interpelación cuando (les) resulta inadecuada o insuficiente para "llevar una vida en la educación superior", como (nos) dijo en algún momento Laura, una de las protagonistas de este estudio.

Por otro lado, aunque simultáneamente, las estudiantes también dan cuenta de vivencias que evidencian *otra* modalidad de relación con el aprender conectada al ser, en la cual el aprendizaje se experimenta como transformación. Tan sólo recordemos -como volviendo las páginas de un álbum de fotografías- las palabras de Laura:

La carrera me cambió a mí completamente o sea el contacto con los saberes, con los docentes, con todo, con la experiencia en sí y por ahí en mi modo de relacionarme con la literatura, yo creo que me abrió como muchas puertas(...), también siento que [cambió] mi forma de ver la realidad en la que vivo, por ejemplo, yo no me paro a ver la realidad de la misma forma que me paraba, quizás antes ni siquiera me frenaba a pensarla (...). (Laura. Entrevista 2)

La modalidad de relación ligada al ser, a la transformación de sí -del propio pensar y actuar, de la propia mirada- se expresa en inquietudes, preguntas y paradojas experimentadas como nuevas comprensiones o, sencillamente, como *nuevas* aperturas del pensamiento y de acción *originales*, en el sentido de propias o personales. En este caso, la

⁵⁸ Específicamente esta cuestión está desarrollada en apartado 3.2.1 (IV).

⁵⁹ Recordemos que, siguiendo a Charlot en su teorización sobre la relación con el saber en tanto relación epistémica, cuando el aprender implica apropiarse de un contenido intelectual se constituye un saber-objeto que toma forma a través de la lengua y aparece como existente en sí: un producto autonomizado que puede ser enunciado sin referencia a ninguna actividad ni al proceso de su construcción/aprendizaje.

relación con el saber que crean -en tanto relación epistémica- los involucra en clave personal, esto es, en tanto sujetos afectivos y relacionales, es decir, definido por sentimientos y emociones en situación y en acto.

Solo para ilustrar mi argumentación y evidenciar nuevamente la potencia y hondura de esta modalidad de relación con el aprender y el saber, volvamos sobre las palabras de una estudiante sobre lo que una proyección en clase le había provocado:

en principio fue sentir placer de que a partir de esa experiencia pude apropiarme de los contenidos de ese momento, después de permitirme preguntar, cuestionarme, en torno a cuestiones de aprendizajes ¿qué es aprender? [¿]Cómo aprendemos? [¿]Qué? entre otros. A partir de ese momento creo que mi visión como estudiante y educadora cambió, entendiendo que lo que nunca quiero perder es esa curiosidad que se despertó y que lo importante es, para mí, generar más espacios para pensarse, y despertar la curiosidad. (T1).

O de otra estudiante, que (nos) deja traslucir la huella de la experiencia más allá del tono de las vivencias:

(...) ver cómo se privilegiaba el CONTENIDO por sobre todo, sin importar las necesidades, los sentimientos, me causó impotencia. No sólo por mí sino también por mis compañeros/as. (...) Este par de situaciones me llevan a (re)plantearme qué tipo de docente quiero ser, qué quiero privilegiar, cómo me voy a conducir. Así fue como aprendí que no sólo el contenido es suficiente si no hay amor, vocación y predisposición a aprender de otro así no sea un profesional. (T12)

La modalidad de relación con el saber ligada al ser está enlazada con lo que la experiencia de la formación inicial le trae como novedad a cada quien, aquello vivido como significativo en un sentido positivo o negativo, que involucra algo del orden del acontecimiento, y, en tanto llega por sorpresa, irrumpe -no está planificado, ni anticipado- y abre a pensar: es generador de sentido, "fundador de lo nuevo" (Bárcena, 2012, p. 70), es decir, constituye una experiencia de aprendizaje.

Y una experiencia de aprendizaje, explica Fernando Bárcena, no es una operación exclusivamente *racional*, sino más bien *sensible*, ligada al experimentar lo desconocido, lo no pensado o lo insuficientemente pensado.

En relación con lo anterior, cabe realizar dos señalamientos con respecto a las contribuciones de esta investigación: por un lado, el presente estudio trasluce una *sensibilidad epistemológica* que opera en la experiencia de los procesos formativos -en las relaciones y situaciones que acontecen en ellos- en la cual confluyen pensamiento, impresiones y sentidos, conectando sujeto y mundo, conocimiento y vida, en el saber como proceso relacional y creador. Como afirma Charlot (2006), el sujeto no es jamás un sujeto

puro de saber sino que mantiene con el mundo relaciones de diversa índole, y el saber no tiene sentido y valor en sí sino que estos están ligados a las relaciones que involucra e induce su apropiación, las cuales no son sólo relaciones epistémicas sino, conjuntamente, relaciones identitarias y sociales.

