
DE LA FORMACIÓN A LA EDUCACIÓN DEL PROFESORADO^{vi}: UN GESTO PEDAGÓGICO SENSIBLE

Luis Porta^{vi}, Braian Marchetti^{vi}
Jonathan Aguirre^{vi}, Francisco Ramallo^{vi}

Resumen: El artículo que presentamos propone una reflexión, un gesto peculiar, sobre la concepción de la formación docente en nuestra comunidad académica más próxima enraizada en el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata. El escrito busca ampliar los sentidos y los significados para el tratamiento de cuestiones ligadas a lo sensible en la formación docente. Colocando en el centro del análisis al sujeto, sus experiencias biográficas, sus prácticas, y sus deseos. Desde una perspectiva narrativa y, posicionados desde pedagogías críticas-descoloniales planteamos un ejercicio de desplazamiento de nociones conceptuales tradicionales sobre la formación docente hacia perspectivas epistémico-políticas que proponen habitar dicha significación desde la posibilidad de concebirlo y nombrarlo como una particular forma de educación que acontece en los profesorados superiores. El texto está cimentado en tres apartados reflexivos hilvanados entre sí de manera recursiva y entramada. A partir de ellos apostamos a visibilizar prismas interpretativos sobre educación docente que estimulen la (re)significación de estos espacios educativos en pos a hacerlos mucho más humanos y sensibles; al tiempo que, al (re)nombrarlos encontramos el fundamento descolonial necesario para habilitar el gesto pedagógico sensible que proponemos.

Palabras clave: Formación; Educación Docente; Pedagogías; Profesorados.

Abstract: The article that we present proposes a reflection, a peculiar gesture, on the conception of teacher training in our closest academic community rooted in the Research Group on Education and Cultural Studies (GIEEC) of the Faculty of Humanities of the National University of Mar del Plata. The writing seeks to expand the meanings and meanings for the treatment of issues related to the sensitivity of teacher training. Placing the subject, his biographical experiences, his practices, and his desires at the center of the analysis. From a narrative perspective and positioned from critical-decolonial pedagogies we propose an exercise of displacement of traditional conceptual notions on teacher training towards epistemic-political perspectives that propose to inhabit this meaning from the possibility of conceiving and naming it as a particular form of education that occurs in higher teachers. The text is based on three reflective sections strung together recursively and interwoven. From them, we bet to make visible interpretive prisms on teacher education that stimulate the (re) significance of these educational spaces in order to make them much more human and sensitive; At the same time, when (re) naming them we find the decolonial foundation necessary to enable the sensible pedagogical gesture that we will propose here.

Keywords: Training; Teacher Education; Pedagogies; Teachers.

Consideraciones introductorias: Sobre gestos, narrativas y sensibilidad pedagógica

Los gestos podrían interpretarse como advertencias y anticipaciones de lo porvenir, como una transitoriedad para vivir a pesar de la colonización y la normalización que habitamos y componemos dolorosamente cada día. Además, podríamos intuir que se proyectan como lo que podemos hacer cuando dejamos de preferir el (des)orden vigente y, al menos un poco, nos alejamos de las pretensiones de la certeza científica y civilizatoria a la que solemos continuar aludiendo -cada vez menos inconscientemente- en nuestros textos. A partir de un gesto, nuestros relatos de la educación podrían volverse proféticos y esperanzadores, entre la inercia hacia la reactualización y rearticulación del (des)mantenimiento de las estructuras simbólicas que hoy generan espacios de vulnerabilidad y sufrimiento. Diría Freire (2005) y otros pedagogos críticos que un gesto es utópico, optimista, sensible, afectivo y transformador. Moviliza y recuerda lo posible que es descomponer los mundos que habitamos, en el que “la esperanza es una necesidad ontológica y la desesperanza es esperanza que -perdiendo su dirección- se convierte en distorsión de la necesidad ontológica” (Freire, 2005: 24).

