



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL  
FACULTAD DE CIENCIAS JURÍDICAS Y SOCIALES**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES**

**Tesis de maestría**

“Los dispositivos basados en narraciones como un recurso subjetivante:  
transmisión, tradición y agenciamiento subjetivo en los diarios de formación  
docente”

Maestrando: Federico Gastón Weissmann  
Directora: Mg. Sonia Luquez  
Co-Directora: Dra. María Serra

Agosto 2021

## Agradecimientos

---

A todas aquellas personas que se cruzaron en mi camino y, de una u otra manera, con un consejo, una palabra o un gesto, me maternaron sin saberlo: en la reconstrucción narrativa de los hechos uno retorna a la amabilidad de los extraños.

# Índice

---

---

<b>Introducción</b>	5
A.- La configuración de una situación problemática	5
B.- Sobre los antecedentes del estudio	7
C.- Un marco teórico para la indagación	9
C.- 1. La transmisión escolar: la idea de <i>shkolè</i> como piedra de toque	10
C.- 2. De la tradición al <i>habitus</i> : las tendencias aún no consolidadas	12
C.- 3. La potencia de pensar la práctica: la subjuntivización y el agenciamiento subjetivo	15
D.- Objetivos	18
D.- 1. Objetivo general	18
D.- 2. Objetivos específicos	18
E.- Hipótesis	18
F.- Las consideraciones metodológicas del estudio	18
F.- 1. En torno a la investigación-acción del Taller	19
F.- 2. Acerca de la configuración de un dispositivo	20
F.- 3. Sobre los diarios de formación como dispositivo	21
G.- Sobre el orden del trabajo y el abordaje de las dimensiones	22
<b>Exordio</b>	25
<i>Un encuadre metodológico para el análisis de los diarios de formación docente</i>	
1.- El pequeño bastidor donde se tensan los adjetivos	25
2.- Las primeras puntadas sobre el bastidor	28
3.- Del bastidor a una composición más amplia	34

<b>Capítulo I</b>	39
<i>La marca de la transmisión escolar en los diarios de formación docente</i>	
<i>La shkolè como piedra de toque</i>	
1.- Proemio a la reflexión	39
2.- Sobre la tarea de estudio: la <i>shkolè</i> en sentido clásico	40
3.- De la forma a la materia: el recorte de los objetos del mundo	49
4.- De la materia al mundo: la responsabilidad sobre los nuevos	59
5.- A manera de conclusión del apartado	67
<b>Capítulo II</b>	71
<i>Los diarios de formación y las tendencias aún no consolidadas</i>	
<i>Entre lo estructurado y lo estructurante</i>	
1.- Proemio a la reflexión	71
2.- La reflexividad como punto de partida	72
3.- Las tendencias aún no-consolidadas y el posicionamiento subjetivo	81
4.- Más allá de la tradición: entre la negociación y el posicionamiento	89
5.- A manera de conclusión del apartado	97
<b>Capítulo III</b>	101
<i>La cuestión de la subjetividad en los diarios de formación docente</i>	
<i>Los indicios del agenciamiento subjetivo</i>	
1.- Proemio a la reflexión	101
2.- Sobre el lenguaje y la educación	102
3.- Sobre el sujeto y el lenguaje	110
4.- La narrativa es subversiva y no “pedagógica”	118
5.- A manera de conclusión del apartado	122
<b>Reflexiones finales</b>	127
<i>Los dispositivos basados en narraciones como un recurso subjetivante: transmisión, tradición y agenciamiento subjetivo en los diarios de formación docente</i>	
<b>Bibliografía</b>	137
<b>Anexos</b>	146

# Introducción

---

---

## **A.- La configuración de una situación problemática**

La teorización sobre los dispositivos involucrados en la formación docente inicial es una de las maneras como los espacios curriculares que trabajan con experiencias de enseñanza revisitan sus intervenciones tras el afán de estimular la reflexividad en los estudiantes. El presente escrito se aboca específicamente al estudio de los diarios de formación docente con la intención de introducir allí algunas otras dimensiones teóricas desde el campo de las Ciencias Sociales que contribuyan al sostenimiento de un debate más amplio acerca de la capacidad de los dispositivos basados en narraciones para profundizar en los estudiantes de las carreras de formación docente inicial el conocimiento sobre sí mismos.

En esta clave, Daniel Korinfeld señaló que las tradiciones más científicas dentro del campo pedagógico también se encontraron en la necesidad de reflexionar sobre cuestiones que son relativas a la subjetividad y ello requirió de un “esfuerzo teórico suplementario”. Pues, estas cuestiones “no son dóciles” a los sentidos que se desprenden del abordaje de un objeto de estudio en los términos racionales y sistemáticos de una disciplina en específico, tal como se aborda una planificación de cara a una experiencia de enseñanza (2016: 97). Por ello nos interesó recuperar en los diarios de formación las reflexiones que dan cuenta del retorno de los estudiantes sobre sí mismos, o sea, en una elaboración de la experiencia, que deviene en una profundización del conocimiento de sí en al menos tres dimensiones, es decir, en la asunción de un lugar como docentes en el interior de la transmisión escolar, en arreglo a la reproducción de una tradición o bien la posibilidad de una emancipación, y de manera correlativa a la posibilidad de un agenciamiento acerca de las cosas del mundo.

Por lo cual, desde la filosofía política, se indagó la dimensión de la transmisión escolar en torno a la idea de *shkolè*, entendida como la existencia de un tiempo libre para el estudio que irrumpe en las jerarquías sociales y, a pesar de los intentos de domesticación de la familia y del mercado, insiste con el paso del tiempo en una negociación constante, en la cual están involucradas la idea misma de la acción, la sucesión de eventos que hacen a la Modernidad y la función de la autoridad. En este sentido, la recuperación de los fragmentos de los diarios de formación docente nos interpeló en la revisión de una línea de autores que apuestan al entendimiento

de lo escolar desde una perspectiva des-sustancializadora, que rehúye a la intelectualización de la transmisión de acuerdo a definiciones sobre lo adulto o lo juvenil y contribuye, en todo caso, a una reflexión sobre la forma y la materialidad de la escuela (Masschelein y Simmons, 2014; Arendt, 1996; 2003).

Por otro lado, desde la sociología, se indagó la dimensión de la tradición en la formación, entendida como una transposición del *habitus* desde el estudio de los grupos o de las clases sociales hacia la comprensión de unas tendencias instituidas o aún no-consolidadas en las prácticas docentes, que se manifiestan en los fragmentos de los diarios de formación docente de los estudiantes. En este punto, el énfasis se encuentra en las consecuencias de lo “estructurado” y lo “estructurante” en la transposición, al tiempo que se señala cómo la operación no agota la discusión sobre el abanico de contradicciones entre lo instituido y aquello aún no-consolidado, ya sea en su confluencia o en su tensión, porque no sería esperable una reproducción de las tradiciones a la manera de formas puras. Asimismo, si el *habitus* funciona como un conjugador de lo social de nuestra subjetividad y de lo subjetivo de nuestra actuación social, es oportuna su articulación junto a un concepto distinto que amplíe la comprensión del agenciamiento subjetivo en los diarios de formación docente (Davini, 1995; 2015; Bourdieu, 2007).

Ya hacia el final, desde la psicología cultural, se indagó la dimensión de la subjetivación, a partir de una reflexión acerca de la subjuntivización al interior de los diarios de formación y, en correlación a una modalidad narrativa o una modalidad paradigmática del pensamiento, hacia una comprensión de la operación de agenciamiento subjetivo al interior de la cultura que, en articulación con la idea de la reproducción o bien de la emancipación, nos otorgue una explicación posible –entre otras tantas articulaciones válidas– de la capacidad del sujeto dentro de una cultura para dar cuenta de sí y en sus propios términos, en una continuidad. En el marco de una explicación sobre la relación entre el sujeto y la cultura, ello supone el establecimiento de una profusa descripción del pensamiento y la escritura que se promueven dentro del ámbito académico, en el afán de dilucidar el aporte al conocimiento de sí que produce la utilización de los diarios de formación docente, entre otros dispositivos narrativos (Bruner, 1983; 1990).

Inscrito en una tradición de investigación-acción, donde las figuras del docente e investigador coinciden, se incluye desde el inicio una reflexión de la influencia sobre lo estudiado. La investigación tomó como fuente de datos los diarios de formación docente de los estudiantes pertenecientes a la Cohorte 2019 del Taller de Acción Educativa del Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, el último de los espacios curriculares de esta carrera destinado a la práctica docente y el único orientado a las intervenciones pedagógicas en el Nivel Superior.

En este sentido, el presente trabajo representa la voluntad del cuerpo docente por incorporar la investigación a su práctica cotidiana como herramienta de profundización de saberes a partir de la ampliación del conocimiento de los dispositivos, con la expectativa de enfatizar la construcción de sentido que se halla detrás de las elecciones y su relación con la búsqueda de un cambio en los dispositivos utilizados (Sagastizábal y Perló, 2006).

### **B.- Sobre los antecedentes del estudio**

En las Ciencias Sociales, las investigaciones con metodologías de carácter biográfico han experimentado un crecimiento sustancial en las últimas décadas, bajo la forma de relatos de vida, autobiografías y entrevistas en profundidad. Con este crecimiento, si bien el interés en la recuperación de las voces de los sujetos involucrados no es una novedad, se torna llamativa la variedad de supuestos inherentes a cada una de las metodologías. Y, frente a la diversidad, de amplio potencial en la investigación social, Leonor Arfuch (2002) renovó el término “espacio biográfico” con el propósito de teorizar sobre una dinámica conversacional que resulta afín a los métodos –en general, de corte antropológico y etnográfico– anclados en la recuperación del testimonio de un otro. Ese espacio biográfico nos remitiría en definitiva a la proximidad entre el sujeto investigador y el sujeto investigado en la narración de la vivencia.

En este derrotero, desde la Universidad de Buenos Aires, Daniel Suárez señaló como –al menos desde el comienzo del nuevo milenio– las políticas pedagógicas en las diferentes jurisdicciones de la Argentina se han alineado al uso de las estrategias –por no emplear aún el multívoco término de “dispositivo”– narrativas, autobiográficas y formativas, junto al análisis de las tradiciones intelectuales de origen, para la formación en servicio a través de la reflexión sobre las diferentes narraciones que acompañan la práctica docente (Suárez, 2014).

En el plano nacional, el trabajo de este investigador se ve asociado al “alineamiento” mediante su participación en sucesivas publicaciones de carácter institucional, junto a Liliana Ochoa y Paula Dávila, como el «Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas» (2004) y «La documentación narrativa de experiencias pedagógicas» (2005), en el marco del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación y financiados por la Organización de los Estados Americanos, con la intención de fomentar en los docentes la documentación de las experiencias escolares como una forma de aproximación a una reflexión acerca de las prácticas que redunde en el fortalecimiento pedagógico. Entre estos materiales también se encuentra la colección «Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos» (2007), la cual contó con su dirección e informó teórica, metodológica y estratégicamente los proyectos del Instituto Nacional de Formación Docente.

Ya en el plano regional, se muestra como relevante la colección «Narrativas, autobiografías y educación» del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), que también contó con su dirección y se vio orientada a encausar la diversidad de experiencias de formación docente hasta ese entonces un tanto dispersas en las universidades de América Latina. Al interior de esta colección se destaca su compilación junto a Andrea Alliaud (2014).

De vuelta a la cuestión del alineamiento, aunque una cantidad significativa de las investigaciones se desarrollan desde una aproximación cualitativa –donde es identificable un espacio biográfico, tal como lo enuncia Leonor Arfuch–, es destacable como en la Argentina estas investigaciones no ameritan la constitución de un campo de estudios estructurado en el cual se fijen posiciones sobre el sujeto, se habiliten disensos y se generen verdaderos debates en torno a los problemas específicos acerca de la relación entre la autobiografía y la educación (Suárez, 2014). En consecuencia, los antecedentes se estructuran en torno al rastreo de distintos grupos de estudio de la universidad pública avocados a la producción de conocimiento desde las carreras de formación docente de una potencia evidente en la revisión bibliográfica.

Para comenzar, se encuentra el grupo de investigadores en torno a Daniel Suárez en la carrera de Ciencias de la Educación –Andrea Alliaud, Paula Dávila y Liliana Ochoa, entre otros– de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, cuyas investigaciones se abocan a explorar el territorio configurado por los docentes en la narración de sus experiencias educativas en el mundo escolar desde una perspectiva vivencial que abren la discusión sobre cómo incluir estas contribuciones en el enriquecimiento de la investigación educativa, la formación de docentes y la intervención crítica (Dávila, Suarez y Ochoa, 2009).

En la carrera de Letras de la misma unidad académica se sitúa la producción de Gustavo Bombini y Paula Labeur, una línea de reflexión donde se explora la relación productiva entre los procesos de escritura en la práctica docente y los modos de configuración de las prácticas pedagógicas en el marco de la cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, con el énfasis puesto en la posible existencia de otros géneros cuya mera circulación nos interpele en la reformulación de los géneros de escritura de la práctica docente que se sitúan a medio camino entre la recuperación de la historia del estudiante y las escenas de formación, como el guión conjetural, el auto-registro y los escritos experimentales (Bombini y Labeur, 2014).

En otro ámbito, el Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, nos encontramos con el grupo de investigación de Rebeca Anijovich, Graciela Cappelletti, Silvia Mora y María José Savelli, la línea más cercana a nuestro proyecto, en tanto se dirige a la conceptualización de la docencia como una práctica reflexiva en base a las experiencias de formación germinadas dentro de la cátedra de Observación y Práctica de la



Enseñanza y la cátedra de Residencia Docente, desde un modelo teórico donde se considera al docente como un agente activo en la formulación de sus objetivos y estrategias de enseñanza, en clara oposición a la figura del mero administrador (Anijovich et al., 2007).

En el litoral, se destaca el grupo de investigadores en torno a Liliana Sanjurjo en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, quienes retoman los aportes de los enfoques hermenéutico-reflexivo y crítico en base a una perspectiva de la práctica como un proceso donde se internalizan los modos de concepción, acriticamente en la mayoría de las ocasiones, por lo cual se vuelve necesario llevar a cabo una revisión crítica del *habitus* conformado en la formación inicial que trabaje de manera sistemática sobre los dispositivos, en tanto la fundamentación situada del conocimiento profesional torna indispensable la socialización (Sanjurjo, 2009; 2012).

Ya en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, las incursiones de Verónica Gatti y Marcela Zatti, a cargo del Taller de Acción Educativa del Profesorado de Historia, se han orientado a un proceso de pesquisa que toma el trabajo de Rebeca Anijovich como modelo metodológico para el abordaje de dos ejes: por un lado, la conceptualización sobre el lugar de las teorías e ideas previas de los estudiantes en la reflexión en torno a la complejidad de la intervención docente y, por el otro, el esfuerzo intelectual que supone en análisis de la práctica y el analizar(se) dentro de la práctica como una manera de reconstrucción del pensamiento pedagógico (Gatti y Zatti, 2015).

De los antecedentes, el proyecto de investigación retoma la nomenclatura y definición básica de Rebeca Anijovich y su grupo de investigación en torno al “diario de formación docente”, consolidado con la publicación de «Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias», en función de la claridad conceptual, metodológica y referencial de las autoras y, en el marco de esa claridad, la posibilidad de enhebrar la cuestión del “conocimiento de sí mismo” en los dispositivos narrativos a los aspectos pedagógicos, institucionales y socio-culturales. En esa coyuntura, se atiende a las indicaciones más bien técnicas de Daniel Suárez y su grupo de investigación en torno a la configuración del dispositivo instrumentado en el diseño de investigación, en el contexto de una formación docente inicial.

### **C.- Un marco teórico para la indagación**

Las vías de acceso a la dimensión de la identidad docente son, tan sólo en términos teóricos y a esta altura de los acontecimientos, de una profusión casi inabarcable si no es apelando a la construcción de un criterio singular para dar cuenta de los dispositivos narrativos como un recurso subjetivante en la formación, mediante la profundización del conocimiento personal.

### ***C.- 1. La transmisión escolar: la idea de shkolè como piedra de toque***

Para Arendt, como es harto conocido, la actividad central de la vida humana es la acción. No obstante, para arribar a una comprensión adecuada de los atributos de la acción se torna necesario su distinción de otros conceptos que giran en torno a la actividad humana y suelen ser causal de confusión: por un lado se encuentra la labor del cuerpo, que involucra los procesos biológicos de los seres humanos ligados a la satisfacción de las necesidades vitales; por el otro, se encuentra el trabajo, que involucra la fabricación de todo un mundo de cosas artificiales o no naturales; y, por último, la acción, es decir, la única actividad que se da sin la mediación de cosas ni materia, que involucra la pluralidad de la existencia de los hombres y es condición de la vida política. La distinción es relevante pues, a la libertad de los ciudadanos en la Época Clásica respecto de la labor y el trabajo, los filósofos añadieron el cese de la actividad política o *shkolè*, guiados por el ideal de la contemplación. Por lo demás, desde su origen, el ocio es condición de la consagración al conocimiento (Arendt, 1996; 2003).

En la condición moderna, esta referencia a una tradición de pensamiento que nos legó la Antigüedad es juzgada como una cuestión romántica y, sin embargo, ella viene a señalar un cambio en nuestro mundo, en tanto la apelación a la pregnancia de esas ideas ocurre ante un inminente cambio en las condiciones de vida, pues, el acaecer de una tradición no es sinónimo de una modestia en su influencia sobre el mundo: acaso, esas ideas se vuelven tiránicas. Asimismo, de la incompatibilidad entre lo tradicional y lo moderno, se produce una devaluación de los valores, los cuales se vuelven funcionales, unos productos sociales relativos. Según Arendt, esta funcionalización ubicua de la sociedad moderna la privó de la capacidad de producir asombro entre los hombres o la capacidad de maravillarse ante aquello que es. Por ello, en torno a una problematización de la tradición y la autoridad, sitúa la natalidad en la esencia de la educación, porque la relación entre viejos y jóvenes es educativa en esencia, y se relaciona con la capacidad humana para construir, preservar y cuidar de un mundo que, después de nuestra existencia, continúe siendo un sitio adecuado para la vida de los nuevos (Arendt, 1996).

Si bien Arendt señala como un síntoma de la crisis de la autoridad en el mundo moderno la expansión de esta crisis a aspectos de la vida pre-política, como la educación de los niños –aspecto de donde provienen los modelos, prototipos y ejemplos de relaciones autoritarias– y enfatiza que la educación no debe tener un papel en la política, porque se lidia con adultos, ni la política debe tenerlo en la educación, pues se negaría a los nuevos su lugar en el futuro, la libertad de la labor y del trabajo también se halla entre las prerrogativas de la academia, allí se reitera la delimitación llevada a cabo por la polis como espacio estrictamente político, de donde

emergió luego, junto al territorio libre de lo político, un nuevo espacio de libertad que llega hasta la actualidad bajo la forma de la libertad de cátedra en el sistema educativo. La academia, hecha a imagen y semejanza de otra experiencia, legó un concepto de libertad: tras la inauguración de un tiempo libre para el ocio consagrado al estudio, el estudiante está liberado de la vida política, así como el ciudadano de la Época Clásica era libre en relación al trabajo del artesano y la labor del esclavo, o sea, libre de ganarse el pan (Arendt, 2013).

Las narrativas en los diarios de formación dan cuenta del ingreso de los futuros docentes a la *shkolè* o al espacio-tiempo que el docente co-formador a cargo de él pretende inaugurar al tiempo que, en relación a las peripecias del docente en formación, dan cuenta de la acción, una acción donde aparece un sujeto que es capaz de enunciarse a sí mismo en la discursividad al manifestar qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo de los hombres y, en este derrotero, da sentido a su contexto inmediato, contribuyendo con su relato a una narrativa del mundo.

De acuerdo a Masschelein y Simons, desde sus orígenes en las ciudades-Estado de Grecia, la escuela fue una fuente de tiempo libre para el ocio consagrado al estudio de personas que no tenían derecho a él según el orden del mundo que prevalecía en la época, a través de una operación donde el conocimiento y la experiencia se tornaban en bien común, de manera que la pertenencia a la clase de los mejores no se justificaba en el origen, la raza o la naturaleza. De allí en adelante la idea de *shkolè* es tolerada si se somete a programas de ajuste y mejora. Estos intentos de domesticación se encontrarían fundados en el temor frente a su potencia, y, si la escuela ofrece tiempo libre para el conocimiento y la experiencia como bien común, su potencia es proporcionar, más allá de los antecedentes, el tiempo para renovar el mundo. Entonces, en la escuela se efectúa una suspensión en la relación con la familia y el mercado, a los efectos de presentar el mundo a los estudiantes de modo interesante y comprometedor (2014: 11-16). Ello, en la funcionalización de la sociedad, remite a la caída de lo maravilloso.

En este sentido, la aparición en los diarios de formación docente de aquellas características que vuelven a un establecimiento cualquiera en una escuela se tornan en una piedra de toque – en un sentido figurado que hace referencia a la piedra utilizada en la antigüedad para probar, con el mero roce sobre la pieza, la autenticidad y el grado de pureza de los metales preciosos– pues la insistencia de las características que nos remontan a la forma de lo escolar nos habla de cómo la escuela, en tanto composición particular de tiempo, espacio y materia, habilita la aparición de un sujeto capaz de enunciarse a sí mismo mediante la acción y, tras la recuperación de aquellos enunciados en los diarios de formación docente, llevar a cabo una resignificación de su posición como sujeto en el mundo en relación a la experiencia de enseñanza.

En esta línea, lo fundacional de la transmisión escolar es la suspensión de aquél orden del

mundo donde, de acuerdo a una determinada posición, el sujeto no tendría acceso a la *shkolè*. A esta operación fundacional le sigue una profanación, o sea, el desplazamiento de la linealidad entre un conocimiento y su uso convencional. De manera que, entre la suspensión y la profanación, se abre frente al estudiante un espacio-tiempo para la transmisión del mundo. Lo cual, en términos del sostenimiento de la transmisión escolar, no ocurre sin la mediación de una cierta tecnología, reflejada en los sentidos positivo o negativo del vocablo disciplina, un artefacto técnico que se dirige a hacer posible el tiempo libre o a desactivar el ordinario. Por ello es que la emergencia de la *shkolè* o de un espacio-tiempo de la transmisión escolar tiene desde su origen un cometido imprescindible ante la cuestión de la (des) igualdad social. En tanto el educador se sitúa en una intersección, a mitad de camino entre el amor al mundo y el amor a los recién llegados a él, su tarea o responsabilidad pedagógica es la de interceder. Por su amor al mundo, atenderá a la cuestión de la preparación en la materia de su devoción; por su amor a los nuevos, excederá el énfasis en la mera utilidad mercantil de su enseñanza (Masschelein y Simons, 2014).

En el corolario se propone una interlocución con distintas teorías, desde Rancière (2007) a Bourdieu (2007) y Han (2012), donde se esgrimen unos argumentos acerca de la relación que existe entre las instituciones educativas y la reproducción de las desigualdades sociales, con énfasis en la cooptación de las instituciones educativas por parte de los grupos o sectores que, a través del currículum, se encomiendan a la perpetuación de un cierto orden del mundo. En esta línea, se enfatiza que los intentos de domesticación de los grupos o sectores sociales se dirigen a corromper el potencial intrínseco de la escuela, la expropiación y la liberación del capital cultural en la posibilidad de acceso al bien común, allende al talento y la riqueza. La escuela, en el ínterin, es un espacio-tiempo intermedio que abre el mundo al estudiante al mismo tiempo que lo interpela acerca de qué hizo, qué hace y qué hará entre los hombres.

Por lo cual, los argumentos sociológicos no son incompatibles. En todo caso, la cuestión de los efectos de la existencia de lo escolar en un determinado orden del mundo lo excede.

### ***C.- 2. De la tradición al habitus: las tendencias aún no consolidadas***

Ya abordada la problematización de la transmisión escolar a la luz de la *shkolè* como idea, el estudio, en una continuidad con aquellos argumentos esgrimidos de antemano, se abocó a la reflexión sobre la reproducción del *habitus* o de unas *tradiciones* en la formación docente, entiéndase, de aquellas configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, debido a su institucionalización y su incorporación –no necesariamente consciente– en la práctica y el entendimiento del docente en formación,

habitando entonces el ejercicio de la docencia más allá del contexto histórico de emergencia, en el punto de encuentro de una serie de intereses sociales, políticos y económicos eficientes en su expresión, en este caso, en los diarios de formación, sea esta la expresión de una tradición reconocible o los rasgos dispersos de una tendencia aún no consolidada (Davini, 1995).

Por lo cual, el segundo momento de problematización de los diarios, en relación al *habitus*, se produce en concomitancia a un trabajo intelectual que se dirige a dilucidar en qué medida el concepto de *tradición* en María Cristina Davini es deudor del *habitus* en Pierre Bourdieu, en otras palabras, de un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, cuyo funcionamiento es estructurante en la generación y organización de las prácticas y su representación. En este sentido, las prácticas sociales son el resultado de y se originan en esquemas de pensamiento, percepción y acción que son incorporados socialmente y luego son compartidos por todos los miembros de los grupos o sectores de la sociedad, de manera que las estructuras cognitivas que hacen al *habitus* son naturalizadas y caen fuera de la consciencia del sujeto (Bourdieu, 2007; 2012; 2015).

En este sentido, los programas de ajuste o mejora que intentan domesticar a la escuela no surgen ex nihilo sino que operan sobre marcos de referencia construidos a lo largo del tiempo, que se reproducen en las instituciones, en las organizaciones y en los sujetos que las habitan. La comprensión del contexto, a través de la narración, de los aspectos conflictivos, sociales, políticos y económicos, que tensionan la relación entre los grupos o sectores de una sociedad, nos acerca a la comprensión de la influencia de los grupos o sectores en la reformulación de las políticas públicas o en la emergencia de los proyectos de transformación de la sociedad.

De manera sintética, en la formulación de Davini (1995), las tradiciones en la formación docente se reducirían formalmente a tres: en primer lugar, la tradición normalizadora, con la figura de “el buen maestro”, ligada a la organización disciplinaria de la escuela de masas, menester en la consolidación de las naciones modernas, y vinculada a la formación de un personal idóneo que condujese la acción escolar; por otro lado, la tradición académica, con la figura de “el docente enseñante”, ligada a los programas de formación de expertos en las universidades, donde lo central es una formación sólida en la materia de enseñanza, y vinculada a la trivialización de la formación continua; y, por último, la tradición eficientista, con la figura de “el docente técnico”, ligada a las reformas educativas en el marco de un programa desarrollista, donde la acción educativa se suele discutir entre dos extremos, como lo rutinario o lo dinámico, el estancamiento o el desarrollo, la conservación o el cambio, entre otros (Davini, 1995: 21-47).

No obstante, entre la reproducción de una tradición reconocible o de unos rasgos dispersos, el estudio se centra en llevar a cabo una inspección en los diarios de formación de tendencias

aún no consolidadas que, ante a la cooptación de lo escolar, a manos de grupos o sectores, nos hablen de cómo la escuela aparece como un espacio-tiempo de acceso al mundo en condiciones de liberación y de cómo, en coherencia, el trabajo sobre las representaciones que se reproducen en el imaginario es una manera de resistencia a la hegemonía de una tradición. En la teoría, las tendencias aún no consolidadas continuaron su circulación en la discursividad social, ante la dificultad de materializarse en programas de formación docente continua.