En tal sentido, el estudio expone *el carácter profundamente experiencial y autorreferencial del aprender en la formación inicial de docentes*, en tanto formación profesional para la enseñanza, al mostrar(nos) que quienes habitan los procesos formativos institucionalizados lo hacen poniendo en juego su subjetividad, sus historias y biografías escolares, y por lo tanto, que piensan no solo con la cabeza sino con la vida (Tardif, 2004). Y esto es una cuestión que (nos) requiere -a quienes estamos involucrados de uno u otro modo en los procesos de formación inicial- interpelar(nos) y repensarlos atendiendo a la relación experiencia y saber, y no tanto o no solo desde la relación teoría y práctica.

Porque según hemos podido ver, quien se forma se sitúa como receptor o consumidor de conocimientos, por ejemplo, cuando se ve atrapado en relaciones de saber y aprende para aprobar una materia, para alcanzar el título universitario, para poseer un supuesto conocimiento especializado, para responder a las exigencias de la institución, de la cursada, de una asignatura o de un profesor o profesora. Pero también se sitúa como autora o autor de saberes cuando el sentido -del aprender y del saber- arraiga en la propia vida y la impulsan a ir *más allá*.

Por otro lado, pero conectado con lo anterior, el estudio transparenta que *la relación con el saber que quienes se forman crean en la experiencia de la formación inicial es una relación simbólica de naturaleza biográfica y narrativa*: la propia historia (fundamentalmente escolar) brinda un marco interpretativo de la formación -particularmente de su sentido educativo- en la que cada quien va inscribiendo lo que le acontece, conectando su presente de estudiante y docente en formación -lo que *le* pasa, percibe, piensa, hace- con la propia historia o biografía escolar -su pasado de alumnos- proyectándolo también en el futuro oficio en construcción, aquel que imaginan y ensayan desde un sentido y valor propios, es decir, arraigados en la propia historia, el propio ser y el propio saber.

Como explica Charlot, nuevamente, la relación con el saber es una relación con el tiempo: la apropiación del mundo, la construcción de sí, la inscripción en una red de relaciones con otros -el aprender- "está marcado por 'momentos' significativos, por ocasiones, por

rupturas" y se despliega en tres dimensiones -el presente, el pasado y el futuro-, las cuales se suponen y atraviesan una a otra (2007, p. 128).

En este sentido, el saber que emerge o *queda* de la experiencia de la formación no es tanto una huella que se imprime en un sujeto pasivo, sino que es un *saber personal de alguien* que da sentido y valor a lo que le acontece, lo afecta, *le pasa*, en ese mundo de la formación inicial en tanto mundo en el que vive y aprende, en conexión con la propia historia y deseos. Es el saber de un sujeto existencial -no meramente epistémico o involucrado en su dimensión cognitiva exclusivamente- porque su elaboración lo involucra activamente como persona en todas sus dimensiones.

Toda pregunta por la formación inicial, toda búsqueda y propuesta que soslaye la lógica *interna* y subjetiva que da sentido y valor al aprender y al saber -la sensibilidad epistemológica del sujeto que encarna y, así, da vida a los procesos formativos- o la reduzca a su dimensión epistémica o meramente cognitiva, estará desconociendo su carácter existencial, narrativo y relacional; estará perdiendo de vista la relación estrecha y activa entre aprendizaje y biografía, es decir, el carácter autorreferencial del aprendizaje (Delory-Momberger, 2009). También estará desconociendo que la formación inicial, en tanto espacio-tiempo de preparación para el oficio de enseñar, es un *terreno* en el que acontecen experiencias y, consecuentemente, es terreno de una razón *experiencial* que se nutre de lo vivido en primera persona y aporta nuevos modos de sentir, de entender, de actuar, de pensar (Bárcena, 2012).

5.2.2 El saber docente de la formación inicial, un saber experiencial

A lo largo del capítulo tres de esta tesis, fui identificando y nombrando como *saberes docentes incipientes* a aquellos saberes en estado naciente vinculados al ser y al hacer docente, emergentes de la experiencia vivida en la formación inicial.

Por un lado, estos saberes evidencian que *a pesar de todo* -de los tiempos fragmentados y escasos, de las exigencias académicas que se tramitan en la evaluación formal, del sinsentido y las paradojas que por momentos experimentan quienes se forman-, *la experiencia vivida como estudiantes en el mundo de la formación inicial institucionalizada es terreno de la elaboración de saberes personales ligados al oficio de enseñar.*

Por otro lado, al remitir a la vivencia de una transformación (de los modos de entender, actuar y relacionarse) estos saberes incipientes tejen y ponen de manifiesto *la conexión entre el saber de la formación inicial y el ser docente que se deriva de su naturaleza experiencial*.

En este sentido, el estudio transparenta saberes que son elaborados en clave personal y relacionalmente en los *recovecos* de los programas y dispositivos que quienes se forman habitan y protagonizan como estudiantes, es decir, más allá de -o entre- la comprensión y adquisición de aquellos (saberes) que la formación inicial institucionalizada ofrece y sanciona mediante la evaluación-acreditación.

Estos saberes que los propios sujetos advierten o perciben como una transformación de la mirada, del modo de pensar y entender el mundo y su relación con él, de la propia colocación en la relación educativa -ya sea como estudiantes o docentes practicantes-, no son reconocidos *formalmente*, más bien, son desatendidos, desconsiderados o no valorados, en un sentido cercano a lo que ocurre con los saberes experienciales que están en el núcleo del saber profesional de los docentes (Tardif, 2003).