En contextos de aceleración, donde la única temporalidad posible de vivenciar el tiempo pedagógico es de la producción, la prisa y el resultado, un gesto habita una pedagogía mínima. Frente a la ansiedad, el pánico, la depresión y el insomnio que con-funden el tiempo de la vida con el de la producción, se detienen pequeños gestos que interrumpen lo que es. El gesto, entonces, como una pedagogía coincide con el tiempo humano: plural, caótico, complejo, múltiple, afectivo, poético, productivo, inútil, suspenso, intenso y frágil, tal como lo es el tiempo del aprendizaje (Ribeiro, 2018: 63). En este artículo, compartimos una conversación respecto de los relatos de la educación del profesorado a partir de un recorrido por autores que reflexionan sobre la formación docente y los diálogos posibles para habitar un pequeño gesto que permita descomponer la colonialidad y la normalización de la pedagogía universitaria.

Entre repeticiones, diferencias críticas y nuestro vecindario, alimentamos una serie de discusiones desde nuestra práctica político-pedagógica de investigación, que intenta radicalizar los sentidos de una exploración narrativa en educación a partir de pedagogías

críticas que reconocen una interrogación subversiva -en el sentido que es anterior a los relatos que habitamos-. En el cruce entre investigación narrativa y pedagogías críticas reconocemos la importancia de contribuir a la composición de un nuevo discurso que revele una creciente legitimidad por tales cuestiones, restituyendo la intimidad entre la educación y la vida.

Para ello, no olvidamos que este texto proviene de una reflexión peculiar sobre la formación docente en nuestra comunidad académica -el Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)-, que busca activar una manera de ampliar los sentidos para el tratamiento de cuestiones ligadas a lo sensible de la formación docente. En este sentido, un primer paso para habitar dicha significación del término formación, es (auto)arrogándonos la potestad discursiva de nombrar: y concebirlo más como una particular *educación^{vi} del profesorado* (Yedaide y Porta, 2017). A la vez, dicha denominación se funda en la necesidad de componer una narrativa sensible e inmediata de la educación, caracterizada por habilitar otros hilos de significación capaces de imaginar otros modos y mundos posibles.

Particularmente, estas reflexiones cobraron centralidad a partir del estudio de los profesores memorables, las relaciones entre los aspectos de la práctica destacados por los docentes, sus biografías personales y las categorías centrales que definen la Nueva Agenda de la Didáctica (NAD). Estas categorías nos ayudaron a reconocer las buenas acciones docentes, identificadas por la intuición, la sabiduría práctica y la espontaneidad según el marco de pensamiento para el estudio de las prácticas de la enseñanza propuesto por Litwin (1998). Nuestro tratamiento de la buena enseñanza recogió la definición de Fenstermacher (1989, 2005) en el sentido moral, como las acciones docentes que pueden justificarse basándose en principios morales y en el sentido epistemológico en referencia a que lo que se enseña sea “digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (2005:65). Por su parte, Philip Jackson (2002) jerarquizó el lugar de la narrativa en la enseñanza, haciendo referencia a la función “epistemológica” de los relatos y aludiendo a que muchos de ellos contienen el conocimiento que se enseña en el mundo exterior. No sólo eso, sino que constituyen de por sí aquellos saberes que deseamos que nuestros alumnos aprendan.

La perspectiva narrativa, punto de encuentro de nuestras investigaciones, compone una entrada sensible en los relatos. En tanto que múltiples son las formas de comprender las narrativas educativas en la comunidad académica que conformamos en el GIEEC,

profundizamos la idea de que una investigación narrativa no sólo implica una metodología específica (como podría ser la utilización del enfoque biográfico narrativo), sino que además constituye otros modos de conocer. Una forma que es eminentemente política, al invertir la ecuación y remarcar que la investigación es un tipo de narrativa. Es por eso que no puede ser valorada únicamente en función de sus procedimientos, sino en virtud de los fines a los que se orienta y los modos como su hacer construyen o aniquilan las posibilidades políticas en las personas. Ello nos ubica en una disputa acerca del sentido de lo que es investigar y lo que debe esperarse de esta empresa (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015).

En concurrencia con esta postura, la ciencia clásica queda cartografiada en el mapa más abarcador de las formas de colonización y normalización que aún hoy nos conforman, como hábitat primordial de nuestros cuerpos y mentes. En plena disonancia y con coordenadas geográfico-temporales precisas que abrevan de campos académicos-culturales diversos, nuestro posicionamiento narrativo propicia una práctica productora de saberes transitorios y localizados. Espacios y tiempos que se deben a la irremediable inmediatez de las experiencias que habitamos.