En resistencia, las tendencias no consolidadas representan aquellos proyectos ideológico-políticos que parten de los docentes ante a la consolidación de las tradiciones hegemónicas, con origen en los proyectos emancipatorios de la pedagogía contemporánea para la enseñanza y, en coherencia, las propuestas para la formación continua de los docentes a cargo de ella. Pero, a diferencia de otros países que cuentan con políticas descentralizadas, en la Argentina la política educacional de carácter centralista se ancló en las tradiciones de corte prescriptivo en el afán de construcción de un sistema que dificultó la emergencia de caminos alternativos. Acaso, las alternativas –los talleres, seminarios o meros encuentros– se gestaron al margen de la formación inicial, como proyectos voluntarios o autogestivos de enfoque participativo, si bien paulatinamente la dinámica de las propuestas fue incorporada a la currícula de grado.

Tras la revisión de las posiciones político-ideológicas en las tendencias no consolidadas, Davini (1995) situó formalmente dos aproximaciones que son diferentes en sus desarrollos: por un lado, una pedagogía crítico-social, centrada en la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza como el instrumento clave para la transformación; por el otro, una pedagogía hermenéutico participativa, centrada en la modificación dentro de la escuela y del aula de las relaciones de poder, en base a una lectura crítica de los rituales, de las formas y de las condiciones del oficio docente, como la otra clave de transformación. Sin embargo, de allí en más resta una intelectualización acerca del posterior derrotero de estas tendencias. A mitad camino, ambas tradiciones nos enseñarían algo en común: en primer lugar, ellas sustentan un deber ser en términos morales y, en segundo lugar, conllevan una suerte de epistemología centrada en la neutralidad del conocimiento y en la ilusión del progreso, pues, culminan en la homogeneización como base de la construcción pedagógica en vez de confiar en el encuentro genuino de los sujetos como lo fundacional o la base de todo acto pedagógico. Si bien ello excede los objetivos del estudio en cuestión, la revisión de las tendencias no termina de identificar otra aproximación que los dispositivos narrativos y la reflexión acerca de las tradiciones contribuyeron a consolidar: la tradición en torno a la formación en la práctica reflexiva como camino posible hacia la comprensión de la vinculación entre teoría y práctica, una tensión que es generadora de un conocimiento orientado hacia el análisis de los fundamentos teóricos, las concepciones

y la pertinencia de la puesta en juego en educación de aquello que se pretende llevar a cabo en la práctica.

En tal sentido, la reflexión acerca de las tendencias aún no consolidadas nos devuelve a la discusión entre lo estructurado y lo estructurante en la transposición del *habitus* a la tradición o, en otras palabras, entre unas tradiciones instituidas y otras tendencias aún no consolidadas, a una discusión superador de la simple reproducción o la creación de la novedad imprevisible. Pues, aquí es donde la articulación nos lleva a pensar en la posibilidad de la emancipación. Pero, si el *habitus* funciona como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación en tanto sujetos sociales, quizás sea oportuna la continuación de la discusión en una articulación junto a otro concepto del campo de las Ciencias Sociales.

### ***C.- 3. La potencia de pensar la práctica: la subjuntivización y el agenciamiento subjetivo***

La noción de subjuntivización en la obra de Bruner le otorga un marco a la explicación sobre cómo la narrativa interviene en el posicionamiento ante la objetivación de la realidad: en el empleo del subjuntivo de la modalidad narrativa de la enunciación –a diferencia de la paradigmática, propia de la escritura científica–, el sujeto introduce una perspectiva propia, en la manifestación de sus opiniones, sentimientos e incertidumbres en torno a un suceso. Ello le permite enunciarse más allá del mero indicativo, de la objetivación de nuestro mundo, en la adición de matices singulares que tienen como efecto una modificación de los esquemas cognitivos, en un diálogo entre lo socialmente instituido y el aporte original del sujeto, donde la narración autobiográfica mantiene lo pasado y lo posible unidos en una suerte de continuo (1998: 37-48; 2003: 30).

La psicología de Bruner, en diálogo con las Ciencias Sociales, apuesta a la interpretación, con el énfasis puesto en la creación del sentido y en la recuperación de una visión dialógica que profundiza la comprensión de las consecuencias que tiene el lenguaje en la subjetividad como vía de entrada a la comprensión un tanto más amplia acerca de la relación que existe entre el sujeto y la cultura en la actividad humana de construcción y atribución del sentido. Allí la noción de cultura es fundamental, porque con ella advienen los sistemas simbólicos o los sentidos asociados a las maneras de vivir y de trabajar dentro de una misma comunidad. Del diálogo con las Ciencias Sociales se recuperan aquellas discusiones de la antropología que cuestionan la construcción de saber sobre la subjetividad sólo en términos individuales, sin tener en cuenta el flujo de significados que se extiende mucho más allá de su propia piel, en el lenguaje y la cultura que, en tanto medio de negociación, toman una dimensión pública. En la narración nos encontramos con los rastros de esta negociación que lleva a cabo el sujeto (Bruner, 1990).

La cultura es un erario de los valores, las destrezas y los modos de vida entre los cuales se desenvuelven, a la manera de una caja de herramientas para otorgar sentido, nuestras vidas. Por ello, que nada este libre o limpio de cultura no significa que los sujetos sean un reflejo de su coyuntura: ella lega un reservorio de miradas alternativas a la exploración del mundo. Si bien el sentido se construye en relación al canon, los valores de la cultura no son unívocos. La cultura constriñe al individuo de la misma manera en que una lengua materna le impone un límite a lo pensable en el seno de la cultura, aunque ello no ocurre de manera definitiva. En el lenguaje y en la cultura se encuentran los recursos para sortear el cerco de lo pensable (Bruner, 1996).

De este marco referencial deviene una caracterización de las modalidades del pensamiento: por un lado nos encontramos con la modalidad paradigmática, cuyos argumentos se dirigen al convencimiento del interlocutor en relación a la verdad, de acuerdo a pruebas empíricas; por el otro, la modalidad narrativa, cuyos relatos semejan la vida y no se dirigen a convencer al interlocutor sobre la verdad sino que se dirigen a la construcción de un relato verosímil. El lenguaje se regula entre la coherencia y la contradicción según las entidades observables. De acuerdo a esta diferencia de procedimientos ambas son complementarias o no reductibles, aunque la modalidad paradigmática va hacia a la formalización a través de la categorización y la conceptualización, y llega a proposiciones generales en base a enunciados particulares. En consecuencia, la escritura paradigmática es una moneda corriente en el ámbito académico, según los pasos del método científico, en torno a un objeto definido y en un sentido literal. La escritura de carácter narrativo, en la contracara del asunto, con su relatos verosímiles sobre las intenciones de los actores, las acciones que llevan a cabo y las consecuencias de ambas, permite la reconstrucción de una experiencia en sintonía con las intenciones de un sujeto que, en tanto la reconstrucción de un objeto o persona en el mundo a través de y en el lenguaje va en paridad a la elaboración de una teoría implícita sobre las personas y su entorno inmediato, nos habla de la relación del sujeto con y las características de las instituciones de la cultura (Bruner, 1983).

Retornando, el modo subjuntivo se encuentra presente en varias lenguas cuyos enunciados sobre opiniones, sentimientos e incertidumbres reflejan lo hipotético en torno a un suceso, como el “debería”, “podría” o “querría”, de modo que su empleo es un índice de lo posible. El empleo del modo subjuntivo deja en claro en contexto la relación del sujeto con el objeto, sea una relación de incertidumbre, cambio o bien de imaginación de un escenario alternativo. Si la forma de enunciar el mundo incide sobre las condiciones de posibilidad en éste último, la caracterización de los objetos y nuestra actitud hacia ellos recrea al objeto en su realidad, sea esta una idea u objeto inconcebible, donde el sujeto negocia sentidos sobre lo conocido.

En la medida en que una idea se negocia en el seno de una cultura, el narrador y su interlo-



cutor se distancian de un relato y aplican un método lógico, de acuerdo a pruebas empíricas. Por ello se insiste en lo complementario de una descripción narrativa y de otra paradigmática. No obstante, en cuanto índice de subjetivación, el modo subjuntivo es reflejo de la intención de llevar a cabo una acción, concebida y no necesariamente realizada, que se torna en una vía de acceso a la dimensión de lo deseado en oposición a lo acontecido y, en este derrotero, si la modalidad narrativa se basa en la preocupación por la convivencia en un mismo sujeto de relaciones equívocas, conflictivas y contradictorias con los objetos del mundo, la subjuntivización nos indica en cada caso cuál es el aspecto equívoco, conflictivo o contradictorio (Bruner, 1983).

Bruner señala que en la escritura académica el pensamiento es un instrumento de la razón, o sea, que el pensamiento es homologado al razonamiento y se mide en términos de lógica, lo cual explica por qué la modalidad paradigmática se tornó omnipresente en nuestras vidas, sin embargo, la reconstrucción de nuestra experiencia tal como ocurre en la reflexión acerca de la práctica profesional nos devuelve a una justa ponderación del pensamiento narrativo en relación a los efectos de la reconstrucción de la experiencia profesional en nuestras narrativas y sus consecuencias en una construcción aún más amplia acerca de nuestro lugar en el mundo, de una manera de vivir y trabajar en comunidad como una variante de las formas canónicas (Bruner, 2004).

De vuelta a una discusión sobre lo estructurado y lo estructurante en educación que resulte superadora de la simple reducción a la reproducción o la creación de la novedad imprevisible, la articulación nos aproxima a una comprensión de la operación de agenciamiento subjetivo, es decir, la elaboración de una explicación del sujeto y por el sujeto que, en su coherencia, no resulte incompatible con el marco teórico del constructivismo estructuralista de Bourdieu, y nos aproxime asimismo a entender cómo la potencia de pensar y enunciar la propia práctica, en relación a aquella funcionalización de la sociedad y, desde luego, a la caída de lo maravilloso, nos remite a su vez a cierta potencia de la *shkolè* o a la existencia de un tiempo libre para el ocio consagrado al estudio, el cual irrumpe en las jerarquías sociales y, a pesar de los intentos de domesticación de la familia y del mercado, le devuelve al mundo un efecto de maravillosidad, en lo interesante y en lo comprometedor de la presentación de un objeto de estudio que interpela a un estudiante a la enunciación de aquello qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo.

## **D.- Objetivos**

### ***D.- 1. Objetivo general***

- Indagar los dispositivos basados en narraciones como un recurso subjetivante en la formación docente a través del análisis de los diarios de formación de los estudiantes del Taller de Acción Educativa (Cohorte 2019) del Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

### ***D.- 2. Objetivos específicos***

- Explorar en las narraciones de los diarios de formación docente el modo en que se representa la transmisión escolar.
- Identificar en las narraciones de los diarios de formación docente algunos de los aspectos de las tendencias aún no consolidadas.
- Delimitar en las narraciones de los diarios de formación docente el tipo de relación entre el docente en formación y el contexto en términos de un agenciamiento subjetivo.

## **E.- Hipótesis**

La escritura de un diario de formación, en tanto dispositivo basado en narraciones, resulta una práctica subjetivante en cuanto favorece en el estudiante un posicionamiento subjetivo respecto de las representaciones que están involucradas en el proceso de formación docente. Acerca de la transmisión, respecto de las representaciones sobre lo escolar, como idea en sí misma; acerca de las tradiciones, respecto de la reproducción inveterada de tendencias aún no consolidadas en la formación docente, como una forma de resistencia a las hegemonías tradicionales; y, acerca del agenciamiento subjetivo, respecto a la introducción de variaciones en el uso del lenguaje en los diarios de formación, tras el reconocimiento de lo subjetivante de su ejercicio.

## **F.- Las consideraciones metodológicas del estudio**

El encuentro en la investigación-acción de la figura docente y aquella otra del investigador nos lleva a revisar lo acontecido en el Taller de Acción Educativa en términos metodológicos, en tanto allí convergen un espacio de formación y un espacio de investigación (Achili, 2008). El taller es una estrategia participativa cuyo objetivo es la construcción de sentidos en común en torno a la elaboración de propuestas de acción y en vistas a la integración de aprendizajes. Por ello es complementaria a la supervisión capacitante como un encuadre del acompañamiento a las experiencias de enseñanza. La supervisión capacitante supone una formación en servicio dentro de un espacio curricular en la formación docente inicial donde se realizará el seguimiento del desarrollo de una clase, en este caso, el espacio que ofrece a los estudiantes el cursado del

Taller de Acción Educativa, en articulación con el docente co-formador que aloja al estudiante a la manera de una tutoría, recibiendo en la clase, enseñándole su planificación y negociando el desarrollo de un tema. En este sentido, la supervisión involucra un proceso de reflexión con el estudiante sobre el sentido de las prácticas en términos de aciertos, errores y obstáculos (Davini, 2015: 132:144).

### ***F.- 1. En torno a la investigación-acción del Taller***

El taller es una estrategia de trabajo que habilita la reflexividad sobre las prácticas docentes y, dentro de esta dinámica de trabajo, interpela acerca de la subjetividad en el reconocimiento de una creencia o un supuesto que nos remite a una experiencia previa de nuestra trayectoria que incide en su reproducción en la configuración de la práctica profesional en la actualidad. Por ello se enfatiza la relación inherente entre la configuración de una situación problemática y la trayectoria escolar en sentido amplio del sujeto que define a la problemática como tal. Este diálogo es potenciado dentro del taller en el encuentro con otros estudiantes de la carrera, en la formación de un grupo colaborativo de aprendizaje en servicio en el ámbito académico (Perrenoud, 2007; Porlán y Martín, 1993; Schön, 1998).

En Ciencias Sociales, el estudio se inscribe entonces en una modalidad de indagación cualitativa, colaborativa, narrativa e interpretativa con una estrategia de recolección no-estándar (Marradi, 2007: 290).

El corpus está constituido por quince diarios de formación docente elaborados en el marco de la cohorte 2019 del Taller de Acción Educativa, el último de los espacios curriculares del Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Entre Ríos destinado al desarrollo de la práctica en la formación y el único orientado a la realización de intervenciones pedagógicas dentro del Nivel Superior. Para su construcción se tuvieron en cuenta la totalidad de los diarios de aquellos estudiantes que completaron el ciclo lectivo y ganaron la regularidad en el espacio. Es decir, su construcción no estuvo mediada por la introducción de un sesgo en relación a la formación previa, la edad o el género. En este punto, el tipo de diseño nos lleva a renunciar a cualquier forma de representatividad. Empero, no interesa la generalización del dato. Acaso, se apuesta a analizar un corpus que, producto de una experiencia de formación, incida a la transformación de la propia práctica y, en relación a las dimensiones de análisis que configuramos en nuestra situación problemática, nos habilite una contrastación del conjunto de los diarios donde se vislumbre un cambio en la posición de los estudiantes en torno a la realización de sus prácticas a lo largo de la cohorte, una interpretación que se encuentra estrechamente vinculada a la organización del análisis. De lo

cual se desprende una segunda renuncia a tener en cuenta, en relación a la neutralidad. La presencia del coordinador en la investigación-acción no es neutra en su intencionalidad: procura la generación de una producción crítica y, si ello no fuese explicitado de antemano, se enseñarían como productos de un dispositivo a aquellos deseos o visiones del coordinador. El resguardo frente a la distorsión es la explicitación la propuesta pedagógica, de lo contrario, lo crítico del asunto se vería reducido a la reproducción acrítica del pensamiento de un otro (Sagastizábal y Perló, 2006: 67-69; Sirvent y Rigal, 2012: 45-46).

### ***F.- 2. Acerca de la configuración de un dispositivo***

De acuerdo a Souto (1999), la configuración de un dispositivo en educación nos remite a una puesta a disposición que sea provocadora en los otros de una actitud a o una aptitud para, una definición amplia que incluye a aquellas maneras de trabajo que tienden a tomar la forma, por un lado, de un revelador de significados implícitos y explícitos de lo subjetivo a lo social; por el otro, de un organizar más bien técnico acerca de la puesta en marcha de una práctica; y, por último, de un provocador de transformaciones dialécticas en un nivel ya interpersonal.

Esta idea de un dispositivo se encuentra matizada por la perspectiva que de Certeau (1980) quien efectúa una lectura del concepto foucaultiano en relación a la capacidad de regulación y en relación a la potencia para la participación de cara a la conjugación de las experiencias, de manera tal que su articulación se ha extendido a la dimensión de una puesta a disposición que orienta al sujeto en el proceso de formación sin por ello coaccionarlo en sus elecciones.

La noción de dispositivo en Foucault (2005) se relaciona con una red, donde lo inacabado, contingente y abierto, un conjunto de elementos heterogéneos, da lugar a lecturas complejas que nos hablan de unas relaciones de poder y de saber que se tensan en términos estratégicos. En este sentido, la apuesta es que la producción de un discurso, en el marco de tal sociedad, es seleccionada, controlada y distribuida por cierto número de procedimientos que se dirigen a la conjugación de un poder, a la dominación de los acontecimientos y, de acuerdo al caso, a la morigeración de los aspectos materiales que configuran en sí un proceso de exclusión. Un dispositivo es entonces una pregunta abierta en torno a cómo sería posible llevar a cabo un ejercicio de resistencia al orden hegemónico del discurso en una sociedad determinada.

La puesta a disposición se relaciona con una ampliación de lo visible, lo decible y lo enunciable en base a un trabajo de revisión de la mirada y de la formación de nuestro pensamiento.

Así definido, el dispositivo narrativo que supone la escritura de los diarios de formación en el Taller de Acción Educativa fue regulado desde un comienzo con la intención de fomentar una paulatina autorregulación de la escritura en la formación docente inicial que no fuese sín-

nimo de una ausencia de orientación al sujeto en el proceso de supervisión capacitante. En las condiciones específicas del espacio curricular se instaló una regularidad de tiempos, espacios y recursos donde los relatos no fueron producidos de manera espontánea ni libre: les antecedió el sostenimiento de condiciones institucionales, fueron supervisados en la identificación de procesos pedagógicos y sólo luego sucedió una autorregulación de la escritura. En este sentido, la elaboración de los diarios de formación docente terminó en el momento en que comenzó la edición pedagógica de los relatos en el afán de extraer recursos que habilitaran la construcción de un saber pedagógico en torno al desarrollo de la práctica docente.

### ***F.- 3. Sobre los diarios de formación como dispositivo***

Según Anijovich (2009), un dispositivo es una de las maneras de organizar la experiencia de la formación con la finalidad de hacer lugar a unas situaciones más bien experimentales donde los sujetos se transformarán a través de la interacción consigo mismos y con los otros, lo cual recuerda a Souto (1999) y su provocación de transformaciones a nivel interpersonal, en la apropiación de saberes nuevos, con su disposición y su capacidad de cara a la acción. A medio camino, entre lo instrumental y lo conceptual, la noción de dispositivo es potente porque supone la creación de un instrumento en torno a la problematización de una situación que nos permite profundizar la comprensión sin malograr nuestra capacidad de adaptación, más aún cuando se trata de aquellas situaciones relacionadas con la intervención y el cambio.

Por lo cual, los dispositivos narrativos se forman en torno a la producción de unos escritos, los relatos de experiencia en la pluma de los estudiantes de la carrera de formación docente, quienes los retomarán en calidad de objeto de reflexión sobre los conocimientos y esquemas que, fueran incorporados de manera consciente o no consciente, provienen de su trayectoria y adquieren un carácter biográfico en el ínterin de la escritura, o sea, se vuelven inteligibles: una narración es una invitación a ver el mundo como los ojos del protagonista de la historia, pues, nos remite al latín *narrare* y este a *gnarus*, es decir, quien conoce de manera particular (Anijovich, 2009).

Si el taller es una estrategia que habilita la reflexividad en torno a las prácticas docentes, las narraciones cimentan este retorno sobre las nociones, los esquemas y el proceso mismo que conlleva la escritura de los diarios de formación docente en una contribución al debate más amplio sobre la capacidad de los dispositivos basados en narraciones para profundizar a través suyo el conocimiento personal en los estudiantes de las carreras de formación docente.

En tal sentido, los estudiantes fueron convocados de manera explícita a la documentación escrita de sus prácticas docentes, en la configuración del dispositivo narrativo (Souto, 1999).

Sea bajo la denominación de “novela de residencia” (Suárez, Ochoa y Dávila, 2004: 46), “diario de formación docente” (Anijovich et al., 2009: 101), “texto de reconstrucción crítica de la experiencia” (Edelsten, 2011: 161) o “cuaderno de narraciones personales” (Davini, 2015: 148) se habla de un dispositivo narrativo que supone en todos los casos la consigna a los estudiantes de emprender la escritura de un cuaderno con entradas o narraciones fechadas, que describe con exhaustividad las experiencias acontecidas en la supervisión capacitante, tanto dentro del ámbito áulico como fuera de él, siempre y cuando estas experiencias se hallen vinculadas a los avatares institucionales de la práctica docente o bien a la tarea de enseñanza. La escritura del diario de formación docente es un dispositivo cuyo desarrollo es simultáneo al período en que el estudiante realiza su observación participante y su práctica de enseñanza.

El estudio, allende a la cuestión de la nomenclatura, emplea “diario de formación docente” por tratarse de la denominación adoptada por la línea de autores que se enhebró a lo largo de las consideraciones metodológicas. No obstante, vale señalar cómo la insistencia del dispositivo de escritura en la literatura académica contemporánea, en torno a descripciones y atributos similares, nos habla de su legitimación metodológica y de su consolidación académica.

Si bien el dispositivo fue regulado desde un comienzo con la intención de fomentar una paulatina autorregulación de la escritura y, en este sentido, la elaboración de los diarios de formación terminó en el momento en que los estudiantes comenzaron una edición pedagógica, la documentación producto del funcionamiento del dispositivo es la base de la extracción de recursos durante la supervisión capacitante de cara a la construcción de un saber pedagógico.

### **G.- Sobre el orden del trabajo y el abordaje de las dimensiones**

El presente estudio se encuentra ordenado en tres capítulos, donde se abordan de manera sucesiva las tres dimensiones de análisis en orden a satisfacer los objetivos específicos.

No obstante, previo al abordaje de las dimensiones de análisis, se elaboró un exordio donde se explicita el encuadre metodológico para la indagación de los diarios de formación.

Después, hacia el final del estudio, se elaboró un cuarto apartado donde se recuperan las conclusiones parciales a las que se arribó en los capítulos y se avanzó hacia un análisis que tensionara lo reflexionado en las tres dimensiones en orden a satisfacer el objetivo general.

En el capítulo primero, en este sentido, se abordó la temática de la transmisión escolar a través de una exploración, en los diarios de formación, de las frases significativas que sitúan a la transmisión escolar como cuestión de necesaria representación en la formación. Las frases significativas, enunciados sobre lo que se hizo, se hace y se hará, son el puntapié de una reflexión sobre el tiempo-espacio de lo escolar que, en tanto forma de acceso al ocio consagrado

al estudio, se torne en piedra de toque para la indagación en relación a qué aspectos de este espacio-tiempo en particular es que los dispositivos basados en narraciones se presentan como un recurso subjetivante. La exploración nos conduce así a enfatizar la enemistad del espacio-tiempo de lo escolar con los imperativos de la sociedad capitalista, pues, al interior del ocio consagrado al estudio es que tiene lugar la creación de un vínculo, en torno a la enseñanza de las cosas del mundo, en un objeto de estudio que nos interpela. En este camino, la escritura de un diario de formación coadyuva en la asunción de un posicionamiento singular sobre aquellas representaciones propias del proceso de formación.

En el segundo capítulo, se aborda la temática de las tradiciones mediante la identificación de los aspectos que se representan en los diarios en tanto tendencias aún no consolidadas. Las frases significativas, enunciados que recuperan o desestiman unas características del *habitus* docente, dan cuenta de unas tendencias al tiempo que remiten a las consecuencias teóricas de la tradición como una transposición del *habitus* hacia el campo de la formación, con énfasis en lo problemático de lo “estructurado” y lo “estructurante” en esta indagación, en términos de la posibilidad de la asunción de un posicionamiento subjetivo en los diarios.

La identificación de dichos aspectos, relacionados a la formación en la práctica reflexiva, nos conduce a señalar que la intelectualización de la formación en términos de tradiciones no agota la discusión sobre las contradicciones entre lo instituido y lo aún no consolidado. Por ello, tras la lectura de los diarios de formación y la identificación de unas tendencias, mediante el prisma de la tradición como transposición del *habitus* a la formación docente, se sugiere la posibilidad de la articulación de una categoría teórica de las ciencias sociales que, entre lo social de la subjetividad y lo subjetivo de la actuación como sujetos sociales, potencie la indagación de los dispositivos basados en narraciones en términos subjetivantes.

En el tercer capítulo, se aborda la temática de la subjuntivización en base a la delimitación de aquellas frases significativas dentro de los diarios de formación que dan cuenta de la relación del sujeto y su contexto en términos de un agenciamiento subjetivo. Las frases significativas, enunciados que inscriben un sentido singular dentro de un relato, dan cuenta del sujeto al tiempo que nos remiten a la relevancia del pensamiento narrativo en complementariedad con aquél otro paradigmático en la reconstrucción de la experiencia de manera que, por un lado, se trabaja sobre la relación entre el lenguaje y la educación; y, del otro, la relación de ambos con la delimitación del lugar del sujeto en una institución. Ello confluye en la explicitación, en definitiva, de la relación de un sujeto con la cultura. En este sentido, en el marco de una descripción de las características del lenguaje, se señala de qué manera el diario, como dispositivo narrativo, habilita la inscripción de lo subjetivo, al interior de una reconstrucción biográfica y en relación con

una narrativa más amplia, donde el sujeto da cuenta de sí mismo y en sus términos, sin perder de vista el contexto. Una inscripción que excede a aquella homologación entre el pensamiento y el razonamiento que caracteriza a la escritura más bien de tipo paradigmática, ubicua dentro de la academia. La potencia de la articulación junto al concepto de tradición como transposición del *habitus* y en torno a los diarios de formación docente, en tanto dispositivos basados en narraciones, se encuentra en la posibilidad de la asunción de un posicionamiento subjetivo en el diario, en una articulación superadora de la discusión sobre lo “estructurado” y lo “estructurante”.

Por último, en el apartado de las conclusiones finales se vuelve sobre las dimensiones y, en relación a una articulación de la noción de tradición y aquella otra de subjuntivización, se enfatiza cómo los dispositivos narrativos constituyen una posibilidad u oportunidad para que el sujeto enuncie algo de sí mismo y en sus propios términos dentro de la reproducción que caracteriza a la discursividad social y, no obstante, ello no resulta irreconciliable con la premisa que sitúa a la manera en la cual un sujeto narra su mundo en el seno de la cultura como una suerte de recipiente de la experiencia o una variante entre las formas canónicas.



# Exordio

---

---

## Un encuadre metodológico para el análisis de los diarios de formación docente

### 1.- El pequeño bastidor donde se tensan los adjetivos

De aquí en más se avanzará hacia una revisión fundamentada de las decisiones tomadas en el desarrollo de las actividades del diseño de investigación y, con ese recorrido en mente, se retomarán los incisos de la introducción –la configuración de la situación problemática, el establecimiento de nuestros objetivos y la formulación de aquella hipótesis que orientó el abordaje del objeto de estudio– en el afán de acompañar al interlocutor en la inspección de la trama metodológica, epistemológica e ideológica que actuó de sostén de las decisiones. Sobre el bastidor que supone la formalización de un diseño en el proyecto de investigación, se tensa un conjunto de decisiones, como una serie de puntadas, en torno a la recopilación, la reconstrucción y el análisis de los datos, que conforma un patrón –sólo uno, entre otros–. A su vez, en el inciso “Las consideraciones metodológicas del estudio” en la Introducción, el lector se encontrará con y retornará a aquellas referencias que otorgan un encuadre a la configuración del dispositivo narrativo a través del cual se produjo el material documental.