El recorrido del saber que transparentan los relatos de las tres estudiantes (Marcela, Laura e Inés) permite entrever, además, el *proceso de elaboración de saberes personales* que hacen, como un pasaje de la vivencia de *algo* que les acontece y provoca un pensar singular, a la experiencia pensada que se inscribe en la propia historia y deseo -la cual dota de sentido y valor a la vivencia- y, finalmente, se vuelve saber, abierto y en construcción. Saber que aporta orientación en el modo de conducirse personalmente y de proyectar o actuar el oficio educativo y, particularmente, la relación de enseñanza.

Como los relatos nos han permitido apreciar, se trata de un saber -como verbo, acción encarnada en movimiento- heterogéneo, singular y original: sobre el vínculo educativo, según nos deja entrever Marcela; sobre la relación pedagógica con el conocimiento, como (nos) transparenta Laura; o sobre la posición docente, en Inés- que se traduce en disposiciones personales y pedagógicas desde las que habitar el oficio docente.

Sintéticamente, el estudio pone en relieve que:

(I) *En el terreno de la formación inicial se gesta -experiencial y relacionalmente- un saber pedagógico personal* que cada quien va elaborando y que podemos pensar como colocación, orientación o disposición hacia la realidad, hacia sí mismo y hacia la relación educativa. Este saber está ligado no sólo a la relación con el conocimiento -que

privilegian los procesos formativos institucionalizados- sino a las relaciones con el mundo, con el otro y con sí mismo. Ese saber pedagógico que elaboran -como saber docente que orienta la propia presencia y actuación en la relación de enseñanza- se hace desde sí y con uno mismo: se va componiendo con una *coherencia narrativa* en la que cada quien busca darse sentido y dar sentido a la propia vida, y se va labrando en un proceso en el que los límites entre lo personal y lo profesional se difuminan.

En tanto saber docente *incipiente* -abierto y en construcción- no es un saber profesional disociado de quienes son, de sus historias, tampoco de sus deseos, de quienes buscan ser, de modo tal que el saber de la formación inicial – aquel que emerge de la experiencia de la formación- no es una mixtura entre aspectos personales y competencias profesionales sin más; es un saber ligado a cómo van componiendo sus vidas, cómo van elaborando y reelaborando sus historias personales para ir integrando los compromisos del oficio docente (Contreras, Quiles y Santín, 2019), que van captando, asumiendo y convirtiendo en decisiones y acciones.

(II) Los saberes pedagógicos que se gestan en clave personal en la experiencia de la formación inicial, están vivos -siempre en movimiento- y su elaboración no se agota ni se puede abarcar desde la perspectiva de acumular conocimientos para luego gestionar situaciones con ellos. Son saberes *en conexión* -vinculados al oficio docente pero no al margen o por fuera de los procesos formativos en los que quien se forma está inmerso y habita como estudiante- que comparten ciertas características con el saber de los docentes -aquel emerge de la experiencia de enseñar en las escuelas- según Maurice Tardif los ha descrito en sus estudios: tienen como objeto las situaciones, las relaciones y el contexto del oficio de enseñar -sus condiciones- antes que objetos de estudio o abstracciones.

Asimismo, son saberes *experimentados*, cuya coherencia es biográfica y pragmática, antes que teórica o conceptual; y su naturaleza es “profundamente social” (Tardif, 2004, p. 13), en el sentido de que en su núcleo se inscribe la relación con el otro: relación entre yo y los demás que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y también, relación de mí conmigo mismo, cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo.

Es así, entonces, que *el saber de la experiencia de la formación inicial conecta con y puede tener continuidad en el saber docente*, cuyo núcleo está compuesto por saberes experienciales.

En base a lo anterior, podemos decir que transitar *la formación inicial es recorrer un camino o trayecto en el que cada quien va haciéndose docente* desde su propia historia y deseos, e inscribiendo en ella la *novedad* que los procesos formativos le traen en términos de relaciones:

- relación con el mundo de la educación y la docencia, también con el mundo en un sentido más amplio, como universo simbólico y espacio de actividades,
- relación con el otro, ya sea docentes, alumnos, compañeros, en fin, personas con quienes *me relaciono y aprendo*, y, finalmente,
- relación con sí mismo, ese otro que como interlocutor que cada quien lleva dentro de sí, un yo sensible y biográfico con el que entablan una conversación interior permanente desde el presente vivido.

En otras palabras, la formación inicial en tanto experiencia educativa es un proceso de ir haciéndose docente en la relación e interpelación que las realidades de la enseñanza y la experiencia de la educación provoca en cada quien; en la propia forma de implicarse como sujetos de acción y responsabilidad; abriendo la mirada a lo no mirado, a lo inusual, a lo impensado; y viéndose viviendo todo ello.

Como José Contreras advierte, y también, según podemos apreciar en las narraciones que componen este estudio, "Nadie es docente, ni aprende a serlo, en abstracto. Ser docente es siempre una historia personal, no sólo porque es el reflejo de un recorrido singular" (2010, p. 257), sino porque se hace siempre en relaciones y situaciones concretas, con lo que cada quien ha entendido o no de lo que (le) pasaba, actuando siempre, en un movimiento, en una dirección u otra, a partir de lo que ha ido viviendo.