Desde una radicalización o profundización narrativa es oportuno reconocer que en la educación también se han producido otras marcas y que es necesario perturbar el relato normalizado y colonizado en la incesante búsqueda de un “equilibrio de voces” (Bidaseca, 2010), autorizando las voces bajas que acompañan las altas. A lo que agregaríamos aún con más fuerza, que el recoger relatos cotidianos desestabiliza la teoría de lo obvio en la comprensión de relatos vivos en nuestros tiempos, espacialidades y sociabilidades. Es en este descender, que abogamos por desprendimientos y grietas que animan a pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos y prácticas distintas a las conocidas. Como modos de incitar posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber para resistir, transgredir y subvertir a pesar del poder colonial (Walsh, 2014; 25).

En un pensar desde y con el Sur, Boaventura de Souza Santos (2006) abogó por un cambio civilizatorio que necesita pasar por un cambio epistemológico, renovando las teorías de la emancipación y acompañando la modificación de las formas de vida occidentales. Para ello, es necesario involucrarnos en nuestras prácticas con la utopía del “buen vivir”. En términos de Souza Santos (2006) podríamos decir que lo importante no es ver cómo el conocimiento representa lo real, sino conocer lo que un determinado conocimiento

produce en la realidad. En la intervención de lo real en un paso de la reproducción a la producción.

Un recorrido conceptual necesario para habitar de un modo *otro* la educación docente

En el apartado introductorio compartimos nuestro posicionamiento ético-político respecto a los gestos narrativos y sensibles desde los cuales construir y reconstruir pedagogías que apuesten por dimensiones empáticas y afectivas en el mundo de la educación y que la modernidad clásica ha soslayado en el tiempo. Asimismo, recuperamos la investigación narrativa como camino metodológico y epistémico para poder darle voz a quienes transitan los cotidianos educativos y resistir los embates de una colonialidad que se camufla pero que sigue operando en las instituciones, en los discursos y en las investigaciones que se suscitan en el interior del campo.

Desde este locus de enunciación es que proponemos, en este segmento, recorrer diversas conceptualizaciones en torno a la formación docente que nos permitirá revalorizar y contemplar de una manera mucho más compleja y esperanzadora lo pertinente del uso del término *Educación de profesores* para referirnos al trayecto por el que atraviesan aquellos estudiantes que desplegaran la profesión docente en las escuelas, institutos y universidades argentinas.

Por tanto, el análisis de las distintas denominaciones referidas a la formación de los docentes no responde a un debate nominalista, sino a las perspectivas desde las cuales se concibe a la educación de quienes la habitan. Consideramos que dentro del proceso en el cual un estudiante de escuela secundaria pasa a la Universidad o a un Instituto de Formación Superior para luego insertarse en instituciones educativas, interactuar con otros docentes, conocer distintas realidades socioeducativas y transitar experiencias diversas de capacitación, no es posible trazar un camino recto, unidireccional y constante. En ese sentido Rebeca Anijovich (2009) entiende a la etapa de formación como un trayecto, un espacio flexible y de construcción que excede a una mera acumulación de conocimientos y de cómo transmitirlos. Por ello, esta particular educación del profesorado, refiere al desarrollo de capacidades en los docentes para el ejercicio de su profesión, convirtiéndose en un proceso de transformación subjetivo que opera tanto en

el docente “formador” como en el “formado”. En efecto, el trayecto de formación es entendido, de esta manera, como un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora y en el que se pueden identificar diferentes momentos o etapas, como la biografía escolar, la etapa de preparación formal institucionalizada de la formación docente, la socialización profesional y la capacitación docente continua (Anijovich, 2009:28). Todos estos condimentos abonan y contienen a la perspectiva más radical de una particular educación acontecida en el nivel superior.

En esta misma línea, Davini (1995) ha insistido en resaltar la necesidad de conformar una pedagogía de la formación que incluya la reflexión sobre la práctica como uno de sus núcleos fundamentales, con la intención de formar/ educar sujetos capaces de ponderar situaciones y contextos, al tiempo que puedan tomar decisiones congruentes, sustentables y comunicables. En sintonía con la idea de Anijovich (2009) sobre la formación de docentes capaces de ejercer su profesión, la autora antes mencionada pone el foco inicial sobre una formación comprometida con la transformación en la acción, integrando y articulando los casos de la práctica, sus problemas y dimensiones, los posibles cursos de acción docente, la validación en la acción y los nuevos casos y problemas. Se postula, así, la importancia de que los programas de formación de los docentes prioricen los procesos comunicativos, los trabajos colectivos, la revalorización de los espacios de aprendizaje comunes y la construcción del conocimiento compartido (Davini, 1995).