Según Marradi, la configuración del problema es “la primera y la fundamental cuestión” (2007: 17) del diseño ya que orienta las restantes decisiones y las vías de acceso al objeto. El punto de partida fue la inquietud en torno a las maneras de problematización del trabajo en un espacio orientado a la realización de intervenciones pedagógicas en el Nivel Superior, en cuya coordinación se acompaña a los estudiantes en la escritura de diarios de formación. Y, en esta inserción, la conjetura en torno a por qué la escritura de un diario de formación es una práctica subjetivante se gestó en las intervenciones de una otra escena, la pedagógica. Pero la elaboración de una conjetura que parte del trabajo con diarios en la formación hasta la construcción de un problema en esta escena –la investigación en las Ciencias Sociales– nos interpeló a situar el interrogante en términos del trabajo con los dispositivos narrativos y, a mitad de camino entre la experiencia personal y la agenda de investigación del campo, a efectuar un recorte en función del estado del arte en los espacios de formación docente, que da por sentado el debate sobre el quehacer docente y el quehacer de la investigación como unas actividades disímiles, con sus puntos de encuentro, aunque en diferentes planos (Achilli, 2002).

A ello se añade lo enunciado por Korinfeld (2016: 97) sobre las distintas aproximaciones del campo pedagógico a las cuestiones de la subjetividad y cómo ello requiere un esfuerzo que es “suplementario” en tanto excede el abordaje sistemático del objeto de una disciplina.

El esfuerzo nos requeriría entonces la delimitación de las frases significativas en los diarios que remitieran a la profundización de un conocimiento personal del docente en formación, de la asunción de un posicionamiento junto a la inserción en los espacios de co-formación. Por añadidura, de acuerdo a la experiencia en el funcionamiento del taller, la asignación de las dimensiones teóricas se atuvo a la lógica de asunción de un posicionamiento subjetivo: inicialmente, se prefiguró la transmisión, en torno a lo escolar como una idea en sí misma; en seguida, la aparición de unas tendencias aún no consolidadas junto a la reproducción de las tradiciones en la formación, como forma de resistencia ante una hegemonía tradicional; y, a la postre, el agenciamiento subjetivo, en torno a unas variaciones en el uso del lenguaje.

Hasta aquí, el punto de partida. Más allá, un proceso permeable a la reconfiguración.

Tras la enunciación del derrotero como permeable a la reconfiguración es necesario abrir frente al interlocutor el proceso en términos de una cierta transparencia sobre lo transitado: la exposición del plan de actividades como el desarrollo de un cronograma sin emergentes, ya sea que se trate de un inconveniente inusitado o una apremiante decisión sobre el diseño, le solapa al interlocutor la densa argumentación que acompaña a una decisión en el estudio y reduce el proceso de producción de un conocimiento a un tecnicismo (Piovani, 2007: 72). Pero ello no significa que este proceso se lleve adelante de manera caótica o imprevisible.

En el proyecto, una suerte de lienzo que se despliega sobre el bastidor, tenso en relación a la agenda de investigación del campo que ciñe y constriñe el tejido de palabras en el aro, los adjetivos le confirieron el aspecto de una indagación cualitativa, narrativa, colaborativa e interpretativa con una estrategia de recolección de datos no estándar (Marradi, 2007: 24).

Sobre lo cualitativo, el estudio se abocó a la interpretación de la información obtenida en los diarios de formación que son producidos en el marco académico-curricular de un taller y, en cuanto al dispositivo, nos permitió la regulación del contexto de producción del dato. La investigación cualitativa, de acuerdo con Sampieri (2014: 7), se caracteriza por el hecho de que tanto las preguntas de investigación como la hipótesis no preceden a la recolección sino que son susceptibles de una reformulación en función de la recolección y del análisis.

En relación a lo narrativo, la documentación narrativa de las experiencias pedagógicas es una estrategia en la cual convergen la formación y el desarrollo profesional de los docentes. Para ello se disponen una serie de indicaciones acerca de la instalación de este dispositivo en las instituciones de formación donde se hace lugar al proceso de reconstrucción narrativa de la

práctica en la pluma de docentes en función o bien de docentes en formación con la expectativa de colaborar en los procesos de transformación a través de la capacitación de los docentes en el ejercicio o en su formación en el grado (Suárez, Ochoa y Dávila, 2005).

En el marco del enfoque, el funcionamiento del taller como vía de acceso a la recolección de los diarios de formación le añadió el aspecto colaborativo al diseño de la investigación. Lo remarcable tras la revisión de la bibliografía que otorga sustento al diseño metodológico es la complementariedad que existe entre la estrategia colaborativa y el enfoque biográfico puesto que, al echar luz sobre la importancia de la experiencia de la formación, le devuelve a los dispositivos el potencial de la incorporación de la investigación como actividad regular, al tiempo que el aspecto biográfico se amplía con un tratamiento grupal del acontecimiento. Por lo cual, lo biográfico y lo grupal confluyen en lo colaborativo (Cano Flores, 1996: 55).

Acerca de lo interpretativo, en el estudio se enfatiza el proceso de construcción del sentido ante la ausencia de un único paradigma o modelo de articulación de las categorías. No obstante, si bien no constituye en sí una corriente homogénea, el aspecto más destacable del enfoque interpretativo nos remite en general a la construcción del problema de estudio al interior del campo de las Ciencias Sociales y en contraste al de las Ciencias Naturales, donde la apuesta a la construcción de conocimiento científico no es sinónimo de un control (Archenti y Piovani, 2007: 39-40).

Por último, se habla de una estrategia de recolección no estándar puesto que la relación entre los supuestos, los conceptos y las técnicas que darán lugar a las posteriores aserciones no es tan estrecha como se encuentra en la visión estándar afín a las Ciencias Naturales, donde existe una lectura un tanto más lineal de la correlación entre las variables en estudio y, según el posicionamiento, un tanto simplista en su explicación de los fenómenos sociales. O sea, se habla de lo no estándar como la no conformidad a la visión estándar de la ciencia. Con todo, más allá de esta supuesta simplicidad, es interesante la correlación que existe en el caso a caso entre la metodología, sea estándar o no, y el tipo de pregunta que se formula. Lo estándar nos habla de los fenómenos amplios y lo no estándar habla de su especificidad.

Si bien son variadas las características de las estrategias de una recolección no estándar – como la reducción de la distancia entre la ciencia y la vida cotidiana, la atención a las problemáticas del nivel micro, la tendencia a lo ideográfico o descriptivo y una orientación inductiva– se destaca entre ellas la dependencia del contexto, la cual contribuye a cierta comprensión global del significado más que a la constatación de relaciones entre variables (Marradi, 2007: 27).

La ausencia de métodos estandarizados nos remite al imperioso ejercicio del investigador que sostiene la cautela en cuanto a la construcción del dato y, en consecuencia, de la teoría.

En el proyecto y de manera preliminar, se definió el objetivo general del estudio en torno a la indagación de los dispositivos basados en narraciones como un recurso subjetivante en la formación docente. Para ello se tomarían, en un principio, al menos diez de los diarios de formación, de los cuales se produjeron a fin de cuentas un total de quince. Los mismos fueron producidos por los participantes de la Cohorte 2019 del Taller de Acción Educativa, en el Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Para su construcción se tuvieron en cuenta la totalidad de los diarios de formación de los estudiantes que completaron el cursado del ciclo lectivo y ganaron la regularidad en el espacio. Es decir, su construcción no estuvo mediada por la introducción de un sesgo en relación a la formación previa, la edad o el género. Ahora bien, de manera específica, en primer lugar, se exploraría en las narrativas de los estudiantes la reproducción inveterada de unas ideas en torno a las tradiciones en la formación docente u otras tendencias aún no consolidadas; en segundo lugar, se delimitaría en las narrativas la descripción de la figura docente como productora de subjetividad, así como su relación con el contexto de formación; y, por último, se identificarían en las narrativas los diferentes sentidos atribuidos a la relación de lo joven y lo adulto en la construcción de la función docente. Un listado sujeto a revisión. Pues la investigación cualitativa, como se señaló de antemano, se caracteriza por una cierta susceptibilidad a la reformulación de sus partes en función de la recolección y del análisis. De allí la redacción en condicional que sostiene la revisión de las decisiones metodológicas.

La investigación es un proceso que involucra una serie de prácticas, entre lo conceptual y lo operativo, y comprende un conjunto de actividades como describir, analizar o explicar, cuya definición, delimitación o construcción está acompañada de una fuerte argumentación. En este punto, si bien no es posible una actividad de investigación no diseñada, es posible una reflexión que oscile entre los polos de lo estructurado y lo emergente de las decisiones. En este caso, en oposición a la visión estándar donde todo se debe planificar de antemano, se hace lugar a un diseño flexible donde las decisiones son abordadas a lo largo del proceso y en función de las cualidades que se develan en el acercamiento a las unidades de interés.

Una argumentación que acompañará, por un lado, la redefinición de las dimensiones tras la inspección de los diarios de formación y, por el otro, la reformulación de los objetivos específicos en coherencia con una cierta lógica desde lo conceptual (Piovani, 2007: 72-74).

## **2.- Las primeras puntadas sobre el bastidor**

Desde la estrategia de recolección de datos hasta el armado de un corpus de documentos, se articularán las diferentes decisiones que se tomaron en referencia a las obras del canon en las

distintas instancias de acercamiento a los diarios de formación que se recolectaron, para arribar luego a una revisión de la concreción del cronograma y el plan de actividades, ya que se trata de un apartado más en la presentación de nuestro proyecto de investigación. En este sentido, en la perspectiva narrativa, no sorprende que una cierta vigilancia sobre el proceso de la recolección de datos y construcción del corpus sea fundamental en el análisis. Acaso, lo que desconcierta en esta perspectiva es el infrecuente reconocimiento del análisis que es intrínseco al proceso de recolección de los datos (Clandinin y Connelly, 1995: 25).

La primera decisión fue la construcción del corpus con los diarios de formación docente, que involucró no sólo el ordenamiento, la numeración y la compaginación del material, sino un proceso de justificación sobre cuáles materiales se incluyen y cuáles se desestiman en razón del cumplimiento de la consigna explicitada en la dinámica de trabajo en el inciso “Las consideraciones metodológicas del estudio” que conforma la Introducción al escrito. En la revisión de cuáles de los diarios cumplían con la consigna del dispositivo narrativo –las entradas con fecha, una descripción del contexto y el foco sobre el conocimiento de sí– el corpus de documentos se amplió del mínimo de diez diarios a un total de quince diarios. La construcción de un corpus coadyuva en el proceso de indagación y análisis en general, pues, en la medida que se trata de producir un objeto que no sólo reúne información, sino que articula un conjunto de enunciados según un criterio de inclusión del material recabado, va marcando la pauta del proceso de formación e identificación de operaciones discursivas. Por ello el énfasis en la participación del taller nos remite a una condición de enunciación, que acontece en el marco de una actividad curricular y que remite a la cultura institucional (Aguilar et al., 2014).

La segunda decisión fue el establecimiento del criterio desde una perspectiva narrativa para la selección de las frases significativas al interior de los diarios de formación docente. En este sentido, la indagación de las narrativas docentes cuenta con una amplia trayectoria. Se trata de atender a aquellas historias que le otorgan un sentido singular a una experiencia, a la vez que organizan la memoria, no sólo en relación a la identidad, sino a lo profesional, a aquél orden de conocimientos que circunscribe el ejercicio de cierta práctica en contexto. En el año 1995, Clandinin y Connelly le señalaron a la comunidad académica que el criterio sería consensuado en carácter de norma de acuerdo a las circunstancias de la investigación. No obstante, más allá de la claridad, la verosimilitud o la transferibilidad, luego de décadas, no se han identificado ulteriores aspectos que colaboren en la construcción de un criterio.

La tercera decisión fue la ampliación de la bibliografía de referencia en el marco teórico de acuerdo con la presentación de un diseño flexible que aloje las situaciones intermedias entre lo estructurado del proyecto y lo emergente en la aproximación al objeto de estudio. Tal redefi-

nición no desconoce que la relación entre el problema, la hipótesis y los objetivos es de mutua implicación, de manera que tras la redefinición, los objetivos continúen siendo una serie de proposiciones que contienen los conceptos que le otorgan un sentido específico al problema de investigación al tiempo que explicitan el interés sobre el objeto de estudio. La relectura del corpus nos sugirió la reescritura de los objetivos específicos del proyecto, una reformulación donde la inquietud por la dimensión de la transmisión como un corolario –la identificación en las narrativas de los diarios de formación de los diferentes sentidos atribuidos a la relación entre lo joven y lo adulto en la construcción de la función docente– reflejara el desarrollo de la trama conceptual de acuerdo con los diarios de formación que no sitúan la problemática de la transmisión en torno a la cuestión de lo intergeneracional, sino en torno al carácter inaugural que reviste la escuela en referencia a la noción de *shkolè* y, en coherencia, su reubicación entre los objetivos de manera que refleje una cierta lógica. Por lo cual se decidió que el último de los objetivos sería el primero en la nueva redacción.

La cuarta decisión, en cuanto al análisis de diarios de formación, bien vale una digresión. Hasta aquí, es obvio que la unidad de observación o la unidad física que fuimos a observar se encuentra constituida por los diarios de la cohorte 2019 del Taller de Acción Educativa y la unidad de análisis son los dispositivos basados en narraciones como recurso subjetivante. Pero, de allí en adelante, desde el dualismo aristotélico de los particulares y los universales al planteo postestructuralista de la experiencia como el producto de una práctica discursiva, son variadas las aproximaciones epistémicas al análisis de los productos de la experiencia. Aquí se retoma explícitamente a Anijovich et al. (2009) por su claridad en lo metodológico, lo cual nos remonta de manera implícita a la producción de Clandinin y Connelly (1995), en cuya mirada del análisis se recupera en última instancia el pensamiento de John Dewey. Ello resulta movilizante en varios aspectos puesto que implica una ontología transaccional, o sea, que el ideal de la investigación no es la creación de una fiel representación de la cosa, sino la creación de una otra relación más significativa entre el sujeto y sus circunstancias, allende al horizonte de la correspondencia en la representación del objeto de conocimiento. La representación proviene de la experiencia y retorna a la experiencia para su validación (Clandinin y Rosiek, 2007: 38-39).

Si bien el análisis que involucra este tipo de diseño de investigación nos lleva a renunciar a la idea de representatividad, ya que la metodología cualitativa no cultiva tales intenciones, lo que ofrece es una reconstrucción de la relación entre el objeto de estudio y su contexto que sirve de referencia en situaciones analíticas con características más o menos similares. El interés se encuentra en cómo el análisis de un corpus que proviene de nuestra experiencia incide en la transformación de la práctica, pues, en relación a las dimensiones conceptuales, habilita una

lectura del conjunto de los diarios donde se reconstruye el reposicionamiento de los docentes en formación tras un paulatino ingreso en el espacio-tiempo de lo escolar. Pero la intersección entre la investigación educativa y el espacio biográfico es un campo que está densamente poblado y, como lo plantea Suárez (2014), escasamente estructurado, de manera que el despliegue de las modalidades cualitativas y sus estrategias metodológicas no terminó de consolidar, entre los disensos y los consensos, una propuesta para el análisis de los diarios donde se vincule un cierto tipo de enunciado a una cierta posición del sujeto.

En todo caso, el desarrollo del análisis nos requirió un abordaje *ad hoc*.

Ya conformado el corpus se avanzó en sucesivas lecturas de los diarios de formación con la intención de seleccionar las frases significativas de acuerdo a las dimensiones de análisis —a saber, la transmisión escolar, las tradiciones en la formación docente y la subjetivación—. En el ínterin, se generaron anotaciones, se desestimaron enunciados y se incorporaron otros que fueron desestimados en las lecturas previas del material documental dentro del corpus. Luego, se reunieron las frases significativas y otras anotaciones en una serie de borradores. Lo notable del asunto es cómo, entre el seguimiento y la prudencia, la lectura de las frases nos devolvió a aquellas dimensiones de análisis en la presentación del proyecto de tesis, pero, en esta oportunidad, en un sentido cada vez más específico en términos conceptuales y en función de una determinada progresión temática dentro de cada dimensión de análisis. En este sentido, se siguieron las recomendaciones de Anijovich et al. (2009: 90) en cuanto al trabajo con registros de carácter biográfico y afines al uso de los dispositivos narrativos, o sea, la aproximación paulatina al análisis, la selección de aquellas frases significativas y, por último, el emprendimiento del análisis desde una problemática o un tema en específico, con la mirada puesta en cuál es el lugar de la frase significativa en el conjunto de un relato.

Por otro lado, en el momento de la extracción de las frases significativas en los diarios, según Clandinin y Connelly (1995: 46-48), se toman decisiones de forma y de contenido que inciden sobre la dimensión conceptual asignada a los objetivos de una investigación. En tanto, no resulta llamativo que, en la escritura definitiva de nuestro informe o de la tesis, los objetivos han evolucionado respecto de aquellos objetivos concebidos para el proyecto. Pues, si bien esta trama conceptual se encuentra enlazada a una progresión en la narrativa, la cantidad suficiente de frases significativas se estableció en términos de una saturación, aquél momento cuando el material documental que se adiciona ya no arroja nuevos datos.

En relación a la idea de saturación y a los efectos de contar con un número más o menos estable de extractos para cada una de las dimensiones de análisis y sus respectivos incisos, se tomó la cantidad de cinco extractos por inciso dentro de una cierta progresión temática.

Las frases significativas se volcaron y se organizaron en unos cuadros de doble columna de acuerdo con una dimensión de análisis y un aspecto dentro de su progresión temática —ya sea, en relación a la transmisión escolar y la *shkolè* en tanto ocio consagrado al estudio, que remita a la tarea de estudio, la configuración de la materia o la relación con el mundo—, de manera que se asocia una frase significativa con un concepto y un aspecto al cual remite (Anijovich et al., 2009: 91). De allí se desprenden las interpretaciones de un segundo orden en torno a aquellas otras de un primer orden que los sujetos realizaron (Piovani, 2007: 287).

Uno de los factores que influye en la selección de los datos utilizados es la forma narrativa del diálogo entre un relato de experiencia y la abstracción hacia los aspectos más teóricos. La escritura del análisis en cada uno de los capítulos se propone respetar esta dinámica.

Asimismo, en Anijovich et al. (2009: 105) se destaca cómo el docente en formación pone en circulación los saberes que considera pertinentes del agregado de su formación inicial. Ya sea sobre la planificación, el desarrollo y la evaluación, los cuales serán desagregados de acuerdo la pertenencia o no del saber a un campo en específico dentro de la formación. Del conjunto, entre el conocimiento de un campo, la pedagogía, la didáctica y el contexto, se hace referencia a un conocimiento de carácter personal o bien a un conocimiento de sí, de los factores personales que inciden de una manera u otra en el ejercicio de la docencia, como el propio estilo de aprendizaje, las formas de vincularse o las propias concepciones y la relación de una experiencia de enseñanza con los diferentes momentos de una biografía.

Al orientarse el objetivo general hacia aquello subjetivante en los dispositivos narrativos, la extracción de frases significativas de los diarios se orientó hacia el conocimiento de sí.

Acerca del análisis, es necesario un señalamiento en torno a la investigación narrativa. En principio, la noción de post-estructuralismo hunde sus raíces en la lingüística estructural ya que desafía las ideas sobre la correspondencia uno a uno entre las palabras y sus objetos a través de un uso de términos como “significante” para denotar a un signo lingüístico y “significado” para denotar a un objeto en torno al cual este signo lingüístico es referencia, con el argumento de que, salvo excepción, la relación establecida es arbitraria en esencia y la estabilidad en la relación es lograda al hallarse alojada en la red de un sistema de signos. Por consiguiente, en el post-estructuralismo el conocimiento narrativo es de tipo discursivo, puesto que los signos sólo sostienen su significado mediante la relación con otros signos y, en consecuencia, la investigación narrativa no lidiaría entonces con la experiencia vivida, cuya existencia no está en duda, aunque, hablada o escrita, se trata de una representación. Y, en tanto es una representación, su significación es relativa a todo un sistema discursivo. De manera que, tras escuchar el relato de un individuo, un investigador post-estructuralista no estaría interpretando aquella experiencia



como la fuente de un conocimiento inmediato, en todo caso, se abocaría a pesquisar los discursos sociales más amplios que le dan forma. Por lo cual, el señalamiento gira en torno a cómo en la investigación narrativa se comienza desde una ontología pragmática donde el relato de la experiencia es el comienzo y el final, pues, aún cuando las narrativas sean estudiadas en el marco de una determinada institución, el énfasis se encontrará en cómo nuestras vidas son moldeadas al interior de una narrativa, que es el acervo de recursos para el ensayo de formas superadoras de la experiencia actual (Clandinin y Rosiek, 2007: 52-55; Waissmann, 2018).

El presente estudio, tal como fue enunciado de antemano, en torno al conocimiento de sí, requirió atender a los momentos del relato que remiten a la introspección de un estudiante acerca de una experiencia que acontece luego del ingreso en el espacio de la co-formación y, en la articulación de esta experiencia, nos remite asimismo a una dimensión subjetiva. Aquellos aspectos de sí que el estudiante inscribe en la escritura de un diario de formación se encuentran anudados a la interpretación de una situación pluridimensional como la clase.

Por lo cual, en paridad a la explicitación del proceso que antecedió al análisis, se retorna sobre la explicitación de la escritura de diarios de formación en tanto dispositivo narrativo que fomenta una paulatina autorregulación dentro de un proceso de supervisión capacitante. En sintonía, se les solicitó a los participantes del Taller de Acción Educativa la confección de un cuaderno de registro de experiencias cuya escritura fuese lo más cercana o inmediata al ingreso en el espacio de la co-formación con el afán de no perder información relevante. El registro fechado nos permitió luego una lectura longitudinal de los acontecimientos que hizo lugar a una reconstrucción de cierta continuidad en referencia al período transcurrido, de los aspectos del conocimiento de sí y de la interpretación de la situación de la clase.

De vuelta al análisis, lo explicitado insiste en el sentido de la colaboración, una cualidad que acompaña a la investigación narrativa y se refleja en la revisión constante con el fin de continuar desarrollando los aspectos relevantes de la investigación al calor de nuevos datos. En un estudio de corte narrativo las historias se podrían reconstruir de diferentes maneras y es obvio que tan sólo una pequeña porción de todo lo recolectado cabe en una articulación, porque las narraciones no condensan su volumen de información tal como una estadística. Por ello, tras el establecimiento de las dimensiones de análisis y de su progresión temática, se siguió la recomendación de Clandinin y Connelly (1995: 45-46) sobre la elaboración de un boceto que de cuenta dentro de la secuencia narrativa del desarrollo de la investigación.

O sea, ya no sólo un boceto de la relación entre una frase significativa y un concepto, sino un boceto de la dirección que toma la articulación de los conceptos dentro del escrito. La construcción de los variados bocetos en razón del sentido específico en los diarios fue la clave de un

diseño flexible, entre el corsé de lo estructurado y el extravío en lo emergente. Porque, con este ejercicio, se trabajó de manera sistemática sobre la pertinencia de nuestra caja de herramientas conceptual a través de sucesivas publicaciones en revistas académicas, cuyo sistema de evaluación de doble ciego junto al referato de expertos sobre una temática le confirieron un valor agregado a los sentidos específicos que emergieron de la exégesis, en un esfuerzo por nutrir el entramado de los conceptos y precisar sus relaciones de cara a la posterior articulación, a la luz de la crítica de los expertos, en la escritura de los capítulos (Waissmann, 2020a; Waissmann, 2020b; Waissmann, 2020c).

Al respecto, se destaca del proceso de evaluación de las publicaciones un señalamiento: el marco teórico y su reconfiguración en función de los sentidos que emergen de los diarios nos interpela acerca de en qué medida el binomio Davini (1995) / Bourdieu (2007) se tornó en una suerte de muletilla en el área de saberes de la didáctica, que nos reclama otras voces. Sin embargo, se destacó asimismo el abordaje de la noción de *habitus* en la comprensión un tanto más amplia que la reproducción de las tradiciones en el ámbito de formación docente. Pues el entramado conceptual nos invita aún a la reflexión en torno a la práctica pedagógica como un lugar donde se materializa la tensión entre la reproducción de aquellas relaciones de dominación o de disciplinamiento y la transformación del orden o de la emancipación como posibilidad, que sitúa la posición del sujeto en el centro de una construcción de saber.

### **3.- Del bastidor a una composición más amplia**

Ya en el nudo, nos abocaremos durante el presente inciso a una operación de doble faz. En la cara, una explicación acerca de cómo el diseño de investigación que se llevó a cabo se inserta en una perspectiva biográfica de la investigación educativa. Y, en la ceca del asunto, una explicación acerca de por qué motivo la perspectiva biográfica sería la más adecuada. Por el estudio de los diarios de formación y por la elucidación de su carácter subjetivante. Puesto que, en coherencia con la hipótesis de trabajo que planteó el proyecto, nos habilita una lectura de las diferentes instancias que atraviesa el sujeto a lo largo de su inserción en los espacios de carácter institucional que son propuestos junto a la supervisión capacitante.

En el derrotero, Landin Miranda y Sanchez Trejo (2019) señalan cómo esta perspectiva nos conduce a aprehender algo del conocimiento que el sujeto construye desde la vivencia en los diversos espacios y tiempos que constituyen o remiten a una esencia de la educación. De un lado, por lo tanto, la perspectiva narrativa es una manera de acceso a una elucidación de aquellos aspectos en los diarios de formación que los tornan en un recurso subjetivante y, por el otro, el planteo de la cuestión del espacio-tiempo de lo escolar como una esencia se encuentra en

consonancia con aquellos sentidos que emergieron del corpus en específico, en una exploración en los diarios de los modos en que se representa la transmisión escolar.

De manera general, sin ánimos de reduccionismos ni modestias, el aspecto biográfico que se añade a la mentada perspectiva narrativa en la configuración de otra biográfico-narrativa nos señala el esfuerzo por la construcción direccionada, analítica y sistemática de un relato, a través de documentos de distinta índole, según sea el caso, y con un propósito específico (Argüello, 2014: 294).

Según Suárez (2014: 766-767), como sucede en la generalidad de las Ciencias Sociales, las investigaciones en educación han visto un incremento en las metodologías cualitativas. El aspecto biográfico en educación se suma a una serie de debates en el campo académico. De hecho, la modalidad cualitativa y las estrategias biográfico-narrativas se han tornado de un carácter predominante en los procesos de producción de conocimiento ya que la mayoría de los encuadres metodológicos se orientan al tránsito de al menos un momento biográfico. Sin embargo, ello no consolida un campo de estudios que sea identificable y estructurado. La mayoría utiliza unas estrategias y recursos de la investigación biográfico-narrativa para la interpretación de las diversas narrativas que forman parte de su material documental pero se identifican de lleno con otras tradiciones en la modalidad cualitativa de la investigación, ya sea de la investigación-acción participante o bien de la investigación-acción del docente, de clara referencia en la configuración y regulación del dispositivo que produjo los diarios.