Es que sí, si quienes somos profesoras o profesores miramos en nuestro interior, coincidiremos en que el saber en el que nos sostenemos como docentes no tiene suficiente con los saberes teóricos o conocimientos formalizados: *somos personas que enseñamos*, por lo tanto, nos sostenemos como docentes con todo aquello -las relaciones, las situaciones, las experiencias- que nos van constituyendo y dando sentido.

Ya lo ha señalado Philippe Meirieu (2006), "un profesor no es ni un 'simple' erudito ni un 'simple' psicólogo" que trabaja con la difícil asociación entre objetos de saber e individuos que deben asimilarlos, "tampoco es una 'simple' yuxtaposición de uno y otro. Es otra cosa. O mejor dicho otro. Alguien que tiene un proyecto propio... Y es por eso que, en el sentido más intenso de la expresión: '¡es alguien!' "(2006, pp. 28-29).

5.3 La experiencia de la formación inicial como escritura y reescritura de la propia historia. Palabras finales

El pensar narrativo que recorre y ha movilizadado el proceso de indagación en este estudio me ha significado hacer un pasaje de pensamiento que hace lugar a las vidas que se viven, las historias que se narran y re-narran como modo de relación con la realidad para conocerla.

Preguntarme por lo que las experiencias hacen en las personas, *hurgar* en estas sus claves pedagógicas, tratar de ver qué de lo que ocurre en los espacios formativos tiene un sentido educativo, qué de lo que ocurre en la formación está ligado a la experiencia, me ha llevado a repensar mi propio trabajo de profesora en la formación inicial de docentes desde otra colocación y preguntas que fui aprendiendo a formularme mientras investigaba, a la luz de las historias que iba conociendo y de lo que estas (me) destapaban, en cuanto a la riqueza de la experiencia de la formación vivida. Cuestiones que -hasta entonces- intuía, pero no tenía evidenciadas y mucho menos dimensionadas.

¿Cómo hacerle lugar en *mis* clases, propuestas y prácticas pedagógicas en la formación inicial, a esas historias y a esos saberes de los cuales la formación institucionalizada es terreno? No para transformarlos en otra cosa sino para *reconocerlos*: visibilizarlos, contar con ellos, revalorizarlos, repensarlos, darles profundidad.

Es claro, a la luz de lo que este estudio me ha mostrado, que cualquier propuesta formativa, programa o dispositivo es siempre *rellenado* por quien se forma; es decir que, "tienen un vacío constitutivo que sólo puede resolverse en la experiencia" (Contreras, 2010, p. 268); consecuentemente, atender a la experiencia y al saber que se desprende de ella, pareciera constituir un camino pedagógico *otro* a recorrer y explorar en la formación inicial, diferente al de la relación teoría y práctica que tenemos institucionalizado.

Desde esta perspectiva, y según vienen argumentando quienes abogan por una pedagogía de la experiencia o pedagogía narrativa para la formación inicial (Contreras, 2019; Contreras, Quiles y Santín, 2019; Suárez y Rivas, 2017; Suárez, 2016; Blanco y Sierra, 2013; Clandinin, 1993), la formación de docentes puede concebirse como un *proceso de desarrollo del saber docente*, entendido como *un saber encarnado, experienciado y dinámico*, y por lo tanto, siempre abierto y en elaboración: un proceso inacabado que en su posterior vida profesional continuarán realizando, al ir interpretando y reinterpretando las experiencias que vivan con sus estudiantes, ajustando o generando(se) nuevas comprensiones y disposiciones con las que habitar el oficio de enseñar en las escuelas.

En ese proceso de saber, de ir sabiendo, las vivencias con las que llegan las y los estudiantes a la universidad u otras instituciones de formación inicial, las experiencias que puedan darse en el transcurso de la carrera y las que imaginan y desean para su vida como docentes tienen un papel fundamental. En este sentido, la experiencia de formación sería así un espacio tiempo de una continua reescritura de las vidas de los estudiantes, de lectura de la propia vida y biografización de lo que les acontece (Delory-Momberger, 2009), antes que un proceso de *preparación para*, entendido como un entrenamiento para lo que vendrá después, desconectado de lo que viene de antes (Clandinin, 1993).

Reescritura que supone hacer lugar a la propia historia de formación -la que cada quien ha hecho y trae- y contar con el propio saber de la experiencia, pero sin que ello signifique celebrar *todos* los saberes que traen consigo las y los futuros docentes. Como apuntan Schaefer, Downey y Clandinin, la cuestión es, más bien, "comenzar a hacer visibles las complejidades de su saber y abrirlo a indagaciones que nos reclamarán, a ellos y a nosotros, qué sabemos, cómo sabemos y qué necesitamos sostener para vivir nuestras vidas como docentes y como personas" (2014, p. 208, citados en Contreras, et al, 2019). Porque como ya se ha dicho y es bien sabido, cuando llegamos a la universidad u otra institución de formación docente, qué es enseñar, qué es la escuela, la educación, el aprender, el saber no es algo que desconozcamos sino cuestiones que es necesario *reconocer*, pensar, repensar, ahondar.