A la perspectiva conceptual señalada desde la cual se pone el énfasis en la práctica docente concreta y en lo que allí sucede para reflexionar sobre las acciones a desarrollar y la toma de decisiones, en un trabajo más reciente, Davini (2015) reflexiona sobre la heterogeneidad de alternativas de formación para los docentes y propuso la integración de ellas dentro de un plan más abarcativo de *educación permanente*. La autora, identificó diferentes modalidades que abren a un amplio abanico de posibilidades, de estrategias y recursos como la utilización de entornos virtuales, cuadernos de estudio, módulos, foros de debate, ateneos, cursos, entre otros más allá de la formación inicial. Dichos aspectos complejizan aún más el itinerario educacional de los aspirantes a docentes y coloca no solo a la práctica y a las cuestiones subjetivas en el centro del análisis, sino también lo multimedial.

De esta manera, considerando la diversidad de posibilidades de formación disponibles, las distintas necesidades y alternativas de educación permanente de los docentes en

actividad podrían integrarse en un programa amplio y comprensivo, que permita valorar los aportes de cada proceso, amortiguar sus limitaciones y contribuir al desarrollo de las escuelas y la superación de los problemas en y de la enseñanza que atraviesan todo el desarrollo escolar y se dan en distintas regiones o contextos (Davini, 2015: 165).

Hasta aquí, la reflexión sobre la práctica se convierte en una de las acciones clave de los dispositivos formativos, enfatizando sobre la labor del docente en el aula, la puesta en práctica de sus clases y la resolución de las distintas situaciones que se presenten. Por su parte, Sanjurjo (2012) desarrolló un “enfoque práctico” sobre la formación de maestros y profesores al reconocer la singularidad de los problemas que surgen de la práctica y que requieren reflexiones y acciones construidas para resolverlos. Para ello, el conocimiento práctico podría ser entendido como “aquel que los profesores extraen de sus situaciones de aula y de los dilemas prácticos a los que se enfrentan al desarrollar su trabajo” (Montero, 2001: 159). Mediante la observación y la reflexión de nuestras acciones podemos realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Cuando las describimos las convertimos en conocimiento en acción y el mismo es siempre una construcción (Sanjurjo, 2012: 24).

Estos planteos nos conducen a pensar en instancias formativas que transcurran a partir del abordaje de las acciones del docente y de su reflexión posterior sobre lo que acontece en sus clases. En ese sentido, la idea de una formación que no es posible de ser estandarizada y que no responde a una relación directa de causa y efecto es nodal para sumir la complejidad didáctico-pedagógica del trayecto educativo (Edelstein, 2011). La autora manifiesta que la formación no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados o a ejercicios aleatorios que se resuelven en cada situación, sino que requiere ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica.

Pensar la formación desde una perspectiva de transformación social, da lugar a tener en cuenta las posibilidades de crear formas de educar que contribuyan a una sociedad más justa y participativa para todos, a través de la formación docente (Souto, 2016). Esto implica asumir la formación como “una dinámica de transformación en el sujeto docente, como la búsqueda de formas nuevas para cumplir con ciertas tareas para actuar en el campo profesional de la docencia” (Souto, 2016: 19). En este sentido, la propia noción de trayecto formativo, habilita a un recorrer por el sujeto adulto que se transforma a lo largo

del tiempo a través de las mediaciones que las instituciones, programas, formadores y textos ofrecen. Es por esto que entendemos que los formadores y las instituciones no forman, en tanto no se forma al otro, sino que se construyen, se organizan situaciones, dispositivos, proyectos para que los docentes al participar de ellos se formen. En síntesis, vale destacar la noción de la transformación del sujeto docente en relación a las mediaciones propuestas por los sistemas formadores. La formación es cambio, transformación del sujeto individual o colectivo, de la sociedad en su conjunto, no en el sentido del pasar de un estado a otro, sino en el de devenir, en el movimiento, en el suceder de los procesos donde las transformaciones van significando reestructuraciones, donde lo nuevo tiene un lugar. “No pensamos la formación como el buscar formas estables ni asociadas a un deber ser, sino como movimiento, en el ir encontrando otros problemas, búsquedas, capacidades, actitudes, replanteos, formas de ver y pensar, nuevos caminos donde potenciarse y potenciar a otros “ (Souto, 2016: 69).