Debido a su calidad de punto de encuentro o intersección de diversas disciplinas sociales, la perspectiva epistémica se mostró idónea para la articulación en torno al objeto de estudio de una batería conceptual cuya procedencia en términos disciplinares es bien heterogénea –desde los aportes de la filosofía política hacia una evocada transposición de la sociología al campo de la formación docente y desde allí hacia una exégesis de la psicología cultural–, de manera que en los elementos derivados se conjugan saberes de la filosofía hermenéutica con una teoría sobre los campos sociales y otra acerca de la capacidad para narrar historias.

Por lo tanto, la investigación de tipo biográfico-narrativa no solo ha visto un incremento sino que ha alterado los modos habituales de percepción de la producción de conocimiento, un enfoque cada vez más singular como configuración dentro de la modalidad cualitativa, donde los actores narran sus vivencias y leen o interpretan los hechos con el énfasis puesto en la subjetividad como una condición necesaria para la producción de conocimiento social, ya que en el relato se produce un juego de subjetividades, entre el sí mismo y un otro lector, en la gestación de una verdad consensuada dentro de un proceso dialógico de comprensión. En el meollo de la construcción se encuentra el afloramiento y la priorización de un “yo” de una naturaleza narra-

tiva, dialógica, relacional y comunitaria (Bolívar y Domingo, 2006). Ello representa un posicionamiento diverso al racionalismo cientificista donde sólo existe una realidad objetiva que es independiente de un sujeto y sólo accesible en la investigación, un posicionamiento donde en verdad no existe una realidad objetiva como tal a descubrir, acaso, las maneras de comprensión se dan en la narración en tanto representación colectiva. De manera que un paradigma es una lente que nos muestra sólo un aspecto de la realidad.

El encuadre de la perspectiva –con cautela en el uso del lenguaje– está dado entonces por la importancia de la subjetividad en el entendimiento de una realidad como una narración, el consenso en torno a la realidad como la construcción colectiva en relación a un contexto y la noción de la realidad como un proceso de construcción socio-histórica y contingente. En consecuencia, la perspectiva biográfico-narrativa es un intersticio para la superación de la dicotomía entre lo subjetivo y lo institucional a lo largo de un proceso de investigación, porque los relatos de los sujetos son construidos en un marco institucional en específico y, en esta dirección, dan cuenta de cuáles lecturas son plausibles al interior de un contexto tal. La perspectiva biográfico-narrativa en la investigación social se torna en una opción válida, ya que, en términos metodológicos, nos otorga acceso a una información que es relevante, en términos epistemológicos, de una naturaleza que es crítica, significativa y transaccional y, en términos ideológicos, se rige por unas premisas de respeto, participación y solidaridad (Rivas Flores, 2012: 82-83).

Entre los variados aportes de esta perspectiva de investigación en educación se destacan los relatos que tienen como referente a la figura del docente en distintos niveles del sistema, no obstante, en nuestro caso y en cuanto al empleo de esta perspectiva en el Nivel Superior, se torna relevante en razón de la necesidad de otorgar visibilidad a las potencialidades que se extrapolan en la transposición de la investigación social a la investigación educativa, ante la ausencia de un mayor reconocimiento de este encuadre metodológico como recurso (Delgado-García, 2018: 2). Un punto de convergencia con la exhortación de Suárez (2014). Asimismo, le otorga transparencia y visibilidad a la comprensión del papel que adquiere la docencia frente a la multiplicidad y la continuidad de las transformaciones en una sociedad.

En cuanto forma de acceso a la fuente de datos se encuentra mediada de las licencias que se toma un sujeto sobre su narración, que no será literal sino, todo lo contrario del asunto, será una interpretación, junto a una organización temporal y una agrupación en secuencias que nos permiten la interpretación de la experiencia desde una cierta posición en el mundo. O sea, una interpretación de segundo orden sobre aquella de primer orden que otro realizó. En razón de ello una interpretación es fragmentada y luego organizada en una continuidad. La conservación de una línea temporal en el reagrupamiento temático es una facilitadora de la comprensión de

una continuidad en la sucesión de los eventos en un marco institucional (Vega, 2018:193; Piovani, 2007: 287).

En este enclave, el interlocutor se habrá percatado que la revisión fundamentada de las decisiones metodológicas en el desarrollo de las actividades del diseño de investigación van desde la obra de Anijovich et al. (2009) como vía de acceso a Clandinin y Connelly (1995), en cuanto a los aspectos específicos que hacen a la investigación en perspectiva narrativa y de allí en más se entabla un diálogo con la compilación canónica de Marradi et al. (2007), en cuanto a los aspectos generales que hacen a la investigación en las Ciencias Sociales, junto a la bibliografía indexada que sitúa lo específico y lo general en el tiempo presente. Al respecto, se han abordado las decisiones tomadas en el diseño de investigación, pero no se argumentó cabalmente el por qué de una construcción narrativa de relatos pedagógicos (Suárez et al., 2004), una línea de fuerte inspiración en la labor de McEwan y Egan (1998). De ello nos ocuparemos en los siguientes párrafos, en referencia a los aspectos pragmáticos elaborados en el inciso “Las consideraciones metodológicas del estudio” de la Introducción.

Por lo demás, un dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas se constituye en la disposición de un espacio-tiempo y unos recursos de diferente naturaleza que potencian la narración en la voz tanto de los docentes en ejercicio como en formación, los cuales se tornarán, con la asistencia horizontal de sus pares, en autores de sus historias. De allí la premura en el fomento de condiciones a nivel político, institucional y educativo que posibiliten la concreción del dispositivo con un criterio claro y un itinerario concreto, donde se conjuguen al mismo tiempo el proceso de la formación y aquél de la producción, o bien de la asunción en potencial de unos otros posicionamientos en un sentido intelectual, de cara a la comprensión de los momentos por los que atraviesa un docente en lo cotidiano, a la vez que redefine las posibilidades del trabajo colaborativo en el mediano y largo plazo. Lo valioso del proceso está en la descripción del mecanismo de documentación en cuestión. Una descripción que amerita un apartado reflexivo como el transitado hasta este momento. Quien narra una historia, ya sea por elección, negación o mera omisión, frente a los hechos, los selecciona, los secuencia y los organiza o, en definitiva, les otorga una forma singular, de modo que la interpretación de los hechos se encuentra mediada por la misma narración, es decir, que es mediante la construcción de un relato como unguimos nuestra experiencia, porque los hechos no tienen un sentido intrínseco sino conferido a través de la explicación, el orden de sensaciones, datos y argumentos que interpelan intelectualmente al interlocutor.

Por lo cual, la importancia de la construcción narrativa de relatos pedagógicos radica en la coincidencia, dentro de la perspectiva de investigación biográfico-narrativa, en cuanto a la apuesta a lo largo de las decisiones metodológicas a una preeminencia del significado que los

actores le adjudican a un fenómeno social como un texto cuyo valor y significado se establece en función de la interpretación biográfica y espacio-temporal del mismo sujeto, de manera que el relato pedagógico y la investigación biográfico-narrativa se emparentan en calidad de desprendimiento del otrora giro hermenéutico dentro de las Ciencias Sociales.

A la postre, la investigación biográfico-narrativa, en su coexistencia junto a otras líneas, en el camino que va desde la descripción de las características del fenómeno investigado a la descripción de las características del diseño de investigación que se implementó sobre él, nos lleva a aguzar nuestra mirada en términos de cuáles otras de las líneas de investigación –por ejemplo, la investigación-acción, que nos auxilió en la configuración del dispositivo narrativo que reguló la producción del material documental o el corpus de nuestro estudio– se articulan con una investigación biográfico-narrativa en la configuración de un enfoque (Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2006).

La forma de llevar a cabo una investigación tiene unos inesperados efectos sobre aquello que se entiende por conocimiento relevante o aquello que vale la pena en la investigación: el rechazo a la visión del déficit en lo metodológico se traduce en una argumentación densa de las decisiones en nuestra investigación y nos aproxima con modestia a un conocimiento, en la medida que no se limita a la reproducción del discurso ni a la interpretación silvestre. Así lo enuncia el astronauta que protagoniza el cuento *Ligustros* en *Flor* de Juan José Saer, quien se interroga cuán válido es el considerar seriamente la mera hipótesis de haber estado alguna vez en la luna, si la reflexión lo devuelve a una pregunta, cuál es el punto de ir lejos a develar misterios si lo cercano, aún la presunción de sí mismo, es igual o más enigmática. El relato de Saer nos lleva, analogía y narrativa mediante, a contemplar lo imprescindible de una producción del conocimiento que sopesa cuál es el punto de vista del investigador, al tiempo que de cuenta de los obstáculos en la reconstrucción de un elucidario epistémico.

# Capítulo I

---

## La marca de la transmisión escolar en los diarios de formación docente La *shkolè* como piedra de toque

### 1.- Proemio a la reflexión

En la educación acontece una operación de doble aspecto. En primera instancia, se produce una marca que tiene efectos sobre la subjetividad, a raíz de que alguien sea capaz de enunciar lo que hizo, lo que hace y lo que hará en el mundo de los hombres, instituyendo así un vínculo entre los recién llegados y el mundo. Pues, el ingreso a la *shkolè* le concede a los hombres un espacio-tiempo de acceso al ocio consagrado al estudio donde se instituye transmisión, mediante la cual los involucrados avanzan hacia un recorte del mundo en materia de estudio, en concomitancia a cierto saber y al lugar del mismo en el orden del mundo de los hombres. Entre el estudio, la materia y el mundo, sea en imperativo o subjuntivo, quien enuncia asume en la acción una responsabilidad sobre la mediación que existe entre los nuevos y el mundo. Por ello, si se trata de reflexionar sobre la transmisión, es necesario retomar del marco teórico la idea clásica de *skholè*, es decir, un tiempo libre para el estudio que irrumpe en las jerarquías sociales y, a pesar de los intentos de domesticación de la familia y el mercado, insiste tras el paso del tiempo, en una suerte de negociación donde lo central es la categoría de la acción (Masschelein y Simons, 2014: 11; Arendt, 2003: 24-25).

En este capítulo se intentan satisfacer al menos dos objetivos: de manera específica, se exploran al interior de los diarios de formación docente las frases significativas que sitúan a la transmisión escolar como una cuestión de necesaria representación en los futuros docentes; y, de manera general, se indaga la función subjetivante de los diarios de formación, en cuanto dispositivos basados en narraciones que, al tiempo que representan una forma de lo escolar, remiten también en su representación de los acontecimientos a un posicionamiento subjetivo.

En el anudamiento, las frases significativas de los estudiantes en los diarios de formación, en cuanto enunciados sobre lo que se hizo, se hace y se hará, son el puntapié inicial de una serie de reflexiones teóricas acerca de la operación de separación de lo escolar en un sentido fenomenológico o, en otras palabras, nos auxilian en la intelectualización de la forma o *eidos* en sí mismo de la escuela, es decir, aquél tiempo de acceso a un ocio consagrado al estudio. Por ello se enunció que la aparición en los diarios de formación de aquellas características que vuelven

a un establecimiento cualquiera en una escuela se torna en una piedra de toque. En coherencia, en esta elucidación de la transmisión escolar se apuesta a la conservación de una posición enigmática de la educación o favorecedora de la formulación de una pregunta inherente a cada sujeto, en oposición a un relevamiento de enunciados que redunden en una actitud natural sobre las relaciones entre los adultos y los jóvenes en torno a un paradigma de progresión, o sea, de una inicial heteronomía hacia una definitiva autonomía del sujeto.

Hacia el final del capítulo, las frases significativas y las reflexiones teóricas que se desprenden de ellas nos indican la enemistad de lo escolar en sí mismo con los imperativos de una sociedad capitalista, que, entre intentos de domesticación, se traduce dentro de las frases significativas en la mera reducción de la transmisión escolar a un afán de funcionalidad, cuando, de manera paradójica, un afán tal redundaría en la desescolarización de la escuela: aún reducida a materias, la escuela en sentido clásico es un tiempo libre para el ocio consagrado al estudio donde la creación de un vínculo entre los recién llegados y el mundo nos interpela sobre aquello que se hizo, se hace y se hará en el mundo en términos de la acción. Por lo tanto, la escritura de un diario de formación, como dispositivo basado en narraciones, es una práctica subjetivante, ya que favorece la asunción de un posicionamiento subjetivo en torno a las representaciones que están involucradas en el proceso de formación docente y, acerca de la transmisión, respecto de las representaciones de lo escolar como una idea en sí.

## **2.- Sobre la tarea de estudio: la *shkolè* en sentido clásico**

Si de generalidades se trata, se dirá que el verbo «educar» en el idioma castellano se desprende etimológicamente del vocablo *educāre*, cuya traducción habitual del latín es «conducir». Aunque, tal como lo advierte de Lajonquière, la polisemia del lenguaje nos lleva a advertir todo un abanico de significados que se desprenden de su análisis en contexto, es decir, más cercanos al «criar», «alimentar», «cuidar», «adiestrar», «formar» e «instruir». Es justo afirmar entonces que al vocablo *educāre* le tomó un tiempo considerable – al menos hasta el siglo XVII– alejarse de la rústica tarea de domeñar animales. Ello nos recuerda cómo en la «educación» se actualiza una marca o yerro que moldea en términos existenciales (1999: 68).

En relación al lenguaje y, en específico, al carácter discursivo de la actividad pedagógica, la narración de un estudiante implica el ingreso de palabras acerca de la práctica y la emergencia de un posicionamiento mediante la formulación de un sentido acerca de la práctica. Esta enunciación es en sí misma una acción distinta, que no existió antes ni existirá luego. De una u otra manera, según Larrosa, “Es posible que no seamos sino una imperiosa necesidad de palabras, producidas o escritas, oídas o leídas, para cauterizar la herida” (2000: 23).



La enunciación es una acción: el desencadenamiento de un proceso, el acto que acuña un sentido, en tanto rompe la inmovilidad, abre una nueva época e impulsa ese nuevo sentido hacia el futuro, de manera que, por un lado, es imprevisible y, por el otro, abre la deliberación en torno a un bien común, inaugurando en el ínterin un espacio-tiempo de carácter público cuya potencia se encuentra en lo que, dentro de ese espacio-tiempo, es el orden de lo posible. La acción se torna entonces en afectiva, visible y libre. La acción es un punto de inflexión, que resulta atestiguable en los diarios de formación docente a través de las representaciones sobre un “adentro” y un “afuera” que nos acercan a la cuestión de la transmisión desde la tarea de estudio, la configuración de una materia y la relación que se establece entre la materia y el mundo, con un énfasis en la categoría de mundo que nos vuelve a la forma de lo escolar. En torno ellos se abren una serie de interrogantes arendtianos, sobre la posibilidad de la novedad en la repetición y el rol que se desempeña allí (Cornu, 2005: 244; Arendt, 1996: 208).

“(…) Tenía mucha incertidumbre antes de llegar sobre cómo me iba a recibir la co-formadora (...). Sin embargo, al encontrarme hoy en la clase me sentí muy cómoda, desde el comienzo la profesora me dio el espacio para que me presente, cuente por qué iba a acompañarlos en las siguientes clases, los estudiantes escucharon mientras hablaba”.

Diario 1

“Me acerco a secretaría, espero en mesa de entrada, me aseguro que me vean. Al rato, 10 minutos después aproximadamente, me ven, me dicen que espere. Creo que se acercan para atenderme, cierran la puerta. (...) La próxima persona en acercarse es una chica, pregunta si nos habían atendido, ya llevábamos 20 minutos ahí, le dijimos que estábamos esperando y respondió con una mueca, infiero que es natural esperar tanto para ser atendido. (...) Luego de 10 minutos, se acerca el secretario para preguntarle a los docentes que allí se encontraban dónde estaba la profesora de psicología. No sabían. También les pregunta a varios de sus alumnos, tampoco supieron decirle. (...) Nos dice que esperemos a otra persona, una señora, no sé qué función cumple, ella nos va a indicar dónde ir. (...) Pero la profe P [la co-formadora] no aparecía. La señora que nos acompañaba les pregunta a todos, nadie supo decirle. (...) Seguimos el recorrido, hasta que encontramos la clase de la profesora, la última aula, al final del pasillo. No ingresamos. Sólo pasó esta mujer, llama a la pro-

fesora, entrega la nota. Yo podía ver por el vidrio de la puerta que eran muchísimos chicos. Estaban gritando. Escucho que le dice a la profesora: ‘llegaron las chicas de las prácticas’, y la profesora dice: ‘¡¿y hoy van a arrancar?!’”.

Diario 2

“En este primer encuentro, me encontré un poco ansiosa, a la expectativa de ser la primera observación que íbamos a realizar, pero a la vez tranquila por el hecho de que ya lo teníamos charlado con la co-formadora y ella se mostró disponible para que ingresemos a su cátedra. (...) La co-formadora nos comenta que la clase que va a dar ese día va a ser una presentación de la cátedra, nada más. No va a desarrollar un tema. Ante esto nos da la posibilidad de que nos retiremos si es que así lo deseábamos. (...) en una situación, cuando un estudiante se está presentando, comenta que está en la Licenciatura en Psicología, a lo que la co-formadora lo interrumpe y le dice que tanto él como otro que esté avanzado en la Licenciatura tienen la posibilidad de presentar una monografía y defenderla al final de la cursada. A lo que el estudiante le responde que él de todas maneras no tiene ‘drama de cursar’ y quiere cursar la materia. Fue una situación graciosa en la que la co-formadora parecía echarlo o invitarlo a que se retire del mismo modo que hizo con nosotras al principio”.

Diario 9

“Durante la primera observación de la clase hubo un aspecto que llamó mi atención. Noté que las horas de clase de esta materia tienden a detenerse y hablar sobre otros temas donde la misma profesora habilita estos espacios de conversación y en donde se percibe que las alumnas se sienten cómodas y a gusto en estas horas cátedras. Aun así creo que hay muchas cuestiones propiamente académicas que se dejan de lado. No sé cómo se habrá trabajado el texto que se rendirá la semana próxima, antes de las vacaciones, lo que sí pude observar es que no se hizo una revisión y lectura en profundidad sobre el mismo. Se tomaba sólo la superficialidad de lo que decía, que si bien la docente (en el poco tiempo que hablaron del texto) buscaba volcar algunas cosas a la realidad de las prácticas, considero que muchas cuestio-

nes las dejaban a libre interpretación y no se lograba construir un análisis crítico de las mismas”.

Diario 11

“El día 1 de julio fue la primer observación que realizamos, a la cual llegamos un rato antes, para hablar con la profesora y presentarnos. La misma actuó de manera muy cordial con nosotras y particularmente me generó mucha tranquilidad, ya que percibí cierta predisposición para con nosotras, para ayudarnos y acompañarnos en este proceso. Luego de entablar esa charla de presentación con ella, entramos al aula y nos sentamos atrás, con la idea de poder observar toda el aula. (...) Particularmente siento que F [la co-formadora] se involucra no sólo con el transmitir conocimientos, sino también con el vínculo con el saber que le habilita a sus alumnos para que estos puedan llegar a la comprensión del tema ya que ella todo el tiempo está traspasando lo teórico al plano de la realidad, ya sea a través de ejemplos o experiencias que le permiten a los alumnos poder pensarlo desde la cotidianidad y creo que este hecho de que ella habilite a cada alumno a pensar el tema desde distintas dimensiones, no sólo acerca a los alumnos a la comprensión, sino que también da lugar a la participación en clase”.

Diario 14

En la exégesis, los extractos sostienen en sí mismos aquél carácter inaugural de la *shkolè*: el reconocimiento de que “la profesora me dio el espacio para que me presente, cuente por qué iba a acompañarlos” (Diario 1); cuando el administrativo irrumpe en el espacio y “le dice a la profesora: ‘llegaron las chicas de las prácticas’, y la profesora dice: ‘¡¿y hoy van a arrancar?!’” (Diario 2); el momento en que un estudiante decide quedarse porque “no tiene ‘drama de cursar’ y quiere cursar la materia” (Diario 9); también en la observación “Noté que las horas de clase de esta materia tienden a detenerse y hablar sobre otros temas donde la misma profesora habilita estos espacios de conversación” (Diario 11); y, en función de la materialidad (Diario 14), el reconocimiento de una cierta forma “creo que este hecho de que ella habilite a cada alumno a pensar el tema desde distintas dimensiones, no sólo acerca a los alumnos a la comprensión, sino que también da lugar a la participación en clase”. Todos ellos nos remiten a la idea clásica de un tiempo concedido a los hombres cuyo acceso al ocio consagrado al estudio no resulta evidente en la ponderación del orden social de una determinada época: en su origen, los esclavos, los

artesanos y los hombres libres de Grecia. Desde entonces, lo escolar se instala en la inauguración de una “cosa común”, o sea, en el meollo de las fuerzas que tensionan a una sociedad desde puntos equidistantes. Sin embargo, a través de las diferentes sociedades y sus respectivos avatares, lo remarcable del asunto es cómo esta idea ha trascendido a sus diversos detractores a condición de redefinir a cada momento su función en el marco de un cierto orden social. En la redefinición, economía y familia avanzan en sus intentos de domesticación de la *shkolè*, actualizando asimismo la manera como la escuela moldea la subjetividad de quienes la habitan y estableciendo en coherencia una relación contingente entre el saber en juego y el orden de legitimidad de los intercambios en una sociedad determinada. Esos intentos de domesticación toman la forma de enunciados o reflexiones sobre la urgencia de una transformación del sistema educativo o sus establecimientos, tras el lazarillo de programas de ajuste o de mejora que están enraizados en idearios políticos o religiosos y donde la negociación sobre el recorte del mundo como materia escolar se resuelve por lo general en una reducción de lo maravilloso de ese objeto en sí mismo para tornarse en una mera utilidad, un objeto que “sirve para” (Masschelein y Simons, 2014: 11).

Antes de ahondar en el anudamiento teórico, es válido reconocer que la insistencia de un modelo disciplinario de la institución escolar, de carácter graduado, simultáneo y atravesado por una demanda de renovación constante, posee una influencia notable en la obturación de otras prácticas –a la manera de tendencias aún no consolidadas, aspecto que abordaremos en el capítulo siguiente en torno a las tradiciones en la formación docente–, que intenten restituir la forma de lo escolar en sentido clásico frente a la insistente desescolarización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, o sea, frente la pérdida de un ocio consagrado al estudio en favor de las demandas del sistema de producción, por un lado, y la familia, por el otro, acerca de cuál es la utilidad del recorte del mundo que se presenta en tanto objeto de estudio y en función de la inserción del individuo en el mundo, aunque en la satisfacción del imperativo el sentido de la categoría “mundo” se vea reducido a un sinónimo del sistema de producción. Por ello se habla del desfondamiento del sentido de lo escolar, en todo caso una expresión de los intelectuales ante la inercia y la pregnancia del modelo disciplinario de institución escolar. Puesto en palabras, Gabriela Diker señala cómo al narrar la escuela se emplean unos vocablos donde el sufijo “des-” expresa a la manera de un síntoma la profundidad del malestar actual, así como la limitación de reflexionar sobre qué hubo allí donde el sufijo indica una ausencia: en la des-integración, en el des-enlazamiento o en la des-subjetivación (2004: 233).

En el anudamiento teórico, la introducción en relación a los enunciados desde una perspectiva fenomenológica que tenga en cuenta los aspectos sobre la forma de la escuela y la materialidad

del oficio nos lleva a detenernos en qué percibimos y cómo lo percibimos: “al encontrarme hoy en la clase” (Diario 1), “espero en mesa de entrada, me aseguro que me vean” (Diario 2), “ella se mostró disponible” (Diario 9), “se percibe que las alumnas se sienten cómodas” (Diario 11), o bien “percibí cierta predisposición para con” (Diario 14), son enunciados que nos conducen a indagar las expresiones de una conciencia particular sobre la experiencia que sea indicativa de la reflexión y de la aprehensión del fenómeno, por la cual se conjetura el carácter subjetivante de los dispositivos basados en narraciones. Al tiempo que se identifica la manera particular en que se representa la transmisión escolar. En la aprehensión del fenómeno, la mirada fenomenológica coloca la experiencia en epojé o “en suspenso”, una suerte de paréntesis que detiene la significación e ilumina otros sentidos (Jiménez y Valle, 2017: 33; Aguirre y Jaramillo, 2012: 54-55). La postura fenomenológica, ante la pregunta sobre las características de un objeto, es tomar distancia de la dimensión espacio-temporal en favor de la esfera de lo subjetivo de la experiencia con el objeto, la cual se traduce en enunciados como “Tenía mucha incertidumbre” (Diario 1), “Me encontré un poco ansiosa” (Diario 9) o “Particularmente siento que (...)” (Diario 14), los cuales evidencian en sí mismos la toma de posición y la descripción de la experiencia. Y, cuya ausencia, es el índice de la renuencia a involucrarse en el desarrollo del dispositivo.

Según Jorge Larrosa, la oportuna introducción de una postura fenomenológica en la dimensión de la transmisión, al saber en juego y al orden del mundo, nos lleva a advertir cómo el saber científico no tiene nada que decirnos sobre el sentido o la ausencia de sentido en la existencia humana. Al contrario, sería esperable una indigencia de sentido inversamente proporcional a la riqueza de nuestros saberes científicos o positivos. Pues, en la suspensión del sentido de la experiencia con el objeto, nos impresiona lo contingente de las formas, ideales y normas inherentes a los marcos teóricos que se imponen sobre el objeto de estudio. Recién tras el reconocimiento de esta indigencia de sentido será posible retornar sobre la problemática del “a cada momento” o sobre la redefinición de la función de la escuela frente a los intentos de domesticación del mercado y la familia. Ello, sin embargo, no nos libra de otro obstáculo: aquello que se dirime en la dimensión de la transmisión es la brecha entre el pasado del futuro. Por lo tanto, más allá de la suspensión, es inevitable un cierto desvalimiento o incapacidad para significar el futuro cuando la relación intergeneracional nos coloca del lado del pasado. Un desvalimiento que será abordado en el tercer punto del capítulo (Larrosa, 1997: 49; Arendt, 1996: 19, 31-32).

No obstante, el desvalimiento es coincidente con los señalamientos de Daniel Korinfeld y la intención de conservar un enfoque des-sustancializador sobre las categorías: la transmisión es una dimensión teórica en estrecha ligazón a una intrincada herencia de categorías de significación consolidadas en el pensamiento científico-pedagógico de la Modernidad. Esos señalamien-

tos nos interpelan a reconocer en la escuela disciplinaria como la principal institución a cargo de la producción de una subjetividad moderna de acuerdo a la invención de un ideario en torno a lo juvenil como opuesto a lo adulto y, en correspondencia a ello, el avance en la caracterización de los sujetos según la edad cronológica con el afán de normativizar sus características. Una des-sustancialización implica suspender la significación y hacer lugar a una inquietud genuina, donde quizás lo juvenil tenga un significado diferente o no sea susceptible de una definición más allá de los sentidos adjudicados por aquellos que ocupan el lugar de adultos. Por ello el interés en los dispositivos narrativos como posibilidad de que los estudiantes o, en términos arendtianos, los recién llegados a la docencia, sean capaces de enunciar lo que hicieron, lo que hacen y lo que harán en el mundo, como operación inherente a la acción, haciendo lugar, como veremos luego, a la aparición de unos gestos de infantilidad en los actores descritos en los diarios de formación, allende a la edad cronológica (2016: 53).