Si se concibe la formación como un continuo contar y recontar las historias con las que cada quien se va haciendo y pensando como docente, son muchos y *otros* los desafíos a enfrentar en el marco de la formación inicial institucionalizada. Desafíos que no tienen tanto

que ver con reclamar cambios en las políticas de la formación, en la organización institucional, en el currículum -aunque claro está, esto puede ayudar, pero no es lo *primero indispensable*- sino, fundamentalmente, con interpelar(nos) y repensar la forma de entender y habitar los procesos formativos en los que estamos involucrados como docentes *formadores*.

En primer lugar, y respecto al espacio de la relación pedagógica, es necesario *crear un espacio conversacional de encuentro* con el otro-estudiante (ya sea en directo o en diferido, por ejemplo, a través de la escritura reflexiva), para lo cual es preciso aprender a escuchar y cuidar un clima de confianza en el que sea posible despertar interrogantes, hacerles lugar y, así, disponerse a la exigencia intelectual del estudio manteniéndonos -ellos, las y los estudiantes, y nosotros, sus profesoras y profesores- cerca de la experiencia.

Las profesiones educativas, dice Jorge Larrosa, no solo se aprenden sino que se estudian, es decir, "se ponen a distancia para considerar su sentido", suspendiendo al mismo tiempo la posibilidad de fijarlo (2018, p. 169). Se trata, entonces, de mantenerse apegados a la experiencia para no caer en abstracciones o generalizaciones que se desligan y no *tocan* la vida pero, a la vez, trascendiéndola: hablando y aprendiendo de ella, reconociendo en el saber que nace de ella una apertura hacia la experiencia de saber.

En segundo lugar, es necesario *repensar la relación con los conocimientos formalizados*, de manera que, antes que venir a imponerse o destapar vacíos que alimentan una relación de saber jerárquica, vengán a enriquecer esa conversación de voces *personales*, con *otras* voces invitadas mediante lecturas, perspectivas teóricas, imágenes y narrativas diversas que sumen experiencias. En relación con esto, resulta necesario "desplazar la centralidad del contenido con el que enseñamos" (Blanco, Molina y Arbiol, 2016, p. 245), en el sentido de resituarlo y resituarnos en el proceso de formación, de manera que esa centralidad no configure el factor que termina cerrando la experiencia: se trata de traspasar el sentido etimológico de contenido como contenedor, depósito capaz de encerrar, reprimir o sujetar el movimiento de los cuerpos y las mentes para que pueda ser un *continente*, un territorio que convoca a ser explorado, conocido, transitado, abriendo así tanto la posibilidad de una relación original -e impredecible para cada quien- con la cultura como referente de significados, como la posibilidad de prácticas que (nos) permitan entender la realidad y a nosotros mismos en ella.

Es de este *conjunto de ingredientes* -espacio conversacional de encuentro, clima de confianza, conversación con los saberes constituidos como *otras* voces, conocimiento formalizado como continente a ser explorado- de donde puede venir la apertura a nuevas lecturas de la experiencia educativa vivida y con ello, un saber pedagógico original y encarnado, que poco tiene que ver con un repertorio adquirido. De donde puede venir la comprensión sensible de la vida escolar y de las vidas de quienes forman parte de ellas, del mundo de relaciones que componen la realidad educativa, y del oficio de enseñar que han elegido.

Es así como -según entiendo- puede ampliarse el abanico de sentidos y posibilidades de lo educativo de quienes, habitando el lugar de estudiantes, se forman como docentes o, mejor dicho, le van dando forma a su ser y saber docente.

Como profesoras y profesores que trabajamos en la formación inicial de docentes, necesitamos -tenemos- que encontrar o crear modos de atender a sus narraciones, aprender a escuchar y hacer lugar a sus saberes, a sus historias; más que disponernos a dirigirlas.

Aprender también a participar en ellas, acompañando y orientándoles para que realicen nuevas lecturas de estas sin imponer las nuestras, sino más bien, compartiéndolas para que puedan ampliar las suyas.

Porque no podemos olvidar que, como docentes, tenemos encomendada la tarea de *acompañar* a encontrar la propia forma -formarse- para ejercer el oficio de enseñar, de transmitirles un saber, pero que, en ese cometido, también e indefectiblemente, les transmitimos una relación con el saber más o menos abierta a la experiencia, una relación con el mundo más propia o ajena.