En sintonía con estos planteos, Vaillant y Marcelo (2015) utilizan el concepto de “autoformación” para referirse al proceso de apropiación de los contenidos formativos que lleva adelante el sujeto en instancias de aprendizaje. Para estos autores, la posibilidad de la autoformación, es la habilidad de diseñar y desarrollar procesos de aprendizaje a lo largo de la vida utilizando en cada momento los medios más apropiados y coherentes, y se debe configurar como el objetivo de todo programa formativo. Así, “la autoformación aparece como un proceso por el cual las personas, individualmente o en grupo, asumen su propio desarrollo, se dotan, como sujetos adultos que son, de sus propios mecanismos y procedimientos” (Vaillant y Marcelo, 2015: 21). Por tanto, es un tipo de formación informal, sin programa cerrado, en la que la experiencia sirve como argumento para el aprendizaje que, poco a poco, va ganando respeto y consideración porque aparece como el mecanismo a través del cual los adultos aprenden (Vaillant y Marcelo, 2015: 21).

Esa posición corre el riesgo de pensar que consiste en un aprendizaje aislado y de la vida cotidiana, sin embargo, los autores aclaran que la idea de la autonomía en la autoformación no debe entenderse como un proceso de aislamiento hacia la búsqueda de una identidad personal, sino que es en la interacción donde realmente se produce esa identidad, es decir, que la autonomía no puede entenderse fuera del contexto que la genera. Por último, dentro del desarrollo teórico en torno a la autoformación, se destaca la idea de la dimensión personal del aprendizaje, entendiéndola como “la atención al

impacto que la propuesta de innovación tiene o puede tener en la persona del docente: sus creencias, sus valores, sus sentimientos” (Vaillant y Marcelo, 2015: 26).

Otra de las líneas de análisis sobre la organización de la formación de docentes en ejercicio, que se presenta necesaria como antesala hacia una conceptualización más radical del término, tiene que ver con las producciones en relación a la idea del desarrollo profesional docente (DPD). Terigi utilizó esta denominación como la que “abarca mayor variedad de sentidos y, a su vez, recoge el enfoque de fortalecimiento y progreso profesional que se quiere asignar a la formación que maestros y profesores pueden experimentar a lo largo de su carrera” (2010: 6). En un informe sobre las políticas de desarrollo profesional docente en América Latina y el Caribe, la autora desarrolla la consideración de que los docentes tienen distintas necesidades de formación a medida que avanzan en su carrera profesional, y que esta situación ha llevado a salir de un esquema discreto que diferenciaba entre formación previa y en servicio, para pasar a otro en el que el DPD es visto como un continuo a lo largo de la formación inicial, de la incorporación al ejercicio de la docencia y del desempeño profesional. De esta manera, se adopta la conceptualización de la formación docente como un continuo que requiere que se la enfoque como totalidad, no sólo en referencia a las definiciones teóricas, sino, sobre todo, con respecto al diseño de las políticas (Terigi, 2010).

Asimismo, Vezub (2009), desarrolla el modelo del DPD considerando a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. El aprendizaje del docente no se produce en el vacío, sino que, por el contrario, se realiza en situación, en contextos específicos de escolarización en los cuales desempeña su tarea, con determinados grupos de alumnos, pertenecientes a una comunidad que posee características particulares. Por lo tanto, la escuela y sus profesores son la unidad básica a la cual se dirigen los programas de desarrollo profesional enmarcados en esta perspectiva. De esta manera, “la práctica deja de ser un campo de implementación en el cual se llevan a cabo las estrategias diseñadas por otros (especialistas, expertos, técnicos) y se convierte en una fuente de saber, en el cual el profesorado genera un conocimiento específico sobre la enseñanza (Vezub, 2009: 10).