En el ínterin, es válido mencionar que los participantes del Taller de Acción Educativa se inician en, transitan por o regresan al quinto año –puesto que sus trayectorias son diversas– del Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos y, en coherencia, el rango etéreo de los estudiantes va desde los veintidós años en adelante, o sea, en torno a una serie de sentidos de la adultez.

De vuelta a las frases significativas, se ha de enunciar que la transmisión, en tanto condición de construcción, inscripción y emergencia de una identidad que articule el tejido social, excede lo escolar a primera vista. Pero ello no contribuye a responder la pregunta sobre cuál es la especificidad de lo escolar que torna a la escuela en un espacio-tiempo privilegiado para la transmisión. Con más incertidumbres que certezas, el acercamiento de los estudiantes a los espacios de práctica torna evidente que la transmisión escolar es algo que ocurre en el “entre”: “entre, al menos, dos” y, según el trabajo de Arendt, entre aquél “ya no más” y el “aún no”. En este sentido, es pertinente la observación de Frigerio en torno a cómo la palabra “transmisión” se halla tan solo ocasionalmente asociada a la educación formal en la bibliografía del área, entendiéndose, a la formación como ejercicio y a la pedagogía como disciplina, viéndose reducida en la mayoría de las problematizaciones a la comprensión de la relación pedagógica, con énfasis en la operación de didactización o bien en torno a la supuesta extinción de valores –que, se supone, son de antaño– frente a la llegada de los nuevos (2005: 13-14). Lo señalado unas páginas atrás en torno a las frases, desde “la profesora me dio el espacio para que me presente, cuente por qué iba a acompañarlos” (Diario 1) a “creo que este hecho de que ella habilite a cada alumno a pensar el tema desde distintas dimensiones” (Diario 14) nos remite a esta idea clásica de un tiempo concedido a los hombres que es representativo de lo ocurrido en la mayoría de los diarios de

formación: la inscripción de un acto inaugural y, en torno a él, la búsqueda de alguien que efectúe una acción. En este enclave, el docente a cargo de la clase es la figura que aloja o excluye, aún sin intenciones conscientes de ello, marcando en la operación un “adentro” y un “afuera” de la *shkolè*, o sea, de aquella forma o de aquél espacio-tiempo en un sentido fenomenológico que posibilita que se instale una transmisión en sentido escolar.

En este marco, las narraciones en los diarios de formación docente se vuelven un registro de enunciación, entiéndase, del ejercicio de enunciar(se) inherente a la acción, al tiempo que dan cuenta de la incertidumbre del encuentro, haciendo lugar a una pregunta sobre el otro. Pues, el encuentro suscita diferentes situaciones, que traslucen ese “entre, al menos, dos” que mencionamos y nos remontan a una figura utilizada con insistencia en la bibliografía de referencia sobre la temática, la figura mítica de la Esfinge de Tebas –a la cual retornaremos durante el capítulo–, que presenta un acertijo a los viajeros, cuya resolución depara en la continuidad de la marcha, o bien, en un funesto desenlace. En el encuentro algo está en juego.

En ocasiones, como en el Diario 1, “Sin embargo, al encontrarme hoy en la clase me sentí muy cómoda, desde el comienzo la profesora me dio el espacio para que me presente”, el docente en formación se encuentra con el docente co-formador como ese alguien, ese interlocutor, a cargo del acto inaugural y, luego de la formulación de la pregunta, continúa su marcha, tras el reconocimiento de la inquisición como un requisito del ingreso a la clase e, igualmente relevante, tras el reconocimiento de cómo la elucidación de una respuesta a la pregunta incluye asimismo la resolución de una incógnita sobre sí mismo, en tanto el ingreso en el espacio-tiempo de la *shkolè* supone tomar la palabra, alzar la voz y, eventualmente, actuar. En otras palabras, es una presentación de sí.

O bien, como en el Diario 2, podría ocurrir que el estudiante se encuentre ante una escena donde nada de lo descrito anteriormente ocurra y, en todo caso, lo que se destaca en el desencuentro y la confusión: “Luego de 10 minutos, se acerca el secretario para preguntarle a los docentes que allí se encontraban dónde estaba la profesora de psicología. No sabían. También les pregunta a varios de sus alumnos, tampoco supieron decirle”, un aspecto, la relación entre la forma de la escuela y la materialidad del oficio docente. Que, sin lugar a dudas, se relaciona en última instancia con la desescolarización de la escuela en sentido amplio, o sea, de la caída del estudio en razón de las demandas del mercado y la familia. Si bien nos lleva en lo inmediato a reflexionar acerca de cómo la carencia en las condiciones edilicias, la abundancia de actividades extracurriculares y la superpoblación de las aulas, inciden en las posibilidades de establecer ese acto inaugural que es la *shkolè*. Por lo tanto, la eventualidad de la acción significa la lógica de “no en todos los casos”.

Pero, lo remarcable en el Diario 9, es la relevancia que adquiere otro aspecto, diferente a las condiciones materiales. Se trata del establecimiento de una materia de estudio y, en torno a ella, de un interés —léase, aquello “entre nosotros”— en el sostenimiento de esa forma particular que es la forma escolar en sentido clásico. Pues, sin materia ni interés, la *shkolè* también se desploma: “(...) a lo que la co-formadora lo interrumpe y le dice que tanto él como otro que esté avanzado en la Licenciatura tienen la posibilidad de presentar una monografía y defenderla al final de la cursada”. En la escena, interpretada por la estudiante como una invitación implícita a retirarse de la clase, la docente efectúa un señalamiento —en consonancia a nuestro análisis— donde, en función de la trayectoria del estudiante, el sostenimiento de lo escolar no está dado por el cumplimiento de una serie de requisitos normativos —los cuales, eventualmente, son constitutivos del “a cada momento” o de la domesticidad— sino que el señalamiento de la docente se dirige al interés por el tratamiento que allí se realizará de una materia de estudio.

Incluso, si todo lo anterior ocurriese de manera favorable, como en el Diario 11, lo escolar se desvanecería si no fuese por el último aspecto, el de la responsabilidad del docente, allende a las tradiciones y preceptos sobre la formación docente y más cercano a lo intergeneracional. A la experiencia le resultará evidente que la coincidencia en un espacio y en un tiempo de más de una persona es necesaria, si bien, en un punto, es aún insuficiente para que se produzca aquél “entre” que caracteriza a la transmisión en un sentido escolar: “No sé cómo se habrá trabajado el texto que se rendirá la semana próxima, antes de las vacaciones, lo que sí pude observar es que no se hizo una revisión y lectura en profundidad sobre el mismo”. Y esta tarea de estudio depende de que el docente a cargo de este acto inaugural asuma la responsabilidad sobre el mundo y sobre aquello que de este se enseña, aún si lo hubiese deseado de otra manera, en un señalamiento acerca de su valor intrínseco. La dimensión del cuidado, en los términos de un alguien que cuida a los nuevos del mundo y al mundo de los nuevos, se nos enseña en la reconstrucción como inherente a la *shkolè*.

Ya en el Diario 14, el dispositivo narrativo da lugar a la formulación de una respuesta tentativa a la pregunta inaugural, que versa sobre el otro y sobre sí mismo, ya que, tras el recibimiento en el espacio-tiempo de lo escolar, los estudiantes toman nota sobre un plus de sentido acerca de la transmisión, el cual los interpela como docentes en formación. La docente co-formadora “se involucra no sólo con el transmitir conocimientos, sino también con el vínculo con el saber que le habilita a sus alumnos para que estos puedan llegar a la comprensión del tema”, describen. La clase no otorga la preeminencia sólo a la transmisión de un conocimiento en específico —de la materia, como recorte de los objetos del mundo—, sino que va más allá y opera sobre la relación de los estudiantes con el saber en general —sobre el estudio, el ocio consagrado al estudio— y, en



este derrotero, sobre el modo en que los estudiantes acceden al conocimiento –o sea, lo maravilloso en las cosas del mundo–.

Hasta aquí, ¿qué nos dicen los diarios en relación al estudio y de este último en relación a la transmisión? En paridad a una lectura de Cornú y en coherencia con la des-sustancialización de las categorías, se podría enunciar que, en términos generales, la idea de transmisión incluye una variedad de objetos que sobrevienen de un sujeto a otro, ya sea en el sentido de un acto de última voluntad, en el caso de la transmisión de un apellido, una herencia o un conocimiento; o, su contrario, la idea de una impregnación desapercibida, como nos sucede con la transmisión de un secreto, de un mensaje o de una enfermedad. Pero, al interior de la *shkolè*, los diarios de formación nos enseñan que, más allá de la reciprocidad o la unilateralidad de la comunicación, en la transmisión se efectúa una inscripción, dentro de una temporalidad irreversible y desde lugares disimétricos, donde no se trata tanto de la transmisión de una materia, en tanto recorte de los objetos del mundo, sino de cómo, en la transmisión de esa materia, en el acceso al ocio consagrado al estudio y en esta configuración de la *shkolè* es que el destinatario se transforma a su vez en un sujeto: de cara ante “la posibilidad de que nos retiremos si es que así lo deseábamos” (Diario 9). Por lo tanto, la reflexión sobre el estudio en relación a la transmisión es una reflexión en verdad sobre el tipo o la modalidad de relación con los objetos del mundo –la historia, la lengua o la matemática– y el tipo o la modalidad de relación con el otro en tanto sujeto.

### **3.- De la forma a la materia: el recorte de los objetos del mundo**

En relación al *eidós* o forma de la escuela, la explicación es la operación que recorta a los objetos del mundo y, al mismo tiempo que los torna en materia de estudio, separa a la escuela –en su particular forma– del mundo en cuanto tal. En la escuela disciplinaria, el gesto de colocar una materia de estudio sobre el escritorio supuso otras separaciones: la explicación, en su redundancia, separa a quien explica de quien aprende y a quien sabe de quienes no, en el sentido específico y capcioso que señala el maestro explicador. La consciencia de la separación conlleva la posibilidad de internalizar asimismo un lugar dentro de la distribución e intuir cómo en los señalamientos se encuentra una posibilidad de ascenso que viene ligada indefectiblemente a una subordinación de la propia interpretación. Pues, si bien el sentido de lo escolar es más cercano a la idea de un antidesino, sin embargo, el tránsito por el modelo disciplinar de escuela se describe un tanto más cercano a la de un sacrificio (Rancière, 2007).

En los diarios de formación, siguiendo a Kantor (2012), no sorprendería entonces la aparición de unos sentidos en torno a lo juvenil donde sea posible convenir lo común a la relación intergeneracional en una posición de extrañeza, más allá de una significación positiva o negativa,

tanto de los adultos hacia los jóvenes, en la emergencia de nuevos sentidos sobre el mundo, sus objetos y sus prácticas, como de los jóvenes hacia los adultos, en el abrumador desencuentro con lo hegemónico y preexistente. En la formación en servicio, la relación intergeneracional no involucra sólo una dimensión cronológica sino epistemológica –una cuestión que abordaremos en el segundo capítulo, en relación a la reproducción inveterada de tradiciones en la formación docente u otras tendencias aún no consolidadas–, es decir, la aparición y el diálogo de sentidos en torno a la interpretación de la práctica profesional.

Pero, en el diálogo entre extraños, la operación de separación que lleva a cabo la escuela – en un sentido amplio, que incluye a las diferentes organizaciones de la educación formal– se encuentra siempre con el riesgo de separar el valor de ese objeto en tanto materia de estudio de aquello que lo vuelve interesante en tanto cosa del mundo. En este sentido, el valor de los objetos del mundo es intrínseco y no se establece en función del contenido. De lo contrario, las cosas del mundo se vuelven meras utilidades, repartidas e intercambiadas, a las cuales se les asigna un valor numérico, etcétera, aunque no apreciarán lo que su existencia representa. Si ello ocurre, dice Mirieu (2016), la escuela retrocede varios casilleros en el marcador: de un lado, aparta a los niños del conocimiento, quienes no perciben su existencia, su significado y su valor; del otro, empobrece los conocimientos, los reduce a unos ejercicios mecánicos y escamotea su dimensión cultural, o sea, la dimensión de ingreso a la historia colectiva.

De vuelta a Rancière (2007), la explicación es una operación de construcción de la autoridad en un sentido disciplinario. En ella se presentan una serie o un conjunto de elementos teóricos que el docente supone más o menos sencillos y desde allí se avanza de una supuesta simplicidad de los enunciados a una supuesta simplicidad de los hechos, con un ademán que no sólo determina el acceso al conocimiento en sí, sino la formación del espíritu de los estudiantes. En una lógica de regresión al infinito, porque la búsqueda de razones a las razones no tiene un motivo intrínseco de detenimiento –una cuestión que abordaremos en el tercer capítulo, sobre el pensamiento de tipo paradigmático y el conocimiento de carácter científico–. En la asimetría, la decisión está en manos del docente, de quien depende si la progresión se proyecta sobre la base de la ignorancia y va en búsqueda del embrutecimiento; o bien, al contrario, se proyecta en base a un reconocimiento y va en búsqueda de la emancipación.

“Es recurrente que se noten situaciones encontradas entre los espacios, en una ocasión la co-formadora comentó fuera de la clase que han tenido reuniones de equipo para poder armar una clase para que los alumnos entiendan lo que se da en el teórico, como casi también le han dicho a este profesor que los

estudiantes no logran comprender lo que quiere decir en sus clases. Creo que la profesora, en la intención de que los estudiantes comprendan, tal vez tiende a la simplicidad en el modo de abordar algunos temas. Creo que lo más conveniente sería utilizar lo que el profesor del teórico desarrolla y desde ahí realizar un modo distinto de explicación”.

Diario 1

“Los que tienen 6 están aprobados, pero pueden mejorar el trabajo práctico para llegar a la promoción, esto es opcional. Además, les recalca y repite que por favor lean las sugerencias que les escribió en los trabajos prácticos, por más que hayan aprobado léanlas porque les va a servir para ir mejorando. (...) Observo que la profesora [co-formadora] realiza una transposición didáctica para poder bajar lo más claro posible el tema y relacionárselos con la carrera de los chicos. Es así que les da ejemplos y les pide ejemplos a los chicos. Algunos alumnos parecen colgados, la profesora parece detectarlo y les dice que está en la página tanto, fíjense en el apunte. Se la ve siempre tratando de ubicarlos, de mantenerlos en el hilo de la clase. Ella muy tranquila, pausada, atenta. Y, a mi forma de ver, muy clara para explicar los contenidos”.

Diario 3

“La profesora [co-formadora] en este momento mira su agenda (momento en el que yo ingresaba al aula), se queda pensando unos minutos y dice: ‘la clase que retomemos, es decir, dentro de 20 días aproximadamente, voy a dar [el tema] perversión, en cuanto a psicosis, lean todo el material y si hay alguna duda la manifiestan ahí’. (...) La docente continúa dictando. (...) Una alumna un tanto en dudas le expresa a la docente que cómo van a comprender psicosis si no lo van a dar. A lo que le responde: ‘bueno, si tienen consultas las hacen cuando nos volvamos a encontrar (minutos de silencio), lean todo (minutos de silencio), para que entiendan más pueden leer la introducción a Lacan, busquen ahí [los conceptos] imaginario, simbólico y real’”.

Diario 7

“Al rato se puede observar que la titular de la clase se encontraba apurada, mencionando ‘chicos, esto es fácil, ya podemos ir empezando’. Al ver que

los mismos no respondieron, ella le fue manifestando en donde se encontraban las respuestas de las consignas, es decir, en que parte del texto. Siendo una actitud que me llamó la atención, ya que no habilitó un espacio para que resuelvan esas actividades por sí solos, es decir, de reflexión y autocríticas por parte de los estudiantes. Además, se trataba de una fotocopia de cuatro hojas como máximo. Después de esa situación, comienza el desarrollo de la exposición, en donde se caracteriza por repeticiones tal cual se encontraban en la fotocopia, pero pocos fueron los estudiantes que en base al contenido del texto fueron armando con sus palabras y articulando con aspectos de la vida diaria estas conceptualizaciones”.

Diario 8

“Mi principal miedo tuvo que ver con cómo iba a salirme la voz, si algo de todo lo que había leído iba a poder ser transmitido a los estudiantes. Sentía que lo que estaba en juego era mi imagen y me preocupaba no tener certezas ni estar convencida de poder servir o ayudar a los estudiantes con el tema, que en parte nos tocaba dar, aunque habíamos logrado con mi pareja pedagógica proponer otras relaciones que nos gustaban e interesaban más. (...) Recupero que también en este momento continuaba teniendo mucha importancia el hecho de que lo que habíamos planificado les sirviera a los estudiantes, teniendo en cuenta que al otro día tenían el segundo parcial (...). Los estudiantes participaban, hicieron preguntas, (...) nuestra docente co-formadora intervino para responder las preguntas, algo que sentí como un acto amable de su parte, también en una pregunta que realizó una estudiante y no pude comprender, expresé con mis gestos algo así como ¿qué?, y la docente co-formadora intentó rearmar la pregunta, acción que sentí como una especie de consejo, de no devolver una respuesta negativa a la pregunta y duda de una estudiante”.

Diario 15

Lejos de la referencia a la *shkolè* en la antigüedad y más cerca de los vestigios del medioevo, el vocablo latino *schola* se utilizó en relación al ámbito de autoridades de la enseñanza elemental –hasta el momento, una actividad dispersa entre la casa, el municipio y la iglesia–. En idioma castellano, sus rastros nos remiten a las expresiones “aula” o “clase”, una estancia donde el profesor enseña su materia. Sin embargo, la configuración de un “aula de clase”, según la

lengua inglesa, se daría recién entrado el siglo XVII (Hamilton, 1989). De vuelta a los extractos y al tema de la forma, la tradicional escena de unos niños agolpados en torno al maestro que organiza y conduce a sus alumnos se relaciona con un segundo aspecto sobre lo escolar que cobra relevancia en los diarios de formación docente, entiéndase, la configuración de una materia de estudio a partir del recorte de los objetos del mundo.

Ahora bien, en orden a problematizar la configuración de una materia de estudio y apreciar su importancia en relación a los distintos intentos de domesticación de la forma de lo escolar, es pertinente traer a colación la observación de Rancière (2007) sobre un cierto paradigma de la progresión que anida en diferentes pedagogías: la distancia —en sentido de la inaccesibilidad— en las cuales las teorías sociales están interesadas en términos de una diferenciación social, la brecha que separa en una sociedad a los supuestamente cultos de aquellos otros ignorantes, se relaciona en parte con la distancia que delimita su entorno, o sea, con su *eidós* o esencia. Tras la inauguración de la *shkolè*, una explicación tiene al menos dos consecuencias posibles: confirma una capacidad en el acto mismo en que intenta reducirla o bien fuerza a la capacidad que se ignora a reconocerse y, en este punto, los diarios de formación docente colaboran con una premisa sobre la educación emancipadora: la concesión de un tiempo-espacio para que un hombre elabore un listado con todas aquellas cosas que es capaz de realizar por sí mismo.

De las teorías sociales, la intimación de Rancière (2007) se dirige específicamente hacia la teoría de Bourdieu (2007), la cual pone en funcionamiento una serie de conjeturas que fueron cooptadas, tergiversadas e instrumentadas —en el sentido más bien aplicacionista del término— al interior del debate político sobre la reducción de las desigualdades de la sociedad Francesa y en otras sociedades, incluido el caso latinoamericano, muchas veces sin escalas sensatas. La intimación es sobre una contradicción intrínseca: en lo manifiesto, la teoría de Bourdieu conjetura una reducción posible de la desigualdad al tornar visibles las reglas de juego de la sociedad y la racionalización del lugar que se le otorga al aprendizaje en términos de condiciones de existencia; si bien, de manera subrepticia, se advierte asimismo una cierta vanidad en cualquier ensayo de reforma educativa, ya que la violencia simbólica, en tanto fenómeno en sí mismo, genera sus propias condiciones de existencia.

De vuelta a la transmisión escolar, la interlocución de Rancière y Bourdieu nos interpela: si las políticas pedagógicas son formuladas en consideración de la reproducción de la cultura hegemónica como fenómeno a subsanar y, en consecuencia, si ello redundaría en un empobrecimiento del recorte de los objetos del mundo que se presentan como materia de estudio, ¿cómo sería una escuela donde la forma de lo escolar no aplaste al individuo desde el inicio? La apuesta es que ello se resuelva en la negociación entre la escuela, el mercado y la familia.

En ese sentido, el señalamiento del estudiante sobre “la simplicidad en el modo de abordar algunos temas” (Diario 1); acerca del comentario al margen que “va a servir para ir mejorando” (Diario 3); la referencia bibliográfica que no se encuentra explicitada en la observación “para que entiendan más pueden leer” (Diario 7); lo insidioso del gesto que “le fue manifestando en donde se encontraban las respuestas de las consignas” (Diario 8); o el pragmatismo detrás del “no tener certezas ni estar convencida de poder servir” (Diario 15), nos remite al ademán que sitúa Mirieu en la idea de “catecismo pedagógico” (2016: 56-66), el cual se desarrolla desde hace tiempo en forma de una serie de enunciados que ponderan el objetivo general de aprender a aprender, en el sentido de una autonomización de los procesos de aprendizaje, y cuyos objetivos específicos se suelen traducir en verbos como “favorecer”, junto a la mención de una operación involucrada en el aprendizaje y donde se transversaliza de manera intencionada la cooperación o la formación para la ciudadanía, de manera que las discusiones redundan en aclaraciones sobre la formulación de proyectos.

De acuerdo a Larrosa (1997), que la educación se relacione con la transmisión de un saber es una obviedad, pero, en relación al catecismo pedagógico, lo que no resulta para nada obvio es cómo toma forma tal o cual materia de estudio, con sus fundamentaciones y sus objetivos, en la concomitancia de un saber en juego y el lugar que se le adjudica en el orden del mundo, en la tensión constante que imprimen el mercado y la familia en sus intentos de domesticidad. En la actualidad, ese recorte del saber escolar se establece en relación al conocimiento científico-técnico y, de allí en más, el conocimiento es concebido como la progresión en el sentido de la apropiación y utilización de instrumentos, en un sentido más bien impersonal.

En este derrotero, la transmisión excede a la cesión de un conocimiento científico-técnico. La defensa de una educación genuina se instituye en la transmisión de un recorte del mundo. Pero, si la materia de estudio incluye sólo los saberes positivos, el único índice de realidad ponderado será entonces un cierto grado de desarrollo en la ciencia y en la técnica, lo cual deja una gran cantidad de experiencias fuera de lo escolar. Por ello el retorno a Arendt (1996). A mitad de camino entre las demandas de la familia y el mercado, la escuela se ve interpelada a educar para la vida, en una interpretación sesgada –más cercana al *bios*, la vida somática, que al *zoé*, la vida de la especie– donde la categoría vida en vez de significar la oportunidad de formar parte del mundo de los hombres se ve reducida en cambio al aprendizaje de una manera de ganarse la vida, de ganarse el pan de cada día, dentro del capitalismo financiero. En el conjunto, las inquietudes de los practicantes sobre la utilidad, como “en este momento continuaba teniendo mucha importancia el hecho de que lo que habíamos planificado les sirviera a los estudiantes” (Diario 15) o en torno las herramientas que se ofrecen en el corto plazo a los estudiantes se muestran

impregnadas de demandas que se alejan del genuino interés en la tarea de estudio.

En relación a la lógica en la perspectiva de Arendt, la educación no involucra el establecimiento de un mundo aislado de los adultos, donde los recién llegados se relacionen de manera espontánea; como tampoco involucra la autonomización del aprendizaje, cara a la idea en boga de aprender a aprender; y, sobre todo, la educación no involucra la sustitución de los sentidos del aprender por los sentidos del hacer. Porque lo temido es que los sentidos sobre lo juvenil obturen la participación de los jóvenes y la toma de responsabilidad de los adultos.

Acaso, si de educar para la vida se trata, la inclusión en el espacio-tiempo de lo escolar es relativa a la categoría de la acción (Arendt, 2003), ya que, junto a la natalidad, encierra en sí misma la potencia de lo nuevo: el docente presenta al estudiante una materia de estudio y la materia lo interpela, inquiere sobre aquello que hizo, hace y hará en el mundo de los hombres. En la dinámica intergeneracional, junto al estudiante y alrededor de la materia, el docente asume la responsabilidad sobre la materia y todos los aspectos del mundo que ella representa.

No obstante, siguiendo a Arendt y en términos del recorte de la materia, la escuela disciplinaria enseñó –en el sentido más literal de la palabra– a la luz de una serie de descubrimientos que edificaron los umbrales de la época moderna y cuya característica central es el acortamiento de las distancias: la llegada a América y la expansión de Europa; la reforma y la fragmentación de un mundo –en clave eurocéntrica–; y el telescopio, que situó a los hombres en el cosmos. Ahora bien, la concomitancia del saber en juego y su lugar en el mundo de los hombres se ve atravesada –con sus matices locales, en cada caso– por un acortamiento de las distancias que advino junto a las tecnologías de la información y de la comunicación.

Entre la materia y el mundo, la autoridad del docente es un sostén de presunciones que no se relaciona tanto con el ejercicio del poder, el uso de la coacción o la apelación a la razón, sino con la asunción de una cierta presencia en cuanto adulto y, desde una postura coherente, la toma de responsabilidad intergeneracional sobre los hechos, los antepasados: “nuestra docente co-formadora intervino para responder las preguntas, algo que sentí como un acto amable de su parte, también en una pregunta que realizó una estudiante y no pude comprender, expresé con mis gestos algo así como ¿qué?, y la docente co-formadora intentó rearmar la pregunta, acción que sentí como una especie de consejo, de no devolver una respuesta negativa a la pregunta y duda de una estudiante” (Diario 15), un consejo que, aún desde el desacuerdo, se percibe como un legado en la dinámica intergeneracional de allí la recurrente apelación a la etimología de la palabra tan cercana a un gesto fundacional: la autoridad que permite devolver el efecto de maravillosidad sobre las cosas del mundo, entre otros de los sentidos en juego tras las observaciones en el aula de los practicantes.

Por lo tanto, la configuración de una materia de estudio está en el centro de lo escolar, entiéndase, aquello que distingue a lo estrictamente escolar de otros entornos de aprendizaje. De allí, por ejemplo, la inquietud despertada por la instalación itinerante de Luis Camnitzer, que recorrió los museos entre los años 2009 a 2014 y consistió en pegar un vinilo en la fachada: “El museo es una escuela. El artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones”, leían los lugareños y los turistas en el ingreso a la muestra del momento. Con ello, se dirigía a recordar al visitante la relevancia educativa del museo, como un entorno donde el artista y los visitantes entablan una relación de tipo colaborativa en la producción cultural. No obstante, si bien el enunciado reaviva una discusión sobre las relaciones posibles entre la escuela y otras instituciones para la consecución de proyectos educativos en un sentido lato, en un sentido estricto, un museo no es una escuela: el museo exhibe sus objetos, su diseño y su arquitectura, contribuyendo en el ínterin a la formación de una cierta mirada de espectador, pero no configura así una materia en el marco de un tiempo-espacio consagrado al estudio.