* * *

Referencias Bibliográficas

A

- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- (2010). Experiencia, saber y formación. *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata, año 1, n° 1, 141-157.
- (2011). Narraciones, experiencia y formación docente. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 61-92). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-CLACSO.
- (coord.) (2014). *Los Sistemas de Formación Docente en el MERCOSUR: Planes de estudio y propuestas de formación continua*. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A. y Guevara, J. (2015). La formación de los que enseñan: hacia la transmisión de los saberes de oficio. En L. Sanjurjo y otros, *actas del VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*, Rosario, Facultad de Humanidades y Artes.
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015) Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, (10). <https://doi.org/10.35305/rece.v0i10.227>
- ANFHE-CUCEN (2011). *Lineamientos Básicos sobre Formación Docente de Profesores Universitarios*. Comisión Mixta Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) y Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). San Juan, Argentina. http://www.anfhe.org.ar/archivos/lineas_trabajo/documento_comision_mixta%20anfhe-cucen.pdf
- Arnaus, R. y Piusi, A. (coord) (2010). *La universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- Angulo Rasco, F. (1999) De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente. En Angulo Rasco, J., Barquín Ruíz, J. y Pérez Gómez, A. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. (pp. 261-315). Madrid: Akal.
- Arévalo Vera, A. (2010). La experiencia de sí como investigadora. En J. Contreras y N. Pérez de Lara *Investigar la experiencia educativa* (pp. 188-198). Madrid: Morata.

Arnaus, R. (1999). La formación del profesorado: Un encuentro comprometido con la complejidad educativa. En J. Angulo Rasco, J. Barquín Ruíz y A. Pérez Gómez, A. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica* (pp. 599-635). Madrid: Akal.

Arnaus, R., Arbiol, C. y Serra, A. (2016). Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. En J. Contreras Domingo (comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 55-80). Barcelona: Octaedro.

Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológica-hermenéutica de Max van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de investigación educativa*, 26 (2), 409-430.

B

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.

-- (2012) Una pedagogía de la presencia. Crítica filosófica de la impostura pedagógica. *Teoría de la Educación*, 24 (2), 25-57.

Bárcena, F. y Mèlich, J. (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración, hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Beillerot, J. (1997). *La formación de formadores (entre la teoría y la práctica)*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Novedades educativas.

-- (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville N. Mosconi, *Saber y relación con el saber* (pp. 43-78). Buenos Aires: Paidós.

Bernacle, R. (2004). Reflection on lived experience in educational research. *Educational Philosophy and Theory*, 36, (1), 57-67.

Biesta, G. (2012) *The future of teacher education: Evidence, competence or wisdom?* RoSE - Research on Steiner Education Vol.3 (1), 8-21. www.rosejournal.com

Blanco García, N. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piussi y A. Mañeru (Eds.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.

-- (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. *Revista Qurriculum*, 28, 11-31.

-- (2017a). El oficio docente. Memoria de cátedra. Texto inédito. (19-50)

-- (2017b). La naturaleza de los saberes del oficio docente. Memoria de cátedra. Texto inédito. (51-80)

-- (2017c). La formación como posibilidad de transformación. Memoria de cátedra. Texto inédito. (81-104)

- Blanco, N. y Sierra, J. (2013). La experiencia como eje de la formación. Una propuesta de formación inicial de educadoras y educadores sociales. *Archivos Analíticos de Política Educativa*, 21,(2), 1-20.
- (2015). *Aprender a escuchar. Cultivar la disponibilidad en la investigación educativa*. V Jornadas de Historias de Vida en Educación. Almería.
- Blanco, N., Molina, M. y Arbiol, C. (2016). Explorar las tensiones para transitar el abismo: buscando el sentido del oficio docente. En J. Contreras. (Coord.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 223-256). Barcelona: Octaedro.
- Bolívar, A. (2002a). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 40-65. <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/49>
- (2002b). El estudio de caso como informe biográfico-narrativo. *Arbor*, 171(675), 559–578. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1046>
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández Cruz, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. y Porta, L. (2010). La investigación biográfico narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1, 199-210. <http://200.16.240.69/ojs/index.php/>
- Bromme, R. (1988). Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (1), 19-29.
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.
- C**
- Caramés Boada, M. (2010). Investigar en educación: Un espacio posible y sobre todo imposible. En J. Contreras, J. y N. Pérez de Lara (comps.) *Investigar la experiencia educativa* (pp. 199-210). Madrid: Morata.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonía, Revista de Educación*, Año III (4), 15-35.
- (2018). Prólogo. En S. Vercelino (comp). *La escuela y los (des)encuentros con el saber* (pp. 9-12). Editorial UNRN.

- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay et al. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 170-196). México: Fondo de Cultura Económica.
- Clandinin, D. (1993). *Learning to teach, teaching to learn*. Nueva York: Teachers College Press.
- (1995). *Teachers' professional knowledge landscapes*. En *Advances in contemporary educational thought series*. New York: Teachers College Press.
- (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek (California): Left Coast Press.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1988). El conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa. En L. Villar Angulo (Ed.) *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (pp. 39-62). Alcoy: Marfil.
- Clandinin, J., Huber, J., Huber, M., Murphy, M. S., Orr, A. M., Pearce, M., y Steeves, P. (2006). *Composing diverse identities: narrative inquiries into the interwoven lives of children and teachers*. London: Routledge.
- Clandinin, J. y Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiries. Borderland spaces and tensions. En J. Clandinin (Ed.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 35-75). London: Sage.
- Clandinin, J. y Huber, J. (2010). Narrative inquiry. En B. McGaw, E. Baker y P. Peterson (Eds.), *International encyclopedia of education* (pp. 436-441) New York, NY: Elsevier.
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa et al, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Connelly, M., Clandinin, J. y He, M. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674.
- Contreras, J. (2007). "Personalizar la relación. Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza". *Organización y Gestión Educativa*, 15, 4, 17-24
- (2010a) "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24), 61-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004>
- (2010b). Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 241-271). Madrid: Morata.
- (2011a) El lugar de la experiencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 60-63.
- (2011b). Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 21-60). Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras-CLACSO.
- (2013a). Ponerse a la escucha. *Cuadernos de pedagogía*, 430, 1-4.