Por otra parte, algunos documentos oficiales, como: “El desarrollo profesional docente centrado en la escuela” publicado por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina en el año 2012, impulsan que los distintos ámbitos de ejecución planifiquen

programas y proyectos de DPD que hagan foco en el desempeño de los docentes, en los procesos de enseñanza general o disciplinar y que garanticen el aprendizaje de todos los alumnos. Estos lineamientos colocan al estudiante en el centro de las políticas y considera a la escuela como el escenario más apropiado para la problematización de la enseñanza y del aprendizaje. Según este documento, la formación centrada en la escuela considera a la institución escolar como el espacio de trabajo donde se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza, convirtiendo a la escuela en objeto de reflexión y análisis. En su fundamento sobre la elección de la escuela como centro desde donde pensar la formación del docente, el documento expresa que cuando se dirige la mirada hacia lo que pasa en la escuela se hacen visibles aspectos que no siempre son considerados en la formación; tales como las complejidades de los procesos de gestión institucional, los problemas de rendimiento escolar de todos los alumnos, el aprovechamiento de los recursos, las demandas de la comunidad hacia la institución y hacia sus docentes.

Para finalizar este recorrido anticipatorio y conceptual, resta profundizar una epistemología que plantea alternativas interpretativas a la visión tradicional, poniendo en cuestión el concepto de formación para desarrollar el de educación docente (Yedaide y Porta, 2016). Este concepto coloca en primer plano a las subjetividades de los protagonistas, sus emociones, sus sentimientos, su reflexividad y sus experiencias. En tal sentido Yedaide y Porta (2017) consideran a la educación docente como una categoría potente para abarcar estos aspectos además de las cuestiones curriculares formales. Al fundamentar el reemplazo del concepto de formación, optamos conscientemente por sublevarnos contra la repetición de la palabra “formación” porque, sentimos, que adultera la representación más aguda de las condiciones del proceso de construcción de la subjetividad de los profesores. Dirían los autores que, lo que ocurre cuando nos disponemos a la profesión docente, esta posición se sitúa a lo largo de la vida y es alimentada por todo tipo de experiencias vitales paralelas y/o contestatarias a los currículos formales. Por tanto, existe la intención de “formar”, pero tal vocación no debería confundirse con el alcance de sus ambiciones: la educación docente es ubicua, múltiplemente condicionada y porosa a los afectos, las emociones y la experiencia sensible (Yedaide y Porta, 2017: 6). Dicha sensibilidad es indagada en las investigaciones del GIEEC desde las propias textualidades que los docentes y estudiantes narran sobre su propia práctica educativa.

De esta manera, pensar desde la educación docente, implica destacar la experiencia de vida de los docentes frente a los trayectos de la educación formal o de formación docente tradicionales. A partir de investigaciones en el seno del Grupo, por ejemplo, sobre las conexiones entre formación profesional y dimensión ética de la enseñanza en los denominados profesores memorables, Luis Porta, Jonathan Aguirre y Sonia Bazán (2017) abordaron una concepción que permite poner centralidad sobre aspectos relegados en los sistemas formativos tradicionales y que se relacionan con las múltiples afecciones sensibles que reciben los docentes, que forman parte de los distintos ámbitos educativos y que trascienden a los espacios pautados para la formación. Trabajos desde esta perspectiva indican que se evidencia una epistemología personal- en el sentido otorgado por (Camilloni, 2007)- que en los profesorados se funda pronunciadamente en las afecciones sensibles de los sujetos a lo largo de la vida, sin un predominio de las vivencias o saberes asociados a la “formación” académica.

En este punto, hablar de educación es emparentar sus procesos de convertirse en docentes con las múltiples y variopintas influencias que recibimos diariamente como propuestas educativas y que no pueden limitarse al mundo escolar. La educación habla de una amplitud para abarcar aquellos aspectos y flujos de la experiencia vital que, sin ser pautados, pensados o incluso -muchas veces y lamentablemente- interpelados en el mundo académico, no obstante, educan -a veces sutil y otras veces explícitamente- nuestra comprensión (Porta, Aguirre y Bazán, 2017: 18).

En suma, desplegar en el presente escrito diversas conceptualizaciones y apreciaciones sobre la formación docente en tanto objeto de estudio nos permite habitar las huellas del campo para animarnos a proponer una cierta radicalidad al nombrarla. Dicha radicalidad se funda en la necesidad de apostar por una formación/educación docente profundamente reflexiva, que incluya al sujeto, en sí mismo, en sus formaciones subjetivas, y en su ser social, en las relaciones con los otros, en su actividad en la sociedad, en la cultura, en la institución y en el tiempo histórico que le toca transitar. Todo ello requiere concebir a la formación/educación docente como un fenómeno amplio que incluye múltiples aristas para comprenderlo. De alguna forma implica recuperarla como objeto de conocimiento, pero al mismo tiempo como objeto de acción (Birgin, 2015), aceptando el carácter amplio, complejo, empático, sensible y disperso del propio campo.