En este derrotero, en perspectiva fenomenológica y tras una suspensión de la significación, es posible enunciar que la configuración de una materia en sentido escolar no sólo involucra la presentación de un objeto, frente a un otro en carácter de espectador, sino la preparación de una vía de ingreso al mundo, la cual disloca la articulación entre el origen y lo esperable. En la significación, la identificación de la escuela con un entorno de aprendizaje nos ha privado durante largo tiempo de captar el sentido de lo escolar, el estudio y la responsabilidad de ese adulto que devuelve a través de su materia la maravillosidad sobre las cosas del mundo (Dussel, 1999; Masschelein y Simons, 2014).

Acerca del anudamiento teórico y en relación a las teorías sobre la distribución desigual, en la actualidad, los discursos educativos se posicionan usualmente como unos garantes ante el avance de una cooptación de carácter elitista de los espacios de circulación de los saberes, pero, en cuanto a la escuela, se insiste sobre la estimulación de las competencias cognitivas. Ya aguzada la mirada ante aquello que la escuela no involucra –el establecimiento de un mundo juvenil aislado de los adultos, la autonomización del aprendizaje o la sustitución de los sentidos del aprender por los sentidos del hacer–, tanto énfasis en los aspectos cognitivos –mejorar un escrito según las correcciones del docente, en una suerte de pruebas de imprenta, releer un autor en búsqueda de la interpretación exacta del docente, como si fuese inherente, o el gesto de facilitar un listado de preguntas sobre una serie de textos antes de la evaluación, definiendo de antemano qué es lo que el sujeto puede preguntarle, en la exégesis, a ese texto, uniendo el listado de preguntas a un listado de respuestas carentes de interpretación alguna– de cara a una autonomización del aprendizaje, nos recuerda a la idea de aprender a aprender. Según Larrosa



(1997), en cuanto no involucra sólo la presentación de un recorte del mundo, sino, en todo caso, la presentación de un recorte ya metabolizado de los objetos del mundo —en función de anticipar qué cosas le conviene saber al otro y cómo le conviene aprenderlas— donde el estudiante, frente a quien detenta el saber, se limita a desear y da forma a su deseo en función de unos cuantos moldes ofrecidos, en una suerte de vicio de la emancipación que tutela a fin de cuentas un proceso cuyo resultado ya se encontraba definido desde el inicio: “Al rato se puede observar que la titular de la clase se encontraba apurada, mencionando ‘chicos, esto es fácil, ya podemos ir empezando’. Al ver que los mismos no respondieron, ella le fue manifestando en donde se encontraban las respuestas de las consignas, es decir, en qué parte del texto” (Diario 8).

Por ello, la configuración de una materia de estudio, en cuanto recorte de las cosas del mundo y en referencia a aquello que Rancière denomina una “pedagogía para pobres” (2007: 8-11), se encuentra ante el riesgo de ofrecer una versión abreviada del contenido.

En el Diario 1, la dificultad de los miembros del equipo de cátedra para la definición de la problematización de la materia de estudio y, en coherencia, de sus dimensiones de abordaje, es una de las cuestiones destacadas por los futuros docentes en las anotaciones, una dificultad que se traduce en malentendidos: “Es recurrente que se noten situaciones encontradas entre los espacios, en una ocasión la co-formadora comentó fuera de la clase que han tenido reuniones de equipo para poder armar una clase para que los alumnos entiendan lo que se da en el teórico”. En el medio de la confusión, en su observación de la clase, la practicante reconoce el riesgo: en el afán de que los contenidos les resulten comprensibles a la mayoría de los estudiantes, la docente co-formadora tiende a una excesiva simplicidad en la manera de abordaje de los temas que podrían ir en detrimento.

En el Diario 3, en línea con lo anterior, el docente en formación relata una escena donde, algunos estudiantes están aprobados, pero el docente co-formador les señala a los estudiantes que pueden optimizar la evaluación con unas notas en el margen de los escritos. “Los que tienen 6 están aprobados, pero pueden mejorar el trabajo práctico para llegar a la promoción, esto es opcional. Además, les recalca y repite que por favor lean las sugerencias que les escribió en los trabajos prácticos, por más que hayan aprobado leanlas porque les va a servir para ir mejorando”, enuncia la docente co-formadora. Los señalamientos en la corrección de un escrito —erróneo, falaz o que carece de sustento—, son una manera de dejar asentados en el papel los aspectos mejorables de la argumentación, si bien, el camino de las sugerencias opcionales en caso de tal o cual aspiración, nos recuerda a un modelo de escuela más cercano al sacrificio y a la tarea del maestro explicador, es decir, que coloca una pista en torno a la respuesta requerida y no una contribución a la capacidad, un aliciente al listado de cosas que el estudiante es capaz

de realizar por sus propios medios.

En el Diario 7, en las antípodas del listado de sugerencias sobre el papel, la docente co-formadora le sugiere a una estudiante que sus interrogantes acerca de los contenidos que no fuesen abordados –debido a la reducida cantidad de días de clase– se resuelven en la lectura: “Una alumna un tanto en dudas le expresa a la docente que cómo van a comprender psicosis si no lo van a dar. A lo que le responde: ‘bueno, si tienen consultas las hacen cuando nos volvamos a encontrar (minutos de silencio), lean todo (minutos de silencio)’”, como si la transmisión de los objetos de estudio se agotara en la lectura de escritos técnicos, como si el carácter técnico del escrito lo eximiera de la configuración en materia de estudio, y, a fin de cuentas, como si el texto fuese el objeto y no el saber que se encuentra en el texto, un objeto que amerita otras mediaciones más allá de la estricta lectura de un escrito técnico.

En el Diario 8, la carencia de un espacio-tiempo para la formulación de preguntas al texto lleva a la co-formadora, tras la presentación del ejercicio, a adoptar un ademán explicador: “(...) ella le fue manifestando en donde se encontraban las respuestas de las consignas”. Minutos después, la docente les comenta a los estudiantes cuán sencillo es lo consignado. Lo curioso del ejercicio se encuentra en cómo refuerza aquel vicio de la emancipación que se quería evitar en principio con una repetición literal que no hace el espacio-tiempo a la formulación de una pregunta mentada sobre el texto ni al ensayo de una respuesta genuina.

Pero ello no es todo. Las entradas en los diarios nos manifiestan aquellas posiciones encontradas que atraviesan a un docente en formación ante la configuración de una materia de estudio, como en el Diario 15: “Recupero que también en este momento continuaba teniendo mucha importancia el hecho de que lo que habíamos planificado les sirviera a los estudiantes, teniendo en cuenta que al otro día tenían el segundo parcial”, una evaluación. Un pensamiento que tergiversa o va a contramano del sentido de la transmisión puesto que su abordaje del objeto de estudio se encuentra sesgado desde el inicio por la domesticidad: si la transmisión se limita a proveer expresamente las herramientas para avanzar o cumplir sólo con lo estrictamente requerido por una evaluación, se cae la transmisión del mundo.

En un retorno, enunciarnos: en la transmisión existe una inscripción donde lo relevante, más allá de la materia de estudio –no obstante, incluyéndola como condición *sine qua non*–, es si la transmisión hace lugar o no a la *shkolè* y, en sintonía, a la subjetivación del individuo. Aunque ello signifique un gran salto lógico que será abordado en los subsecuentes apartados. De momento, vamos a las pistas en los diarios sobre la configuración de la materia de estudio.

En este sentido, Arendt (1996) señaló que la autoridad se habría esfumado del mundo, quedando sólo un imperativo natural que vincula la indefensión de los jóvenes a la continuidad de

la civilización. Luego, Rancière (2007) apuntaló el estatuto de la autoridad –el vocablo “estatuto” es intencional, ya que nos devuelve a esa elaboración de un listado normativo de todo aquello que el sujeto es capaz hacer por sus propios medios– con la explicación del maestro, es decir, cuál es el lugar del docente en la relación de un estudiante con el conocimiento. Pues, a medio camino, Masschelein y Simmons (2014) describieron la autoridad como un asunto cuya construcción reside en las mediaciones con las cuales el profesor trabaja sobre las cosas del mundo e, indicando cuán valioso es el objeto delante, su carácter maravilloso, les otorga una forma en tanto materia de estudio. Por ello, la autoridad es relativa al interés, en referencia a la raíz latina del vocablo y viene a recordarnos “eso que está entre nosotros”. Una apuesta sobre la dimensión del cuidado, del mundo y los nuevos, en lo intergeneracional. En un panorama de escuelas desescolarizadas –donde la categoría vida no significa una oportunidad de formar parte del mundo de los hombres sino la oportunidad de ganarse la vida–, se niega a los nuevos la posibilidad de posicionarse dentro de la dinámica intergeneracional, en tanto jóvenes, regándolos a una mera renovación imaginaria: entre la arrogancia de lo ya metabolizado y el sostenimiento de lo escolar, siempre se estará ante el riesgo de caer en una interpretación de qué y cómo le conviene al otro que, en sus efectos, termine reduciendo aquello que se lega del mundo y todo aquello que los nuevos son capaces de hacer con ello.

#### **4.- De la materia al mundo: la responsabilidad sobre los nuevos**

En sus orígenes, la escuela irrumpió como una invención política, contrariada en su existencia porque disloca la articulación entre el origen y lo esperable: el mérito, la casta, la raza, el estamento o la clase social son categorías con coordenadas histórico-sociales que resultan una y otra vez tras la inauguración de un ocio consagrado al estudio. Luego de la suspensión, advienen otros sentidos sobre lo que esta inauguración representa en la vida de los nuevos: al entrar en la escuela, los jóvenes entran en el mundo, mas no el mundo en cuanto tal, sino una (re) presentación del mundo frente a los jóvenes, en la cual los adultos asumen una responsabilidad, tanto sobre la criatura en crecimiento y maduración, como sobre el libre desarrollo de sus cualidades, atravesados por una serie de contradicciones sobre el mundo legado. En este sentido, de lo dicho con anterioridad, la asunción de una responsabilidad se relaciona con la autoridad y, en el esbozo, la idea de la autoridad se relaciona con la idea del cuidado. De cara al pizarrón, en el cuidado de los jóvenes ante el mundo y del mundo ante los jóvenes, la domesticidad de capitalismo –en palmaria coincidencia con la familia, en su reclamo de ambientes de aprendizajes orientados al rendimiento de los jóvenes, donde se promueva la autonomización del aprendizaje y la sustitución de los sentidos del aprender por el hacer–, que promete llevarlos

al cansancio (Arendt, 1996; Han, 2012; Masschelein y Simons, 2014).

De la *shkolè* a la *schola*, la Reforma fue un cisma que llevó a las confesiones a replantearse la relación con sus fieles: en la competencia por la cooptación de consciencias se tornó imperiosa la interiorización de las creencias y el control sobre ellas para evitar una dispersión de la feligresía, de manera que el trabajo sobre el sí mismo –quién se es, qué se quiere y en qué se cree– sedimentaría con el tiempo en una de las características del modelo disciplinario. En ella, la labor sobre la consciencia no se dirige a imponer una obediencia bajo amenaza de violencia sino a la búsqueda de una obediencia reflexiva del individuo: “buena consciencia”. Una vez agrupado, organizado y seleccionado, el individuo siente que se conduce a sí mismo.

Si nos interesa elucidar a través de los diarios de formación algunos otros sentidos sobre la transmisión escolar, en concomitancia al saber en juego y su lugar en la vida de los hombres – frente a la domesticidad del mercado y la familia– el disciplinamiento es tópico ineludible en la comprensión del viraje del mundo occidental en el crepúsculo de los siglos XIX y XX. En este horizonte, Han vuelve sobre la etimología del término industria, en su acepción latina –alejada aún de la invención de la máquina y más cercana a la laboriosidad de los cuerpos–. No obstante, en el periplo de la semiosis, se señala cómo el avance de la maquinización del mundo aprehendió en la “industrialización” unos sentidos más cercanos al disciplinamiento.

Pero, ¿hay una explicación ulterior a la relación disciplinaria con el mercado y la familia?

“Al ratito, ingresan al aula cuatro jóvenes, que no eran de ese grupo. Venían con carpetas, hojas y el proyector. Comenzaron a armar todo. En ese momento ingresa la profesora, venía agitada. Nos saluda de lejos y automáticamente uno de los chicos se dirige a ella para explicarle la situación. Comentan que son estudiantes de 4to año división A y que iban a exponer los resultados que obtuvieron de las diferentes entrevistas realizadas a alumnos del 1er y 4to año del profesorado en educación física. Aparentemente realizaron encuestas preguntando acerca del estilo de vida de los estudiantes cuando ingresan y lo comparaban con el estilo de vida de los alumnos que están en su último año. Hay diferencias en torno a la actividad física que realizan durante la semana, al tiempo que dedican al ocio, el tipo de alimentación que llevan, respecto de los horarios de cursado, que son diversos, etc. Como es costumbre, los chicos no se quedaban callados, ni siquiera mientras estos jóvenes exponían los resultados. Terminan la presentación y al retirarse una de ellas les dice: ‘Estaría bueno que cuando lleguen compañeros a presentar algún tema sepan hacer

silencio y dejar de usar el celular, por una cuestión de respeto y, además, porque el día de mañana ustedes van a estar en este lugar'. Ninguno de los chicos emitió comentarios, algunos se rieron”.

Diario 2

“Luego, se empezó a visualizar la dinámica de la clase, la titular comenzó a indagar sobre los contenidos anteriores, pero tuvo poca respuesta por los estudiantes debido a que la clase anterior no había muchos estudiantes. Entonces, repite la misma actividad de la clase anterior para el día de la fecha, con el fin de que aquellos que no tenían las actividades las tengan y con el propósito también de realizar un repaso del texto de La Formación del Espíritu Científico, de Bachelard, enfatizando el concepto de conocimiento científico y conocimiento empírico. Al ver el desgano por parte de los estudiantes para concretar dicha tarea les dice: ‘Uds. van a ser profesores, tienen que leer y comprender los textos’”.

Diario 8

“Pero no quiero avanzar sin mencionar una escena sustancial que sucede en el marco de esta clase. Al momento de que la profesora F [la co-formadora] dice que nosotras daríamos la clase y que ella retomaría al final, un grupo de estudiantes se levanta con sus carpetas y se retira fuera del aula, al patio. Suponemos que esto se debió a que querían seguir estudiando para el parcial que tenían a continuación de esa clase. Este movimiento, a mí, personalmente me deja sin habla, porque en mi cabeza procesaba este hecho que estaban viendo mis ojos y nunca me había pasado antes (...). Y en ese momento se acercó F para animarnos a seguir y darnos tranquilidad, ‘que no tenía que ver con nosotras’, sino con una conducta infantil e inapropiada de los estudiantes, que suponía estaban tratando de estudiar a ‘manotazo de ahogado’ lo que no habían venido haciendo con tiempo”.

Diario 12

“Hoy fue una clase muy rara, tengo sensaciones encontradas respecto a lo que ocurrió porque quisiera no identificarme a los compañeros y entender algo de la postura del docente. No puede pararse en la puerta a dar clases. No puede

pedir que no toquen el celular y estar a cada rato mirándolo. Y, por favor, si alguien pregunta algo da miedo. La chica que dijo que no iban a entender los textos de Freud quedó consternada con la profesora y su respuesta. No tengo mucho que apuntar, pienso en lo difícil que debe ser transmitir el psicoanálisis en la Universidad y cuanto más en un profesorado, porque justamente de eso también se trata, de enseñar a transmitirlo”.

Diario 13

“Cuando ingresé al aula sentí que era una de las aulas de los primeros años, repleta. La cantidad de estudiantes me genera nervios, sus miradas me generan un poco de inseguridad y pienso en la clase que tenemos que dar. Pensé en que es importante desde ahora generar una buena relación con ellos, y confianza. Considero también que este medio tiene que ver con el lugar de la idealización que me representa la figura docente, o sea, siento inseguridad en relación a cómo me veo dando la clase en relación a mi figura ideal de un docente. Puntualmente la clase me resultó por momentos un embole, presté atención a la clase desde mi lugar de estudiante, tomé nota porque ese mismo autor lo estoy trabajando en otra materia, no creo que esté bien seguir en el lugar de estudiante, pero bueno”.

Diario 15

Según Masschelein y Simons (2014) y en consonancia con Han (2012) la escuela marcha con recato hacia el filo de la guillotina, en el contexto de una maximización del rendimiento: su carácter superfluo –pues, ante el mercado y la familia, es una oportunidad de aprender a ganarse la vida– la torna en una institución anticuada y, en esta dirección, los alegatos hacia el banquillo de los acusados le recuerdan una vez más a la escuela una necesidad de reforma, la cual enmascara tal vez en su carácter impostergable un temor al “tiempo libre” de la *shkolè*, porque sus bienes comunes se ofrecen en un espacio-tiempo foráneo a la lógica capitalista. La potencia contenida en la forma de lo escolar es el detenimiento sobre la linealidad de una secuencia para sustraernos, erguirnos y, mediante la acción, ensayar la renovación el mundo. De momento, se destaca el futuro de la escuela como una cuestión pública, de allí el título del escrito canónico de la dupla belga –una apología o elogio– y esta formulación jurídica. En su apuesta, los intelectuales de la Universidad de Lovaina coinciden en la urgencia de efectuar una detención sobre la significación de la relación entre el individuo y la sociedad con la intención de vislumbrar otros

sentidos al lugar de la escuela en la distribución desigual, a sabiendas de que la idea de misma de igualdad en una sociedad conlleva matices de ficción. En relación al rendimiento, se torna una vez más imperiosa una experiencia consciente de la *epojé* o de la suspensión en sentido fenomenológico, al menos si se desea el detenimiento de ese embrutecimiento característico de la educación sin un reconocimiento (Rancière, 2007).

Los intentos de domesticación arremeten en contra de la escuela al menos en dos sentidos. Un primer intento de domesticación es relativo a la funcionalidad de la sociedad capitalista, a la meritocracia involucrada en los procesos de selección y, en coherencia, a una mirada sesgada sobre el valor de los objetos del mundo dentro del sistema de valores en el mercado. Una segunda tentativa de domesticación es relativa al lugar que la familia, en la búsqueda de una continuidad, le adjudica a la escuela en calidad de extensión del entorno de crecimiento. Ambas confluyen en el favorecimiento de una función productiva en un sentido económico, en deterioro de su función democratizadora e igualitaria. Ello influye en la desescolarización. Con prudencia, se debería reservar la noción de escuela a la espera de formas que inauguren el “tiempo libre” del ocio consagrado al estudio una vez más (Masschelein y Simons, 2014).

En relación al período clásico, Arendt (2003) reanimó la discusión en torno a la noción de *vita activa* –proveniente de la filosofía– e inició con ello un itinerario intelectual a lo largo de las tres actividades en la vida de los hombres –de amplia difusión en ciencias sociales–: la labor del esclavo, inseparable de la actividad del cuerpo humano en términos biológicos e inherente asimismo a la eventual necesidad de satisfacer los procesos vitales del individuo; el trabajo del artesano, inseparable del mundo de lo artificial en términos de lo no-natural e inherente asimismo a la capacidad creativa de intervención de los hombres en la naturaleza; y la acción de los hombres libres, inseparable de la expresión de la pluralidad de nuestra existencia y tal vez la única condición que ocurre sin mediación de las cosas ni de la materia. Si bien las tres formas de la condición humana se vinculan a la existencia política –siendo la pluralidad de la acción su condición central– es remarcable la distinción que realiza la autora sobre un tema abordado de soslayo más arriba: los vocablos empleados en torno a la “vida”. En este sentido, los senderos del lenguaje se bifurcan. Por un lado, nos encontramos con el vocablo *bios*, aquél que hace referencia a la vida del hombre en cuanto individuo; y, por el otro lado, nos encontramos con el vocablo *zoé*, el de la vida de los hombres en tanto especie. Por lo tanto, del itinerario de actividades en la vida de los hombres, algunas lo acercan más a las necesidades del cuerpo y otros a la vida de la especie. El segundo aspecto nos devuelve, a través de las características de la acción, a la problemática de la dinámica intergeneracional: la idea de natalidad encierra la potencia que supone el inicio de todo lo nuevo en el mundo.

Para Arendt, la esencia de la educación es la natalidad, el nacimiento de los seres humanos. Entre los viejos y los nuevos, al abrigo de una determinada configuración social, la operación de transmisión es una moneda de cambio que, en su cara, asume ese tanto de inmortalidad que supone el acceso de un cierto hombre a la perpetuación de sus palabras e ideas más allá de su tiempo físico, entiéndase, su vida mortal; aunque, del otro lado de la moneda de cambio, en la ceca, la perpetuación en el tiempo de las palabras e ideas de los viejos pueda ocurrir en sencillo detrimento de aquél lugar asignado a las palabras e ideas de los jóvenes en la construcción de un futuro en común, sin dudas, un lugar de cambio, ya que, de manera lógica, el mundo en el cual desembarcan los jóvenes es siempre más viejo. No obstante, los mortales insisten en distinguirse a través de los actos que los sitúan en el cosmos (Arendt, 1996; 2003).

En esa suerte de inmortalización, la escuela transmite de la única manera que sabe hacerlo: en un recorte, mediante el cual los objetos del mundo se transforman en materia de estudio. Sin embargo, luego del recorte, la materia de estudio no revela de inmediato los vestigios de sus relaciones con el mundo, si bien de allí proviene, porque no existe una correspondencia. Una vez en el currículum, el objeto adquiere estatuto de materia, lo cual significa un despojo, pues, en términos de convenciones de origen, el objeto ya no será la pertenencia de un grupo. Por ello no sería indicado el hablar de una apropiación sino de una operación de profanación, o sea, una desacralización del objeto de aquellos contenidos o usos de carácter convencional (Masschelein y Simons, 2014). Tras la operación, la materia es valiosa en sí misma y no sólo en relación a un uso particular.

Como en el Diario 2, el diálogo intergeneracional se cuela dentro de las narraciones de los diarios de formación en la descripción de la postura que asumen los viejos y los nuevos acerca de una materia de estudio y, en torno a ella, en la asunción de una responsabilidad: “Estaría bueno que cuando lleguen compañeros a presentar algún tema sepan hacer silencio y dejar de usar el celular, por una cuestión de respeto y, además, porque el día de mañana ustedes van a estar en este lugar”. Aquí, los estudiantes continúan su charla entre pares e interactúan con sus dispositivos móviles sin prestar atención a los compañeros hasta que el co-formador los interpela y les recuerda que en el futuro estarán ellos al frente del salón. Este llamado de atención es una invitación a la asunción de la mentada responsabilidad intergeneracional en calidad de adultos sobre el mundo que se pretende legar a los jóvenes.

En la misma dirección, en el Diario 8 la docente co-formadora se dirige a los estudiantes, los interpela en la realización de la actividad, recordándoles su lugar como futuros docentes en la dinámica intergeneracional y, en tal sentido, realiza un comentario sobre sus destrezas: “Uds. van a ser profesores, tienen que leer y comprender los textos” o, en otros términos, será hoy o



será mañana, pero eventualmente deberán ser capaces de llevar a cabo la serie de operaciones intelectuales que propone la actividad. Si bien la intervención nos traslada al anterior apartado, en cuanto a la necesidad de la elaboración de un listado con todas las cosas que un sujeto es capaz hacer por sí mismo, en esta ocasión los sentidos en juego nos sugieren una interpretación diferente –aunque coincidente en términos del lugar desde donde se interpela al estudiante, el lugar de la carencia– acerca de la coacción del docente.

En el Diario 12, al contrario, vemos la frustración de la docente en formación en sus intentos de interpelación a los estudiantes, quienes abandonan el aula inmediatamente tras el comienzo de su experiencia de enseñanza. Ello vuelve necesaria la intervención de la docente co-formadora: “Y en ese momento se acercó F para animarnos a seguir y darnos tranquilidad, ‘que no tenía que ver con nosotras’”. Ello les recuerda que se trata de una actitud infantil de los estudiantes –abocados a repasar la bibliografía obligatoria de otro espacio en los minutos previos a una evaluación, en la siguiente hora de clase–, una actitud que no se infiere de sus capacidades como docente. En este sentido, más allá del modelo disciplinario –relativo a la punición– y sin confiar plenamente en las afirmaciones sobre una sociedad del rendimiento –relativa a un imperativo, la libre obligación de maximizar el rendimiento, percibido como una aspiración de sí mismo– ¿cuál es la tarea del docente, entre la dispersión del estudiante y la llamada de atención sobre el objeto de estudio? El señalamiento de la co-formadora pone el acento en el encuentro como una posibilidad de enseñar lo maravilloso del objeto como una operación de lo propiamente escolar.

Ya en el Diario 13, la docente en formación señala una serie de obstáculos que emergen de sus observaciones de las clases de la co-formadora y le imposibilitan la identificación, actitudes de la docente que le impiden la tarea reflexiva de situarse a sí misma dentro de la dinámica intergeneracional, en el temor de perpetuar una suerte de invisibilización del otro: “Hoy fue una clase muy rara, tengo sensaciones encontradas respecto a lo que ocurrió porque quisiera no identificarme a los compañeros y entender algo de la postura del docente”. La co-formadora tiene por costumbre dictar su clase desde el umbral de la puerta del salón, utilizar el teléfono celular en tiempo clases y responder de manera poco colaborativa a las inquietudes de sus estudiantes. Una serie de obstáculos que, en la bibliografía de referencia, suelen ser adjudicados a los estudiantes en el sostenimiento de una transmisión pedagógica. En este sentido, lo juvenil y lo adulto no son ademanes inherentes a la mera ocupación de un lugar en el espacio-tiempo, sino, en todo caso, ademanes relativos a la categoría de la acción.

En las narraciones es recurrente encontrar aquello que en el Diario 15 se torna explícito: “Considero también que este medio tiene que ver con el lugar de la idealización que me re-

presenta la figura docente, o sea, siento inseguridad en relación a cómo me veo dando la clase en relación a mi figura ideal de un docente”, en la asunción de una posición reflexiva sobre el juego de roles que se instala tras la llegada de los docentes en formación al ámbito de las prácticas, como un ejercicio relativo a la asunción de un posicionamiento docente (Southwell y Vassiliades, 2013) y, en torno del cual, se señalan una serie de obstáculos debido a una cierta identificación con la figura del docente o bien se señalan una serie de obstáculos sobre el objeto debido a una cierta identificación con la posición del estudiante. De alguna manera, se cuele el imperativo del rendimiento, la inercia a la autoexplotación, que el estudiante vive como la libre obligación de maximizar su rendimiento.

Si el disciplinamiento es un asunto ineludible en la comprensión de la condición moderna, a criterio de Han (2012, 2013, 2016), el encierro y sus prototípicas derivaciones –el psiquiátrico, la cárcel y la fábrica– carecen ya de sentido. Si la marca que moldeó las subjetividades del siglo XX se distinguió con el semblante de un “no puedo” –o sea, una expresión coercitiva del poder–, la sociedad del siglo XXI se desprendió de esa negatividad y floreció en la primavera de un enfático “puedo”, en la evidencia de un jardín comercial de multinacionales con slogans de superación personal. En la denominada “sociedad del rendimiento” no existe una relación de sojuzgamiento entre el soberano y el esclavo. Pues, en términos éticos, el sujeto del rendimiento se explota a sí mismo, aun si esa explotación toma el cariz de la autoayuda y se encuentre acompañada de una fraudulenta sensación de libertad. En la distancia de paradigmas, el capitalismo se adaptó a los efectos negativos de la prohibición y creció de maneras amistosas, permisivas e inclusivas. En consecuencia, de maneras no tan evidentes.