- (2013b). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.
 - (2016a). Tener historias que contar: profundizar narrativamente la educación. *Roteiro*, 41(1), 15-40. <https://doi.org/10.18593/r.v41i1.9259>
 - (2016b). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado. En J. Contreras (Coord.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 151-186). Barcelona: Octaedro.
 - (coord.) (2019). Narrativas en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99 (33.3).
- Contreras, 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* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- Contreras, J. y Orozco, S. (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En J. Contreras (Coord.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 11-31). Barcelona: Octaedro.
- Contreras, J. y Quiles-Fernández, E. (2017). Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En J. Contreras, J. (coord), *Enseñar tejiendo relaciones: una aproximación narrativa a los docentes y a sus clases de Educación Infantil y Primaria* (pp. 19-33). Madrid: Morata.
- Contreras, J., Quiles, E. y Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58-75. DOI:10.24310/mgnmar

D

- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- De Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar- saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación Y Ciudad*, (12), 7-26.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación : figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: UBA-CLACSO
- (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
 - (2020). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. Espacios en blanco. Serie indagaciones , 31(2), 341-350. <https://dx.doi.org/10.37177/unicen/eb31-306>

-- (2021). Formación, saberes experienciales y aprendizaje biográfico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 31 (2), 341-350. DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB31-306>

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 225-244). Rosario: Del Estante Editorial.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Diótima (Ed.). (2002). *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana*. Barcelona: Icaria.

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

E

Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Elbaz, F. (1981). The teacher's practical knowledge: report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 1, 11, 43-71.

Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.

F

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. (2013). Plan de Estudios de la Carrera Profesorado Universitario en Letras. Ord. CD N°007/13.

Falavigna, C. y Arcanio, M. (2011). Redes teóricas en torno a la relación con el saber. Elementos para el análisis de una noción en construcción. *Revista IRICE (CONICET-UNR)*, 7-16

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

-- (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades educativas- Facultad de Filosofía y Letras. UBA, Buenos Aires.

G

Gadamer, H. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

González Placer, F. (1992). *Educación y humillar: dos pájaros de un tiro*. s/d

H

Hormazábal, R. (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia en Bachillerato*. (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/102035/1/RHF_TESIS.pdf

Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. *Revista de Educación*, 5 (7), 33-74.

K

Korthagen, F. (2010a). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.

-- (2010b) The Relationship Between Theory and Practice in Teacher Education. En P. Peterson, Baker y B. McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education*, 7, 669-675. Oxford: Elsevier.

-- (2016). Pedagogy of teacher education. En J. Loughram y M. Hamilton (eds), *International Handbook of Teacher Education*, 1, 311-346.

L

Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

-- (2006). Una lengua para la conversación. *Revista Educación Y Pedagogía*, 18, 29-42.

-- (2006a). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Estudios Filosóficos*, 55 (160), 467-480.

-- (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.) *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario: Homo Sapiens.

-- (2010). "Heridos de realidad y en busca de realidad. Notas sobre los lenguajes de la experiencia. En Contreras J. y Pérez de Lara N. (2010), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 87-116). Madrid: Morata.

-- (2018). *P de Profesor*. Buenos Aires: Noveduc/Perfiles

López Carretero, A. (2006). "Hacerse mediación viva". En Piussi, A. y Mañeru Méndez, A. (coords) *Educación, nombre común femenino* (pp. 134-157). Barcelona: Octaedro.

-- (2010). Un movimiento interior de vida. En Contreras J. y Pérez de Lara N. (2010), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 211-224). Madrid: Morata.

López Carretero, A. y Gabbarini, P. (2016). Hacia una epistemología vulnerable. En Contreras Domingo et al. (Comps.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 187-222). Barcelona: Octaedro.

M

Mannoni, Maud (1979). *La educación imposible*. México: Siglo XXI.