Reflexiones finales: un gesto para la educación docente

La diversidad de perspectivas, términos y concepciones que han alimentado los análisis sobre las instancias de formación docente, convierte a la realización de un recorrido sobre ellas en un paso fundamental. El gesto, como aquello que, en el silencio de la cotidianidad, abre hiatos entre el estar siendo y el poder ser, como un acto inconformista que pone en choque a las explicaciones oficiales y canónica (Ribeiro, 2018) se vuelve entonces una oportunidad para des-componer, des-normalizar y des-colonizar los procesos educativos.

En nuestra comunidad local Porta y Yedaide (2017) nos interpelan a componer una afectación sensible en los relatos de la educación, a partir de una práctica destituyente de los discursos oficiales tendiente a la re-creación de nuevos relatos más amables con las necesidades de los sujetos y los escenarios que los habitan. Educar a profesores en formación requiere, entonces, una moción que conduzca a un desaprendizaje radical y autorice espacios para la creación de nuevas narrativas. Esto implica una pedagogía inscripta en las constelaciones de la afección sensible que pueda competir y rivalizar otras experiencias de aprendizaje pregnantes del ser docente, que pugnan por una comprensión más tecnocrática e ideológicamente potente pero silenciosa del rol (Porta y Yedaide, 2017; 296).

En suma, los enfoques y maneras de interpretar los procesos de educación de los docentes alimentan un debate profundo e importante en relación a la tarea que realizamos los docentes. Comprender al proceso formativo como un trayecto (Anijovich, 2009), como una “educación permanente” (Davini, 2015), como una reflexión individual a través de las experiencias colectivas vividas por el sujeto desde la autoformación (Vaillant y Marcelo, 2015) y posar el foco sobre las transformaciones vividas por el sujeto que transita dispositivos formativos dejando de lado la idea de un docente que imprime una determinada forma a otro (Souto, 2015) podría ser un prometedor camino. En este marco, consideramos que la categoría de “educación docente” (Yedaide y Porta, 2017) se convierte no sólo en la más abarcativa para considerar las nociones anteriores, sino también que lo es para abordar la reflexión y el desarrollo de habilidades, competencias y prácticas desde una perspectiva basada en las vivencias y emociones de los sujetos: comprender la educación docente como punto de partida implica retomar las perspectivas desarrolladas a lo largo de este texto con los recorridos, sentimientos y experiencias de los docentes.

En la perspectiva de la educación docente, encontramos la posibilidad de abordar en nuevas tramas de significación para la canónica denominación, a partir de transgresiones de pequeños gestos. En las literaturas de las pedagogías críticas, el gesto ha sido recurrentemente utilizado para resaltar la parcialidad, fragmentación y pequeñez que constituye a nuestras acciones y pensamientos, dada la imposibilidad de una colonialidad cero o de una transgresión total los gestos no esenciales y no esencializantes que reinvierten grietas en nuestra inmediatez y en la afectación sensible del cotidiano y el vecindario (Porta y Yedaide, 2017).

La educación docente, definida de este modo a partir de la intención de (auto)arrogarnos la posibilidad de utilizar un término cargado de sentidos en nuestra comunidad académica local, propone establecer fondos y marcos prescriptivos que delimitan los discursos de lo que es y lo que no es digno de ser reconocido. La autorización (y la desautorización) de los relatos, hoy devenida en instrumento de revisión de la inscripción ideológica y geocultural de las prácticas, es contundente respecto del lugar de los sujetos. En este artículo, nos perturbó el no dejar de preguntar(nos) sobre la educación que componemos ya que, nos interesa recuperar la lucha por la representación en la que los sujetos podríamos intervenir, especialmente aquellos que resistimos a convertirnos en objeto de un relato normalizado y colonizado. Se torna urgente asumir el agenciamiento político y narrativo, en el sentido de (re)instituir, para el desaprendizaje y la emancipación de nuestras conciencias. Para ello, aseveramos que cualquiera sea el relato, este debe ser puesto al servicio de “las gentes”, para que recuperemos la autonomía que nos permita tejer los hilos de nuestra propias vidas (Segato, 2015).