A fin de cuentas, en referencia a la transmisión escolar, ¿cuál es entonces la forma de la escuela o qué hace a una escuela en cuanto tal? Lo reflexionado sobre la forma de lo escolar se resume en una serie de acciones que generan sus condiciones de existencia: en un comienzo, se admite a los sujetos en calidad de estudiantes, tras la suspensión de los intentos de domesticación de la institución familiar y del orden social; al mismo tiempo, se deja sin efecto el orden y el uso convencional de las cosas, en una profanación o desacralización del contenido; luego de ambas maniobras, se inaugura la *skholè* o la existencia de un “tiempo libre”, en un ocio consagrado al estudio del mundo; en esta delimitación, se les habilita a los sujetos la posibilidad de convertir un objeto del mundo en materia de estudio, al colocarlo sobre la mesa como una “cosa común”; mas el sostenimiento de esta forma en el tiempo se encuentra vinculada a la capacidad la escuela para generar ese inter es o bien reanimar la dimensión del cuidado, de vuelta a la encrucijada o punto de inflexión entre el amor a los recién llegados y el amor al mundo (Masschelein y Simons, 2018: 22).

Frente a la vida pulsional de los nuevos, los adultos aparecen en escena no tanto para impo-

ner una voluntad como para ayudar a guardar una distancia o a suspender unas pulsiones que aguardan el aniquilamiento del sujeto. La *shkolé* cumple una función de aplazamiento. La cual nos libera de la tiranía de aquello que nos domina y nos hace reflexionar sobre el fundamento y la consecuencia de nuestros actos. La escuela –en sentido lato– crea un tiempo libre donde los rituales del estudio libran a los niños de la inmediatez de la pulsión. Si renunciamos en este ámbito no nos sorprendamos después si los encantos de la sociedad mercantilista todos los agentes comerciales del capitalismo pulsional tienen las manos libres para arrastrar a los nuevos a las cadenas de la barbarie (Meirieu, 2016: 163-176).

La escuela de la Modernidad, en el esplendor de su domesticidad, colocó una materia de estudio sobre la mesa y, en un mismo ademán, colocó a su lado el manual escolar de un maestro explicador. Con el correr del tiempo se multiplicaron los dispositivos, los soportes y las instrucciones de desescolarización, en una lógica de maximización de la producción coherente con la sociedad capitalista. Sin embargo, la materia de estudio sobre la mesa se desvaneció y, en el agobio del hostigamiento, la escuela se limitó a la emisión de un reflejo de esa demanda sobre los recién llegados al mundo: la demanda es aprender, aprender a aprender y después aprender más. Por el hecho de aprender. Así, casi sin darnos cuenta, también desapareció la consigna. Aunque, si la escuela tiene suerte, los nuevos clamarán a la Esfinge la formulación de un enigma –la materia, la consigna y el estudio– que no los estafe en el porvenir de una ilusión a cambio de la ilusión de un porvenir.

##### **5.- A manera de conclusión del apartado**

En este primer capítulo se intentaron satisfacer al menos dos objetivos: de manera específica, se exploraron las frases significativas en los diarios de formación docente que sitúan a la transmisión escolar como una cuestión de necesaria representación en los futuros docentes; y, de manera general, se indagó la función subjetivante de los diarios de formación, en cuanto dispositivos basados en narraciones que, al tiempo que representan una forma de lo escolar, remiten también en su representación de los acontecimientos a un posicionamiento subjetivo.

En este sentido, el recorrido del primer apartado hizo énfasis en el carácter inaugural de la *shkolè*, un tiempo concedido a los hombres para el ocio consagrado al estudio allende al orden social de una determinada época. La negociación acerca del recorte del mundo que efectúa una materia de estudio, frente a los intentos de domesticación de la familia y el mercado, se suele resolver en una reducción de lo maravilloso de la presentación del mundo a la presentación de materias de acuerdo a su utilidad. Por ello se habla de un cierto desfondamiento de aquél sentido de lo escolar –entre otras expresiones– donde el sufijo “des” expresa un síntoma de profundo

malestar, una representación de la ausencia.

La apuesta al carácter subjetivante de los diarios de formación docente, como de otros dispositivos, donde se figuran unas representaciones acerca de lo escolar, en la identificación o no del estudiante, es coincidente con un distanciamiento de la dimensión material en favor de la experiencia subjetiva, sin desconocer que las condiciones materiales tienen sus efectos sobre el desarrollo del oficio docente.

Luego de la suspensión, en la indigencia de sentido, es posible un retorno sobre la problemática de la redefinición de la función de la escuela frente a diferentes embates –que, en tanto condiciones de emergencia, exceden lo escolar– desde una mirada que sea des-sustancializadora de las categorías. De momento, lo escolar es representado en los diarios de formación docente en torno a un acto inaugural donde alguien lleva a cabo una acción, o sea, enuncia qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo, y, en el derrotero de la acción, los diarios se tornan en un registro de aquello enunciado, del ejercicio de dilucidar, frente a un otro que nos interpela con la presentación de las cosas del mundo, acerca de cuál es nuestro lugar en él, si es que es sujeto es capaz de dar cuenta de sí mismo, o bien puede dar cuenta del desencuentro y de la confusión en su encuentro con el otro en el marco de lo institucional, en relación a los otros elementos que hacen a la materialidad del oficio docente e inciden en lo escolar.

Del otro lado se halla la configuración de una materia y el interés que sostiene la tarea de estudio. A ello se añade la responsabilidad del docente dentro de la dinámica de la relación intergeneracional, que significa el acompañamiento a la tarea de estudio desde el señalamiento de lo valioso en el mundo que será legado a los nuevos, esté de acuerdo o no con aquello legado, por haberlo deseado diferente. Entre sí mismo y el otro, el estudiante arroja un plus de sentido sobre el diario de formación docente, pues el encuentro lo interpela en la asunción de una posición acerca de cuál es su lugar en el asunto. Al interior de la *shkolè* no sólo acontece una transmisión del mundo, ya en cuanto materia de estudio, sino de un espacio-tiempo donde el estudiante y su docente reafirman ambos su condición de sujetos.

En el segundo apartado se señala a la explicación como aquella operación que recorta a los objetos del mundo y los torna en una materia de estudio, en paridad a la operación de separación de lo escolar. Si bien la idea de lo escolar es asociada de continuo a una suerte de anti-destino, la idea de lo posible, ello no significa que la transmisión escolar se produzca sin más desavenencias, en otra dimensión, aquella donde se juega el desencuentro entre miembros de diferentes generaciones de una sociedad. En la conversión de las cosas del mundo en materia de estudio se corre siempre el riesgo de separarlas de aquello que las hace interesantes, más allá de la utilidad que les adjudiquen la familia y el mercado.

En este sentido, la escena de lo escolar nos remite a otro aspecto, distinto al del primer apartado, es decir, al aspecto de la *skholè* y la tarea de estudio, sino la configuración de una materia en sí misma. Pues, en relación a ella, el sendero nos conduce al embrutecimiento o bien hacia una emancipación, aunque depende del docente no caer en un paradigma de la progresión hacia la cultura hegemónica y, en todo caso, colaborar en la elaboración de un listado de aquello que el estudiante es capaz de hacer. De allí la querrela de Rancière a Bourdieu que en verdad nos interpela sobre una cuestión más grande, o sea, cómo es posible una escuela donde la forma de lo escolar no aplaste al individuo desde el inicio.

Una suerte de catecismo pedagógico, la exhortación de aprender a aprender, ha puesto de soslayo, frente al imperativo de aquella progresión instrumental que supone el pensamiento científico-técnico, que lo central en la educación es la formulación de una pregunta relativa a la categoría de la acción. Y, en esa dirección, la configuración de una materia de estudio supone en todos los casos la asunción de una responsabilidad al interior de la dinámica intergeneracional en cuanto sostén de presunciones. Entre la materia y el mundo, la presentación del docente es una vía de ingreso al mundo que disloca, al interior del espacio-tiempo de la *shkolè*, aquella articulación entre la marca de origen y lo esperable. En tanto, el señalamiento, la corrección o la sugerencia se juegan entre lo capcioso y la contribución, a riesgo de caer en todo caso en una simple presentación de un recorte ya metabolizado del mundo.

Asimismo, en las antípodas de la elaboración de un listado, el encuentro con el objeto de estudio, ya sea que se trate de la lectura de una bibliografía de cátedra o los escritos técnicos de una disciplina, no nos exime de la formulación de una pregunta, al menos no sin caer en un vicio de la emancipación. La transmisión involucra una inscripción cuyo aspecto remarcable, tras la inauguración de la *shkolè*, es la existencia de un espacio-tiempo subjetivante y de unas prácticas que reproducen este carácter.

Una vez más, el ingreso en lo escolar supone un ingreso en el mundo, no en cuanto tal, sino de una perspectiva del mundo que los adultos eligen representar ante los nuevos, en términos generacionales. De allí el énfasis en la marca del modelo disciplinario, o bien de un tiempo ulterior, en la presentación. Frente a una maximización del rendimiento que se traduce en un imperativo de aprender a aprender, la escuela tiene el semblante de una institución pretérita o anacrónica que amerita varias reformas, reformas que esconden, en verdad, un cierto temor a ese tiempo libre, inherente a la idea de la *shkolè*. En relación al rendimiento que reclama la sociedad actual se vuelve aún más imperiosa la suspensión, una educación donde se promueva el reconocimiento y no sólo la reproducción y el embrutecimiento. En la suspensión, las representaciones de lo escolar nos hablan de los intentos de domesticación de la familia y el mercado

en el meollo de la actual sociedad, relativo a la maximización del aprendizaje. No obstante, la escuela transmite a través de la transformación de los objetos en materia de estudio, en una desacralización o profanación del uso convencional o canónico de las cosas de nuestro mundo. De cara a la materia de estudio ocurre una interpelación a la asunción de una responsabilidad, pues, serán los recién llegados quienes, desde una perspectiva distinta, enunciarán qué harán con el mundo. Una perspectiva distinta en cuanto la idea de la natalidad encierra en sí el orden de lo imprevisible. Entre los viejos y los nuevos, la potencia de la *shkolè* está en enseñar lo maravilloso de este mundo. Por ello, en la des-sustancialización, lo adulto y lo juvenil no son ademanes inherentes a la ocupación de un lugar sino que son relativos al posicionamiento del sujeto respecto de la categoría de la acción.

En tal sentido, los diarios de formación docente, junto a otros dispositivos basados en narraciones, dan cuenta de la asunción de un posicionamiento subjetivo en concomitancia a cierta identificación, en el ínterin del espacio-tiempo de lo escolar, con la posición del docente o la posición del estudiante.

Más allá de los matices, se trata de una enunciación acerca del lugar del sujeto en este mundo.

## Capítulo II

---

### Los diarios de formación y las tendencias aún no consolidadas Entre lo estructurado y lo estructurante

#### 1.- Proemio a la reflexión

En el primer capítulo, en torno a los enunciados en los diarios de formación docente sobre la transmisión, se ensayó un acercamiento a los sentidos de la transmisión escolar, a través del prisma teórico de autores como Larrosa (2000) o Masschelein y Simmons (2014) y, ulteriormente, de Arendt (1996; 2013), en perspectiva fenomenológica y con un fuerte énfasis en la forma de lo escolar. Por ello, en diametral oposición a una sobredeterminación de lo escolar en función de atender sólo a aquellos sentidos ya instalados acerca de la dimensión intergeneracional de la relación entre jóvenes y adultos. Ello nos devolvió a la idea de *shkolè* y, en coherencia, a la tarea de estudio, la configuración de una materia y la presentación del mundo.

Al respecto, se recordó la intimación de Rancière (2007) a la teoría de Bourdieu (2007) en el marco de una serie de debates sobre la desigualdad y en la coyuntura de un particularísimo orden social, como el de la sociedad francesa de mediados de los años '80, cuya migración transoceánica al enclave latinoamericano reclamaría la introducción de una serie de matices. Aun así, la observación crítica de Rancière se dirige a una lógica que trasciende lo particular de cualquier orden social: la teoría de Bourdieu señala de manera explícita la posibilidad de una reducción de la desigualdad a partir de tornar visibles las reglas de juego de una sociedad y, en razón de esa visibilización, efectuar una racionalización de la eminencia otorgada al aprendizaje en términos de condiciones de existencia, aunque una advertencia más bien implícita nos indique la vanidad en los intentos de modificación de las reglas y de sus lugares, puesto que la violencia simbólica, como un fenómeno en sí, genera sus propias condiciones. En la consideración, en este derrotero, de la reproducción desigual de la cultura hegemónica como un fenómeno a morigerar, la cadena de sentidos desplegados se encuentra aún abierta: en tanto la forma nos remite a lo intergeneracional y ello a la responsabilidad, es relevante una exploración de las tradiciones, con énfasis en aquellas tendencias aún no consolidadas.

En este segundo capítulo se intentan satisfacer al menos dos objetivos: de manera específica, identificar en las narrativas algunos de los aspectos de las tendencias aún no consolidadas en la formación docente; y, de manera general, continuar la indagación de los dispositivos basados

en narraciones como un recurso subjetivante en la formación docente.

En el anudamiento, se retoman las frases significativas de los estudiantes en los diarios de formación, en tanto enunciados sobre las características recuperadas o desestimadas del *habitus* docente. Para ello, se tendrán en cuenta las características de la transposición del *habitus* (Bourdieu, 2007) desde el estudio de los grupos o clases sociales hacia la comprensión específica de las prácticas docentes a través de la formulación del concepto de tradición en Davini (1995). De allí en adelante, el capítulo identificará en los enunciados de los diarios de formación algunos aspectos que nos remitan a unas tendencias aún no consolidadas e indagará las consecuencias teóricas de esta transposición, con el énfasis puesto en lo problemático de la dinámica “estructurado” y “estructurante” en la asunción de un posicionamiento subjetivo.

Hacia el final del capítulo, las frases significativas y las reflexiones teóricas que se desprenden de ellas nos indican cómo la transposición del *habitus* a la tradición, en tanto operación intelectual, no agota la discusión sobre el abanico de contradicciones al interior de las prácticas docentes entre las tradiciones instituidas y las tendencias aún no consolidadas. No obstante, se efectúa una demarcación: si el *habitus* funciona como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales, quizá sea oportuno ensayar posibilidades de articulación entre la tradición y otros conceptos provenientes del campo de las ciencias sociales. Pues, si bien la producción teórica de Bourdieu continúa siendo significativa a comienzos del siglo XXI en relación a la costumbre, su coerción y la acción, escapa al marco teórico la articulación con otras nociones que auxilien en la comprensión de la operación de agenciamiento subjetivo –la elaboración de una explicación del sujeto, por el sujeto– que auxilie a las teorías del campo de la formación docente a comprender, en la dinámica de lo estructurado y lo estructurante, cómo el sujeto es capaz de la asunción de un posicionamiento subjetivo que, en tanto variante de las formas canónicas, sea representativo de aquello que Davini denomina como “tendencias aún no-consolidadas”.

## **2.- La reflexividad como punto de partida**

Según Davini (2015), la bibliografía en torno a la formación docente ha discutido largamente, en este y en otros términos, sobre la existencia de un *habitus* docente, en el marco de las intelectualizaciones de diferentes autores, como Schön (1998), Porlán y Martín (1993) o Perrenoud (2007), que se interesan en la cuestión de la reflexividad en las prácticas docentes e interpelan la dimensión subjetiva mediante el reconocimiento en el acontecimiento educativo de aquellas creencias, supuestos y percepciones, que devienen de experiencias previas e inciden en la configuración de la práctica actual. En este sentido, se enfatiza allí la existencia de una



problematización en función de la existencia de un sujeto que define a la situación como tal, o sea, en el atisbo de un posicionamiento. Este diálogo es potenciado en el encuentro con los supuestos de los pares en la práctica y, en dicho enclave, las estrategias se avocan al sostenimiento en el ámbito académico de un grupo colaborativo de aprendizaje en servicio.

En la reflexividad y en referencia al canon bibliográfico, se suele hacer hincapié en el reconocimiento –en las observaciones a la tarea del co-formador y en la propia práctica– de una tradición en la formación (1995), de sus orígenes históricos y sus condiciones sociales. Ello, de acuerdo a las características teóricas del concepto de *habitus* en Bourdieu (2007), ha concertado mayormente un tenso debate sobre la posibilidad de una eventual transformación en las prácticas docentes a través de unas acciones sistemáticas en la formación continua. Asimismo, en las carreras de formación docente, se suele hacer lugar a la apertura de una discusión sobre el mecanismo de la reproducción y las posibilidades de una emancipación, se elude a aquél carácter situado y a los alcances de la producción sociológica de Bourdieu. Sin embargo, en la búsqueda de una articulación junto a otras nociones que nos auxiliien en la comprensión de la operación de agenciamiento subjetivo, la revisión de los diarios de formación nos devuelve a esos argumentos sociológicos que pivotan entre lo subjetivo y lo político.

En referencia al carácter situado de una producción teórica, la noción de tradición en Davini se consolida con la publicación de *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. En el escenario de la formación docente, a una década de la recuperación de la democracia, eran un tanto inusitados los ejercicios de lectura sobre la historia laboral. En consonancia a la ausencia de espacios para el distanciamiento, la reflexión y la elaboración de una perspectiva, las trayectorias reconstruidas se apartaban de la aspiración al perfeccionamiento en la tarea docente en favor de una puesta en escena del desasosiego ante la pérdida de legitimidad: la dificultad de los docentes en la introducción de cambios se ligaba en un entramado a la dispersión de los esfuerzos, la precarización laboral y el sentido de pertenencia en un marco de fragmentación de lo institucional. En esta dirección, la construcción del concepto de tradición –como transposición del *habitus*– reavivó el ánimo por atender a los compromisos y a la historia incorporada en la formación docente en términos de productos históricos –tras reverberar en los imaginarios, en las organizaciones y en la conciencia– impactaron en la creación de políticas junto a otras tendencias que se encontraban en oposición a los mandatos y, no obstante, no conseguían materializarse en programas de acción (Davini, 1995).

Las tradiciones en la formación docente se reducirían formalmente a tres: en primer lugar, la tradición normalizadora, con la figura de “el buen maestro”, ligada a la organización disciplinaria de la escuela de masas, menester en la consolidación de las naciones modernas, y vinculada

a la formación de un personal idóneo que condujese la acción escolar; por otro lado, la tradición académica, con la figura de “el docente enseñante”, ligada a los programas de formación de expertos en las universidades, donde lo central es una formación sólida en la materia de enseñanza, y vinculada a la trivialización de la formación continua; y, por último, la tradición eficientista, con la figura de “el docente técnico”, ligada a las reformas educativas en el marco de un programa desarrollista, donde la acción educativa se suele discutir entre dos polos, como rutinario o dinámico, estancamiento o desarrollo, conservación o cambio, etcétera. No obstante, se advierte la posible existencia de otras tendencias aún no consolidadas en la reproducción inveterada de las tradiciones que circulan en el imaginario de los docentes como formas de resistencia a la dominación de las tradiciones hegemónicas (Davini, 1995: 21-47).

Este enclave es el basamento de una reflexión sobre los enunciados en los diarios que hagan referencia a la reflexividad durante el proceso de formación docente con el ánimo de iniciar una exploración de lo que se reproduce inveteradamente, las tradiciones, no enfocados en pesquisar en los enunciados la reproducción de aquellas tradiciones descritas por Davini, sino, acaso, en favor de la eventual aparición de unas tendencias aún no consolidadas. A medida que avancemos sobre los enunciados, se traerán a colación las obras de Bourdieu que Davini (1995) evoca en sus referencias bibliográficas con el afán de establecer cuáles son las características recuperadas o bien desestimadas en su transposición del *habitus*, pues en consecuencia, ello no sólo nutre un análisis en torno a las prácticas reflexivas, a la emergencia de tendencias no-consolidadas y su relación con la posibilidad de emancipación, sino que dan cuenta del sujeto a través de sentidos más cercanos a la idea de una negociación. Con ese horizonte, los enunciados de los diarios contribuyen a situar las posibilidades de articulación de la tradición junto a otros conceptos en las ciencias sociales.

“Hay una contradicción entre lo dicho «hace mucho que no tenemos clases» y el hecho de retirarse antes: ¿tendría que ver, entonces, lo expresado en palabras de la docente en un momento dentro de la clase en la que refiere textualmente a «¿se nota mucho que no me gusta dar psicología?»; particularmente esta frase me dejó pensando sobre la docencia como profesión en la cual se cuelan nuestras preferencias y nuestro talón de Aquiles como en todo, pero la que no es sin efectos, ya que si bien el vínculo con la docente es sostenido y consolidado, no así se observa el vínculo de las estudiantes con los saberes

a apropiarse de la asignatura... pero esto es sólo una hipótesis que podrá ser sostenida o desechada con el transcurso de las posteriores observaciones”.

Diario 4

“Concurrí por primera vez a la Escuela Primaria Manuel Alberti n° 2, para iniciar mis prácticas, un tanto nerviosa dado que llegué después de que habían ingresado al aula la docente, las alumnas y mi compañera pedagógica. Cuando entro, incrementó mi estado de nervios y también la preocupación por haber llegado un poco más tarde, justo en ese momento la docente estaba hablando y presentando a las alumnas de mi compañera y luego yo ahí, me presentó a mí, pidiéndonos que le comentáramos lo que veníamos a hacer”.

Diario 5

“Siento emoción porque pasé a otra etapa, ahora estoy [en la Facultad] desde otro lugar, por así decirlo, más cerca de mi objetivo, con más conocimiento, viendo cómo hay que desenvolverse en una clase, no puedo evitar ver al profesor y pensarme ahí, parada, y surge la pregunta ¿cómo haría? y lo primero que se me ocurrió, ¡tengo que llevar fibrón y borrador! Pienso también que quiero que mis futuros alumnos comprendan y entiendan y que se habiliten a preguntarme y lo resolvamos juntos”.

Diario 6

“Tenemos varias cuestiones que nos quedaron conversar entre E [pareja pedagógica] y yo, por ejemplo, que [la co-formadora] nos ubicó adelante y no podíamos ver a los estudiantes, una cosa a corregir para nosotras, pensamos qué podría significar eso. Por otra parte, pensamos en que nos pareció una profesora «buena onda» y que parece querer aplacar nuestras ansiedades”.

Diario 10

“Por otro lado, [en el Nivel Superior no-Universitario] me sorprendió cuando hablaban de que en algunas materias no contaban con un programa de cátedra, no me puedo imaginar una cátedra sin un programa, sin lineamientos a seguir que permitan una estructuración y planificación de aquello que se va a dar. Me hacían pensar que cada cátedra iba viendo los textos a trabajar en el

transcurso de las clases y no tenían nada de lo que sostenerse. Me hizo pensar, al igual que una reflexión que ellas hicieron, de la importancia de contar con un programa (...)

Diario 11

Antes de avanzar en el anudamiento, es razonable considerar la advertencia de Sidicaro a la reflexión “mediante”, “a través” o “en torno” a las categorías conceptuales de Bourdieu: en la aplicación sin mediaciones del *habitus* al análisis de fenómenos en sociedades distintas a la sociedad francesa, se pueden realizar inferencias de acuerdo a una lógica en verdad foránea so pretexto de considerarlo un aporte valioso a la renovación de argumentos sobre una teoría de la acción en cada campo de formación y a sus tensiones teóricas en relación a la sociología. En cuanto a la formación docente, es conocido el cuestionamiento implícito al lugar de las instituciones escolares en el otorgamiento de títulos como un verdadero reforzamiento de las desigualdades de origen en carácter de un reconocimiento al don natural (Sidicaro, 2009).

En atención a la advertencia, se nombra a la formulación del concepto de tradición en Davini (1995) en términos de una transposición del *habitus* en Bourdieu (2007), de acuerdo a la acepción primera del diccionario, o sea, como la acción de colocar a alguien o algo en un más allá, en un lugar diferente al que ocupaba en un principio, ya que la autora se refiere en la definición de tradición a una reproducción de características en el concepto sociológico, como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles, unas estructuras cuya disposición funciona como estructurante o unos principios generadores y organizadores de las prácticas y las representaciones que, si bien son objetivamente reguladas y regulares, no son el producto de una obediencia a reglas ni de una acción organizadora. La definición del *habitus*.

Ello, en calidad de observación teórica, no es novedoso para el estudioso de las prácticas docentes. Es relevante, por un lado, retomar cómo, al elaborar el sentido acerca del mundo práctico en relación al *habitus* y definirlo como un sistema de estructuras cognitivas y motivacionales juzgadas como naturales o cuyos principios se vuelven acrílicos una vez incorporados, la autora inscribe la práctica docente en una trama conceptual más amplia. Pues se hallan originadas en y como el resultado de esquemas de pensamiento y de acción que fueron incorporados y compartidos socialmente por todos los miembros de un grupo, siguiendo la razonamiento de Bourdieu. Sin embargo, por el otro, es remarcable cómo se articula allí una noción de la “práctica” que será después central en la caracterización de, valga la redundancia, la dimensión epistemológica de la práctica docente, pues, lo que se entiende por “práctica” no es sólo un hecho del mundo de lo sensible –ello nos llevaría a caer en un mero reduccionismo, ya que no existe un hacer sin

un pensar—, sino una suerte de embudo donde se mezclan las ideas, valoraciones y resultados de experiencias pasadas. En este sentido, la construcción conceptual de Davini no desestima en su caracterización la idea en Bourdieu sobre las divergencias en los *habitus* individuales como un espejo de las divergencias en las trayectorias sociales de los miembros de un mismo grupo o, en otros términos, de la propia biografía como una variante entre las formas canónicas en general. Y, en consecuencia, es un concepto potente tanto al momento de estimular la reflexividad en la formación docente como en la relectura de los enunciados de los estudiantes en razón de la producción de conocimiento en la investigación-acción (Bourdieu, 2007; Davini, 2015).

Por lo cual, recuperando la discusión del capítulo 1, en relación a cómo la teoría de Bourdieu introdujo una serie de argumentos que resultarían cooptadas, tergiversadas e instrumentadas sin las mediaciones necesarias a una migración transoceánica o hacia otros campos, existe allí una encrucijada en los términos en que, por un lado, se conjetura una posible reducción de la desigualdad mediante la visibilización de las reglas de juego inherentes a una sociedad, lo cual incluye la racionalización del lugar que se le otorga al aprendizaje en sus condiciones de existencia, y los términos en que, por el otro, se advierte asimismo sobre una cierta vanidad en cualquier ensayo de reforma educativa, ya que la violencia simbólica, en tanto fenómeno en sí mismo, genera sus propias condiciones de existencia. O sea, transpuesto al análisis de la formación docente, desde la categoría conceptual se describe la ritualización de lo escolar no sólo como un proceso de transmisión sino, en cuanto obedece a la dominación, como un proceso disciplinante e inscripto en una dialogicidad de la cual no resulta tan evidente cómo se sale, porque la internalización de los contenidos de los rituales produciría en un sujeto dado el *habitus* que vivificaría a lo largo de su vida social. En la búsqueda de una salida al paradójico diálogo entre lo estructurado y lo estructurante, se nos formula el interrogante sobre la posibilidad del sujeto. En este punto del razonamiento, como fue enunciado, la reproducción inveterada de las tradiciones pivota en el juego de lo estructurado y lo estructurante, de manera tal que aquellos indicios de las tradiciones aún no consolidadas —aquello significado como una suerte de variante a la reproducción de las formas canónicas— se muestra, en el hiato entre lo subjetivo y lo político, a través de un agenciamiento subjetivo. Si bien la proposición de un concepto cuya articulación nos auxilie en la comprensión de esta operación de agenciamiento es una tarea que nos ocupará luego. De momento, se advierte cómo, dentro de este marco teórico, los rituales escolares serían, en la cara, unas representaciones en sí mismas de los sujetos que adquieren de una u otra manera unas disposiciones duraderas para la acción y, en la ceca del asunto, funcionarían como generadores de *habitus*.