- Martín Alonso, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. <https://hdl.handle.net/10630/19311>
- Masschelein, J. (2008) *Pongámonos en marcha*. En J. Masschelein y M. Simons (Eds.) *Mensajes e-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 21-30). Barcelona: Laertes.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- (2006). *Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy*. Barcelona: Graó.
- Molina, D. (2018a). Aprender a mirar como si fuera la primera vez. Texto inédito vinculado al Máster en Estudios de la Diferencia Sexual. Duoda. Universidad de Barcelona.
- (2018b) Explorar la relación educativa. Texto inédito vinculado al Máster en Estudios de la Diferencia Sexual. Duoda. Universidad de Barcelona.
- (2018c) La palabra que despierta la experiencia. Texto inédito vinculado al Máster en Estudios de la Diferencia Sexual. Duoda. Universidad de Barcelona.
- Montero, L. (2002). *La construcción del conocimiento profesional del docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Montoya Ramos, M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina editorial.
- Mortari, L. (2002) Tras las huellas de un saber. En Diótima, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 153-162). Icaria.
- (2012). Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5), 525-545. DOI: 10.1080/13540602.2012.709729
- Muñoz, S. (2012). Aprender a enseñar desde la comprensión. En M. Giordano y P. Pogrè (comps.) *Enseñar para comprender. Experiencias y propuestas para la Educación Superior* (pp. 137-143). Buenos Aires: Teseo.
- (2016) Enseñar en escuelas secundarias: recuperando perspectivas desde la formación docente de grado. En M. Insaurralde (comp.): *Enseñar en las universidades y los institutos de formación docente. Investigaciones, experiencias y desafíos* (pp.121- 130). Tomo II. Buenos Aires: Noveduc.
- (2020). La relación con el saber en la formación docente inicial: indagar narrativamente la experiencia de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras (FCH-UNSL). En R. Sanz Ferramola, P. Enríquez y V. Longo, *Mink'a* (pp. 86-95). San Luis: Nueva Editorial Universitaria – UNSL. Libro digital, ISBN 978-987-733-251-3

N

- Nicastro, S. (2006) Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Niño, Jairo (1988). *Preguntario*. Bogotá: Panamericana Editorial.

P

- Passeggi, M. (2015). Narrativa, experiencia y reflexión autobiográfica: por una epistemología del sur en educación. En G. Murillo Arango (comp.). *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria* (pp. 69-88). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Pérez Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación del profesorado. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 2, 171-177.
- Piussi, A. (1996). Introducción. En Piussi, A. y Bianchi, L. (Ed.) *Saber que se sabe. Mujeres en educación* (pp. 9-33). Barcelona: Icaria.
- (2000). Partir de sí: necesidad y deseo. *DUODA: Revista d'Estudis Feministes*, 19, 107-126.
- Piussi y Mañeru Méndez, (Eds.). (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- Porres Pla, A. (2011). Sujetos que preguntan. (pp. 14-18) En Hernández, F. (Coord.). (2011). *¿Qué nos cuentan los jóvenes? Narraciones biográficas sobre las relaciones de los jóvenes con el saber en la escuela secundaria*. ESBRINA – RECERCA. Núm.8. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/18348>
- Praetorius, I. (2002): "La filosofía del saber estar ahí, Para una política de lo simbólico", en *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, nº 23, 99-110.

R

- Resolución N° 24-2007- (CFE), Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial. http://cedoc.infed.edu.ar/upload/lineamientos_curriculares.pdf
- Ripamonti, P. (2017) Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas. En De Oto, A. y Alvarado, M. (eds.). *Metodologías en contexto: prácticas de investigación y educación desde un pensar-sentir latinoamericano, poscolonial y feminista* (pp. 83-103). Buenos Aires, CLACSO.

S

- Schön, Donald (1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Souto, M. (2017). Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Sierra, J. E. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Sierra, J. y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa. *Qualitative Research in Education*, 6(3), 303–326.

- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, VII, 114-136.
- Skliar, C. (2009). Fragmentos de experiencia y alteridad. En C. Skliar y J. Larrosa (comps) *Experiencia y alteridad en educación* (143-160). Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Suárez, D. (2016). Escribir, leer y conversar entre docentes en torno a relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 01 (03), 480-497,
- Suárez, D. y Rivas, I. (2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar. *Revista del IICE*, 41, 5-14.

I

- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terhart, E. (1987) "Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?". *Revista de Educación*, nº 284,133-158.
- Terigi, F. (2012) *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico del VIII Foro de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- (2013). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). *Las formas de lo escolar* (pp. 99-118). Buenos Aires: Del Estante, 2007.

V

- van Manen, M. (1994). Pedagogy, virtue, and narrative identity in teaching. *Curriculum Inquiry*, 24 (2), 135-170.
- van Manen, M. y Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, 18, 215-224.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books.
- (2018). *Prólogo*. En Vercelino, S. (comp). *La escuela y los (des)encuentros con el saber* (pp. 9-12). Editorial UNRN.
- Vercelino, S.; van den Heuvel, R. y Guerreiro, M. (2018). Revisión bibliográfica sobre la relación con el saber. Desplazamientos teóricos y posibilidades para el análisis psicopedagógico de los aprendizajes escolares. En Vercelino, S. (comp). *La escuela y los (des)encuentros con el saber* (pp.19-40). Editorial UNRN.

Vezub, L. y Alliaud, A. (2012). El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. *Informe final ANEP, CODICEN*. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura (MEC).

Z

Zabala, A. (2007). Prólogo. En B. Charlot, *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Zamboni, Chiara (2002). "Intermedio. Inventar, agradecer: pensar". En DIOTIMA, *El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.

Zambrano, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza.

Zeichner, K. y Tabachnick, B. (1981). Are the effects of University teacher education "washed out" by school experience? *Journal of teacher education*. 32 (3), 7-11.

* * *