Este dislocamiento de la noción canónica, evidencia cómo aquellos relatos que desconocen lo vivido, dejan inmóvil y apagan la capacidad de acción. Este pequeño gesto contrasta con los poderes discursivos y nos empuja a los límites, forzando con nuestras palabras y sentidos a dudar y preguntar. En este ejercicio de visualización de horizontes, que implica operaciones concretas en el ámbito de la enseñanza universitaria, se hace indispensable componer una pedagogía que se habite con la vida. No sería difícil afirmar que en la agenda de la educación del profesorado, el conocimiento es presentado en un sistema de jerarquías alienantes, que tiene como efecto el extrañamiento de los sujetos de su producción y de su contestación (Porta y Yedaide, 2017).

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R (2009) *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Bidaseca, K (2010) *Perturbando el texto colonial. Los estudios (pos)coloniales en América Latina*. Buenos Aires: SB.
- Davini, MC (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, MC (2015) *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fenstermacher, G (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación en la enseñanza,” en M. Wittrock *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós.
- Friere, P (2005) *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI (1992).
- Jackson, P (2002) *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Litwin, E (1998) “La investigación didáctica en un debate contemporáneo,” en R. Baquero y cols. *Debates constructivistas*. Buenos Aires: Aique.
- Montero, L (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens
- Terigi, F (2012) “Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina”. *Documentos*. N°50. Chile: Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.
- Porta, L, Aguirre, J, y Bazán, S (2017) “La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales”. *Diálogos Pedagógicos*. Año XV, N° 30. Pp. 15-36
- Porta, L y Yedaide, M (Comp.) (2017) *Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata, EUEM.
- Sanjurjo, L (2012) “Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional” *Praxis educativa*. Vol. XVI, N° 1, pp. 22-32
- Segato, R (2015) *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Souto, M (2016) *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: HomoSapiens.

-
- Souza Santos, B (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. (Encuentros en Buenos Aires)*. Buenos Aires: CLACSO.
- Vaillant, D y Marcelo, C (2015) *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea ediciones.
- Vezub, L (2009) *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela- Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Walsh, C (2014) *Pedagogías descoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Quito, Serie Pensamiento descolonial.
- Yedaide, M, Álvarez, Z y Porta, L (2015) La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13 (1), 27-35.
- Yedaide, M y Porta L. (2017) “Narrativa, mundo sensible y educación docente”. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*. Vol. 19. Pp 1-13.

^{vi} Agradecemos especialmente a nuestra colega y compañera del equipo de investigación, Dra. María Marta Yedaide los aportes, debates y discusiones que han permitido consolidar una posición del GIEEC con respecto a la categoría Educación Docente. Sin dudas, sus aportes han sido centrales para poder nosotros, seguir aportando en la línea de profundizar en ese concepto, estructurante ya de nuestras investigaciones.

^{vi} Docente e Investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP) e Investigador Principal de CONICET. Profesor Titular en la Cátedra Problemática Educativa y de Sociología de la Educación. Director del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMEd) y del *Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales (GIEEC)* de Facultad de Humanidades, UNMDP. Dirige la carrera de posgrado de Especialización en Docencia Universitaria (UNMdP). Correo electrónico: luporta@mdp.edu.ar

^{vi} Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del *Grupo de Investigadores en Didáctica de la Historia* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Ayudante de Trabajos Prácticos en la Cátedra Problemática Educativa. Doctorando en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), actualmente es Becario Doctoral de CONICET. Correo electrónico: bmarchetti89@gmail.com

^{vi} Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del *Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto en la Cátedra Sociología de la Educación. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), actualmente es Becario Doctoral de CONICET. Correo electrónico: aguirrejonathanmdp@gmail.com

^{vi} Docente e investigador del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades (UNMdP), miembro del *Grupo de Investigación en Educación y Estudios Culturales* del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED). Profesor Adjunto en la Cátedra Teoría de la Educación. Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR), actualmente es Becario Posdoctoral de CONICET. Correo electrónico: franarg@hotmail.com.

^{vi} Somos conscientes que ambos términos, formación y educación son complejos y polisémicos. Desde nuestra perspectiva elegimos ampliar el concepto propio de formación dotándolo de un sentido amplio, cercano, donde se explicitan procesos empáticos, vitales y afectantes entre docente y estudiante.

Recibido abril de 2020
Evaluado junio de 2020