Más allá de la encrucijada, la reflexión sobre las tradiciones en la formación se sostiene como

un concepto potente en los espacios curriculares de práctica docente de acuerdo a los argumentos enunciados por Davini: inauguralmente, conduciría a una comprensión de las acciones que redundaría en el fortalecimiento de la práctica; inmediatamente, contribuiría a la formación de un juicio crítico sobre los procesos de control externo que provienen de la aplicación de las políticas públicas –en tanto y en cuanto se considere que la ponderación entre las diferentes alternativas es propia de una labor pedagógica y es mediante esa relación de valoración infranqueable que se avanza en la construcción de los objetos comunes al espacio público–; e, institucionalmente, introduciría el sentido de la acción como emancipatoria en su afán de concesión de un tiempo a los hombres para el ocio consagrado al estudio. Definitivamente, la labor reflexiva colaboraría en la visibilización de los márgenes de autonomía virtual, donde se tenderían a reproducir de manera acrítica los rituales escolares en una naturalización que destituye la posibilidad del espacio de enseñanza como espacio de cambio, o bien, una autonomía democrática, donde se entiende que la educación no es una situación problemática de índole privada y ligada a la voluntad individual de los sujetos, sino ligada a la construcción de una cosa pública (Davini, 1995).

De vuelta a las frases significativas, la apuesta a la reflexión consciente sobre las tradiciones se plantea como un ejercicio de comprensión sobre los argumentos que se esgrimen en el “a cada momento”, es decir, en la constante necesidad de revisión y reforma que se trasluce en la práctica docente como efecto de la aplicación de programas de ajuste o mejora, tras un ideario político o religioso. En este punto, la recolección de otras características, de lo no consolidado, si bien circunscritas a la articulación del *habitus* en el ámbito de la formación docente, nos hablaría de una configuración de pensamiento y de acción que es, en todos los casos, se trate de una tendencia consolidada o no, el resultado de una construcción histórica y sostenida en relación a un proceso de institucionalización, en el currículum, en las prácticas e incluso en la percepción de los sujetos, como producto de una convergencia de intereses sociales, políticos y de otras pugnas, los cuales confluyen en la expresión de los acuerdos (Davini, 1995; Masschelein y Simons, 2014).

No obstante, acerca de la convergencia, Pablo Vain señala de manera pertinente que en el contexto de procesos de globalización, mundialización de la economía, internacionalización de los mercados e hibridación cultural, es necesaria una interpretación de la cultura como discurso abierto, de a momentos fragmentario y no del todo coherente en sus grietas, fisuras e intersticios, donde la constitución de un arbitrario cultural es un mecanismo que supera en complejidad el imaginario a comienzos del siglo XX. Pues el procedimiento de reproducción gira en torno a un conjunto de actividades múltiple, variado y diverso, es decir, de unos rituales que deben ser

interpretados como productores de múltiples sentidos (2018).

Ello es remarcable en tanto las características de la tradición se presentan como el producto de una determinada clase de regularidades objetivas que engendran aquellas conductas de “sentido común” –que amerita una lectura en tensión con la idea de domesticidad de la *shkolè* frente a las demandas del mercado y la familia, abordada en el capítulo 1– al tiempo que excluyen como inverosímiles las desviaciones a la lógica de esa regularidad. Por lo tanto, se perpetúa en la conceptualización de la tradición el carácter de ahorro – el préstamo al lenguaje económico es intencional– que un *habitus* supone en la interpretación de las prácticas y sus consecuencias. Pero, sobre todo, la idea de que la homogeneidad en la objetivación de un *habitus* se condice con la homogeneidad en las condiciones materiales de existencia. En este punto, no debería pasarse por alto que Bourdieu también efectúa en su análisis una operación intelectual de transposición al situar unas nociones propias del análisis marxista del saber económico al servicio de un análisis más amplio de las estructuras sociales y sus correspondientes prácticas de producción, uso y consumo (Bourdieu, 2007).

De vuelta a la reflexividad como punto de partida: “lo expresado en palabras de la docente en un momento dentro de la clase en la que refiere textualmente a «¿se nota mucho que no me gusta dar psicología?»»; particularmente esta frase me dejó pensando sobre la docencia como profesión en la cual se cuelan nuestras preferencias y nuestro talón de Aquiles como en todo, pero la que no es sin efectos”, lo relevante de los enunciados en el Diario 4 se relaciona con un retorno sobre las cualidades destacables de la figura del docente en las tradiciones normalizadora, académica o eficientista, con el énfasis puesto en la disciplina, la experticia o la formación permanente, según el caso. En esta dirección, lo que no aparece en Davini como una tendencia consolidada es una cierta institucionalización de sentidos acerca de la práctica docente, con sus desinencias lógicas en los diseños curriculares, en la configuración de la práctica misma y en las percepciones que socializan los docentes, al reparar cada vez con mayor insistencia en el proceso de descentramiento que conlleva la labor reflexiva como una de estas cualidades destacables del docente en ejercicio.

En el Diario 5, esta interpretación se ve reforzada por la insistencia de las escenas en las cuales el practicante arriba al espacio-tiempo de la cátedra, con una serie de preguntas sobre el encuentro con el otro, el docente co-formador y los estudiantes, en todos los casos con la premisa de que, una vez introducido en el salón de clases, los acontecimientos serán el fruto de la reflexión entre un docente en formación y aquellos otros que sostienen ese encuentro: “justo en ese momento la docente estaba hablando y presentando a las alumnas de mi compañera y luego yo ahí, me presentó a mí, pidiéndonos que le comentáramos lo que veníamos a hacer”, de

manera tal que las posibilidades de lo que ocurrirá en el marco de las prácticas docentes no está en los márgenes de lo obvio, sino que son re-definidos en función de la negociación.

En este sentido, de acuerdo al Diario 6, la consciencia de un cambio en la posición, o sea, de una posición como estudiante a la asunción de una posición docente, no es obturadora del diálogo reflexivo sobre aquellos aspectos que destacamos en torno a las tendencias no consolidadas, lo curricular, la práctica y sus percepciones –se trate de las propias o las ajenas– involucradas en la realización de acuerdos en torno al objeto de estudio y, en consecuencia, de una serie de decisiones: “no puedo evitar ver al profesor y pensarme ahí, parada, y surge la pregunta ¿cómo haría? y lo primero que se me ocurrió, ¡tengo que llevar fibron y borrador!”. Lo no consolidado del asunto insiste en la dirección de la posible consolidación de una figura de docente reflexivo, en el meollo de una bibliografía canónica.

En el Diario 10, una de las maneras en que se expresa esta reflexividad se relaciona con la insistente atención a los dos determinantes que se entrecruzan, como un eje de coordenadas, en las condiciones de posibilidad de la forma de lo escolar: “Tenemos varias cuestiones que nos quedaron conversar entre E [pareja pedagógica] y yo, por ejemplo, que [la co-formadora] nos ubicó adelante y no podíamos ver a los estudiantes, una cosa a corregir para nosotras, pensamos qué podría significar eso”, a saber, las variables de espacio y tiempo. Lo curioso del asunto es cómo la variable espacio aparece, en la mayoría de las narraciones, ligada luego al proceso de interpretación sobre una experiencia de enseñanza ya acontecida, contrario a la variable tiempo, ligada a la formulación de una planificación de la enseñanza. Unas relaciones que no son inherentes en sí mismas a una u otra variable. E incluso podrían trastocar sus lugares.

En este último aspecto, el Diario 11 refuerza la pregunta acerca de la inclusión/exclusión de la variable espacio al momento de plasmar un escrito conjetural como la planificación: “Por otro lado, [en el Nivel Superior no-Universitario] me sorprendió cuando hablaban de que en algunas materias no contaban con un programa de cátedra, no me puedo imaginar una cátedra sin un programa, sin lineamientos a seguir que permitan una estructuración y planificación de aquello que se va a dar”, entiéndase, en el desarrollo de la experiencia, plasmando un conjunto de apuestas o de acciones acerca del derrotero de los intercambios, en torno a un determinado objeto de estudio, un curso de acción que será la condición de emergencia de inquietudes genuinas o bien la reproducción de un paradigma de progresión.

Por lo tanto, la reflexividad como punto de partida nos remite a los enunciados de Bourdieu (2007) –desde luego, retomados por Davini (1995)– a propósito de las formaciones sociales: la reproducción de unas relaciones de dominación, del capital económico y cultural, si no estuviese asegurado por mecanismos objetivos, se sostendría en relaciones de dependencia personal



que estarían condenadas de antemano al fracaso y estarían alejadas tanto de una novedad imprevisible como de una simple reproducción mecánica de acontecimientos. El establecimiento de una tensión en este enclave con la existencia de tendencias no consolidadas –en tanto proyectos ideológico-políticos como forma de resistencia a la expansión de las tradiciones hegemónicas– a la manera de un hiato entre lo subjetivo y lo social, de cara al anudamiento con la idea del agenciamiento subjetivo, nos conduce a inquirir sobre el lugar otorgado en la teoría a la posibilidad de un posicionamiento subjetivo. Con ese horizonte, la obra de Bourdieu explora cómo se organizan la diferenciación social y su reproducción, económica y simbólicamente, a escala de un proceso aún más amplio de construcción del poder.

### **3.- Las tendencias aún no-consolidadas y el posicionamiento subjetivo**

De continuar con la intelectualización de las tradiciones en la formación docente, es prudente visitar dos ideas que Bourdieu (2007) retoma del marxismo: por un lado, que la sociedad se encuentra estructurada en clases sociales y, por el otro, que las relaciones entre clases sociales son de lucha. Más allá de la inspiración, esta base incorpora otros elementos, pues la aspiración se encuentra en los sistemas simbólicos y en las contingencias del poder. De allí la discrepancia entre los marcos teóricos. Lo central es cómo los sujetos utilizan los bienes materiales en la medida en que los transmutan en unos signos de diferenciación social. Y es en el contexto de estos aspectos más amplios de la lectura del marco teórico de Bourdieu que la noción de “tradición” en Davini (1995) es apreciada con su mayor precisión y riqueza. En este sentido, si bien las clases sociales se diferencian de acuerdo a su relación con la producción –el punto de convergencia teórica–, la vuelta de tuerca argumental se encuentra en el aspecto simbólico del consumo –el punto de divergencia, en un principio, imprevisto–. En la superposición de lo económico y lo simbólico se explica la hegemonía del campo cultural como el refuerzo a una imposición en el plano económico. Por lo tanto, reducida a una variable más, la teoría se aparta del determinismo y del mecanicismo hacia una comprensión de la sobredeterminación de lo social, que, junto a la introducción de la noción de “campo”, en analogía al concepto de la física, se imbrican en la articulación de lo individual y lo social. No obstante, el análisis del hecho social en estructura y superestructura ya no tiene sentido.

En la consecuente elucidación de la escuela frente a los intentos de domesticación de la familia y el mercado es válido echar mano de este marco interpretativo en orden a señalar cómo la vinculación entre el trabajo y el producto se encuentra cargada de idénticos sentidos, o sea, que no resulta una vinculación desconocida, sino, con justeza, socialmente reprimida.

Pues, si el tiempo y los bienes del mundo son escasos, sólo se puede disponer del tiempo en

términos de una inversión en la fuerza de trabajo. A su vez, si se insiste en que el capital económico no se reconoce en sí mismo, sólo es reconocido tras una reconversión adecuada. Por lo tanto, aunque el capital simbólico sea en la mayoría de las ocasiones un capital negado, ante una circunstancial ausencia de reconocimiento de nuestro capital económico, entonces, la acumulación de capital simbólico es una forma de acumulación ante el fetiche mercantil (Bocchino, 2004; Bourdieu, 2007).

Esta lectura de la tradición a la luz de Bourdieu y en la sensatez de sus oportunas referencias es necesaria para continuar con la discusión en torno a un posicionamiento subjetivo. Entre lo subjetivo y lo social, la configuración de necesidades o demandas frente a las cuales el sujeto se siente interpelado son una serie de elecciones en términos sociológicos, cuya manifestación enseña una adaptación a determinadas posiciones que son ofrecidas según la condición de clase, de manera que la elección de lo “necesario” –de la vestimenta a la rutina– es una manera de elegir no elegida y ello aplica a la reproducción inveterada de tendencias. Al indagar en los diarios de formación, la historia social e individual se anudan en el *habitus*. En este sentido, la expresión individual adviene de la lucha, mas no de la condición de clase. La lucha no es hacia el exterior, acaso, es hacia el interior de los partícipes de la sociedad. Por lo tanto, las batallas político-ideológicas en forma de tendencias aún no-consolidadas que se expresan en los enunciados de los docentes en formación son por y contra, en simultáneo, un capital que se encuentra ya institucionalizado en las organizaciones de nuestra sociedad, objetivado en la conformación de los bienes culturales e incorporado al *habitus* de los sujetos (Bocchino, 2004).

“Debido a la hora, y al agotamiento propio de mi rutina, me encontraba con muchas dificultades en seguir con un nivel óptimo de atención aquello que los diferentes grupos iban presentando; al descentrar un poco la mirada en lo que se dice pude observar cómo en su ubicación espacial dentro del aula, los útiles y elementos que colocan en sus pupitres... las estudiantes con sus mochilas y carpetas... el pedido de dictado más pausado para tomar nota, etc, veo una escena como muy vinculada a imágenes de la secundaria”.

Diario 4

“En estos momentos cuando empieza la clase de una de las alumnas, le pregunta a la profesora cómo ella estudia, ya que le costaba entender la clase. A lo que la profesora le responde «¿cómo estudian ustedes?» y algunas de ellas le contestan de memoria (largando unas carcajadas). En este momento, entre

risas, mientras la docente seguía explicando, me daba cuenta que las alumnas anotaban lo que la profesora iba diciendo, cuando no alcanzan a escribir algo, preguntan qué dijo o le piden que vaya más despacio. Esto me remitía a cómo transmitir el saber a la hora de realizar la clase posterior. En cuanto a la dinámica de la docente, hace uso del pizarrón y cuando va hablando va ocupando la parte de adelante en continuo movimiento, esto podría relacionarlo con las dinámicas que toma la docente dentro del aula”.

Diario 5

“La entrega de parciales me da ciertos nervios, quizás sea identificación, también en esta clase me pasó el querer responder lo que el profesor pregunta, desde el lugar de estudiante, y pienso, no, estás en otro lugar. También pienso en correrme de ese lugar, pienso en cómo el profe toma estas estrategias para hacerlos pensar sobre el tema que están desarrollando y esto tomarlo en cuenta para el futuro. Quiero que siempre mi enseñanza sea un ida y vuelta. El profesor explica muy bien, quisiera tener el día de mañana esa claridad conceptual y el poder transmitirla”.

Diario 6

“Inmediatamente, nos llama a nosotras, explicándonos que ella propone las actividades en grupos, diciéndonos que «ellos no leen y de esa forma promuevo que lo hagan. El intercambio y el trabajo en equipo promueve un aprendizaje más enriquecedor, así como nos menciona Vigotsky». Recuerdo que mi compañera le respondió que «leer era aburrido en clase», a lo que ella le responde: «que sí, pero que es necesario... les hace bien”». En ese momento, me quedé en silencio, ya que me dio la sensación que su actitud se identificaba más en no querer dar la clase, más que con una intención pedagógica”.

Diario 8

“En un momento junto a un alumno que le devuelve su examen, ella aclara que el suyo fue corregido por A [el titular de la cátedra], el cual no coloca nota numérica, sino aprobado o desaprobado. Entonces ella le agrega la nota numérica, en este caso es un 6, y como pensando en voz alta, comenta que dado la escasa producción escrita del estudiante ella tal vez no lo hubiera aprobado.

Inmediatamente expresa que dentro de la cátedra comparte el criterio de evaluación, así que está aprobado, y se lo entrega en mano. Según creo hay aquí una contradicción, un desacuerdo que aparece pero se disimula”.

Diario 12

Tal como señala Sidicaro (2009) y, en nuestro caso, se constata en la lectura de los diarios, es innegable cómo la lectura de las prácticas docentes mediante el prisma de Bourdieu (2007) inquieta aún hoy los encuadres habituales de la investigación al remitir sus explicaciones a la dinámica más amplia de la sociedad en su conjunto y, de manera específica, a los mecanismos de violencia simbólica que legitiman las relaciones de dominación y desigualdad social. Por ello se suele enfatizar el contexto de publicación de *El sentido práctico* en relación al Mayo Francés. Un énfasis que Davini (1995) reinstala al situar en contexto los embates históricos entre una formación docente de nivel superior no universitaria y otra universitaria.

Asimismo, como señala Bocchino (2004), es innegable que el prisma de Bourdieu (2007), al iluminar los encuentros y desencuentros, en términos estructurales, de los actores sociales, entre los cuales se encuentran los estudiantes, los docentes y sus tensiones con otros actores, contribuyó a pensar cómo los distintos sectores, si bien provistos de unos capitales diferentes, atravesados por variados *habitus*, se reconocen no obstante en la consecución de un interés: el capital. Otra discusión planteada por Davini (1995), a este respecto, nos remite a los acuerdos históricos alrededor de los dispositivos de formación docente inicial y continua. Por ello, la aplicación de sus argumentos teóricos a la recopilación del Mayo Francés es una antesala. Lo lindero es un análisis de las tradiciones en la formación docente que sopesa la importancia del capital cultural en relación al capital económico y la estructuración del espacio social (Bourdieu y Passeron, 2009).

El criterio, en la lectura de los enunciados, gira en torno a la no sustancialización de aquello que aparece en los diarios de formación y, en consecuencia, la no ponderación de las tendencias de un grupo como propiedades inherentes, en la búsqueda de una suerte de esencialismo que derive en la perpetuación en el tiempo de unos errores de comparación entre momentos de una misma sociedad –o de sociedades, en verdad, distintas– en unos períodos diferentes. Allí anida la discusión reinstalada por Davini (1995) sobre el escurrimiento de unas tendencias no-consolidadas en la formación docente y su confluencia en variadas prácticas como forma de resistencia. En coherencia con la idea de sobredeterminación, no hay tradición pura. Los vestigios aparecen en unas formaciones, en ocasiones, junto a otras tendencias dispares. De la misma manera como se evitan una mera lectura mecánica de la “clase” o del “gusto”, pues una

práctica de élite puede que resulte adoptada por una fracción popular, o viceversa. Las propiedades incumben en un momento y en relación a su posición en el espacio social, como reflejo de un abanico de prácticas posibles dentro de un número limitado de opciones (Bourdieu, 2011a).

La exploración en las narrativas de aquellas tradiciones no-consolidadas que se reproducen inveteradamente en el proceso de formación docente nos remite al tema del posicionamiento, que nos acompaña desde el capítulo 1, donde el análisis nos condujo a la idea de la *shkolè* y a un debate en torno a varios sentidos –como el posicionamiento en la forma de lo escolar– que se articulan a lo largo de este derrotero intelectual al posicionamiento como posibilidad. En este sentido, el rastreo de la categoría de la acción en Arendt (2003) nos llevaría a revisar el falseamiento de sentido que Platón efectúa en su Teeteto al adscribir unos matices negativos a la práctica y dilapidar a la *shkolè* como aquel tiempo concedido a los hombres cuyo acceso al ocio consagrado al estudio no se encuentra en el orden del mundo. Porque, al situar la libertad de las constricciones y urgencias de la práctica como condición excluyente de un acceso a la verdad, se les está ofreciendo a los intelectuales de una sociedad la justificación de su propio privilegio, al tiempo que define la acción como incapacidad de contemplación. Tras lo elucidado en Bourdieu (2007), se apuesta al corrimiento de lo problemático en los términos “estructurado” y “estructurante”, una suerte de panteísmo donde todo lo divino es bueno y todo lo demás es malo, hacia una verdadera descripción de la lógica de la práctica.

De cara al anudamiento, la *shkolè* en Bourdieu –en conformidad con el análisis de autores como Arendt, Masschelein y Simons o Larrosa– viene a significar una operación en sí misma. Y, en una referencia a la tarea del orador y del gramático, explica: el primero, emplea la lengua; el segundo, la estudia. Así, se insiste en cómo la operación de estudio tiende a establecer, en resonancia al falseamiento de sentido abordado por Arendt, una oposición entre la praxis y el logos. Pero, lo destacable es cómo –al abordar la cosa en tanto objeto de estudio y no como objeto de una práctica– el sujeto se inclina a tratar un solo objeto como autónomo o autosuficiente, pues no hay otro fin más allá de la interpretación. Con ello nos advierte acerca del error que sería considerar que un posicionamiento atañe sólo al trabajo sobre un estado del cuerpo –de allí el axioma de Davini que enuncia cómo no hay hacer sin pensar–.

De hecho, en Bourdieu, la doxa es un espejismo del anudamiento entre el *habitus* y el campo, que, a la manera de una pedagogía implícita deja sus marcas en el cuerpo y en la palabra. Ahora bien, esta observación, que en apariencia es superflua, nos ofrece una posible salida al diálogo entre lo estructurado y lo estructurante que nos acompaña: si la razón pedagógica se transmite en estado práctico, o sea, sin acceder al nivel del discurso, tal vez la reflexión sobre las tradiciones –con el énfasis en lo no-consolidado del asunto– que confluyen en la práctica docente

haga ingresar en el discurso algo de ese arbitrario cultural e instale, en la misma reflexividad, la posibilidad de un posicionamiento subjetivo. En el caso contrario, las complejidades en apariencia del espacio de las prácticas se podrían transformar en una simple transmisión de los cálculos inconfesos de un donador a los cálculos inconfesos de un donatario (Bourdieu, 2007; Perrenoud, 2007).

La cuestión de los cálculos inconfesos nos remite al planteo de Bourdieu y Passeron (2009) acerca de la cultura escolar de la Modernidad como una cultura parcial y una cultura inferior –coherente también con algunos planteos de Masschelein y Simons (2014) sobre la configuración de la materia de estudio como una operación de recorte de los objetos de este mundo– porque la cultura escolar es el grado cero de la distinción para quienes no pueden hacerse de otro capital más allá de las mezquindades de la educación formal y, de esta manera, el docente aparece como garante de intereses que exceden lo académico, sino a una dimensión política –coherente asimismo con algunas desinencias de la categoría de acción en Arendt (2003)–. Este entramado, por un lado, se potencia en la transposición del concepto de *habitus* en la comprensión específica de la tradición en la formación docente y, no obstante, por el otro, nos va enseñando unas posibilidades de articulación con otros conceptos dentro del universo de categorías y conceptos de las ciencias sociales, en la elucidación de un posicionamiento.

El anclaje de esta lectura de la tradición como transposición del *habitus* al marco teórico conlleva entonces una advertencia, una observación y una potencia: en primera instancia, nos abstiene de realizar una serie de apreciaciones sin las mediaciones pertinentes en relación al acceso a la educación, la distribución del conocimiento y sobre un posicionamiento subjetivo en los enunciados de los diarios de formación docente, por ejemplo, en torno a una noción; seguido, nos señala cómo, en tanto mecanismo allende a los agentes, lo social nos constreñirá siempre a participar de su dinámica, con formidables sacrificios, indiferente a nuestro origen, en cada caso, lo hará de una especial manera, en tiempos diferidos y con objetos contingentes; no obstante, lo potente del planteo se encuentra en la capacidad de un docente en formación no sólo de producir, sino de producir (se) como alguien capaz de producir; en este sentido, Bourdieu y Passeron (2009) sitúan cómo, en sus intentos de hacer ingresar en lo discursivo –intento que adjudicamos a la reflexividad como ejercicio propio del docente en formación– los sentidos de una razón pedagógica, el docente en formación se encuentra en el paradójico oficio de trabajar de manera lógica en su desaparición como estudiante y en la desaparición de su docente, quien colabora asimismo con su estudiante en el afán de la misión cumplida.

En el Diario 4, la estudiante refiere cómo la escena áulica la remite al nivel secundario, en un sentido vinculado al reproductivismo y la obediencia en el espacio-tiempo de lo escolar, por

oposición a una supuesta toma de posición que adviene tras el ingreso a la educación superior, unas características que, por supuesto, no son inherentes a un nivel educativo, sino que ameritan una lectura desde la legitimación de la dominación y la desigualdad, en términos de las formas en que se distribuye el capital en razón del acceso a tal o cual nivel, una discusión –o, al menos, esa sería la apuesta– englobada aún en el concepto de tradición: “su ubicación espacial dentro del aula, los útiles y elementos que colocan en sus pupitres... las estudiantes con sus mochilas y carpetas... el pedido de dictado más pausado para tomar nota, etc, veo una escena como muy vinculada a imágenes de la secundaria”. Ahora bien, en términos de un posicionamiento subjetivo, la perspectiva sobre el asunto es sugerente de la capacidad de establecer todo aquello que el estudiante es capaz de hacer por sí mismo y de las limitaciones o restricciones que supone una particular forma de lo escolar.

En el Diario 5, lo cuestionable de la forma se reitera, de una manera que remite –en el marco de una carrera de formación docente– en este caso a la idea del docente en formación como abocado al oficio de trabajar en su propia desaparición como estudiante y en la desaparición asimismo del docente a cargo: “una de las alumnas, le pregunta a la profesora cómo ella estudia, ya que le costaba entender la clase. A lo que la profesora le responde «¿cómo estudian ustedes?»”. En la escena, tras consultar acerca del método de estudio de sus alumnos, la docente co-formadora oye la respuesta de sus estudiante, “de memoria”, y aún entonces, en vez de inaugurar un espacio-tiempo que interpele a los estudiantes a tomar la voz e indicar su posición respecto del objeto de estudio y de éste último con el mundo, la intervención se limita a atender a los dichos de la estudiante. Lo cual nos recuerda la tensión teórica entre la voluntad de educación emancipatoria, donde el sujeto elabore un listado con sus capacidades, y una mera reproducción de esquemas estructurados y estructurantes. En el momento, la docente sigue adelante con una práctica reproductivista en esencia, como el dictado.

En el Diario 6, de manera reflexiva, la estudiante se cuestiona su posición en la clase: “también en esta clase me pasó el querer responder lo que el profesor pregunta, desde el lugar de estudiante, y pienso, no, estás en otro lugar. También pienso en correrme de ese lugar”. Se cuestiona, en definitiva, si sus intervenciones se producen junto al docente y para los estudiantes, con el horizonte de efectuar una puntualización de los aspectos relevantes del objeto de estudio, o bien se producen junto al estudiante, en una simple respuesta a la interpelación del docente. Pues, la estudiante y docente en formación adscribe a la idea de posición docente un cierto acompañamiento y una cierta orientación acerca del objeto de estudio, de las cosas del mundo y, sobre todo, en torno al sentido que tiene el futuro. La estudiante entonces se identifica –como la anterior, pero en el sentido contrario, positivo– de manera tal que homologa la claridad con-

ceptual a la posibilidad de un posicionamiento.

En un más allá a la simple identificación con las aptitudes encomiables o reprochables en un docente, en el Diario 8, la docente en formación pone en cuestión lo explícito y lo implícito en las prácticas de su docente co-formadora: “Recuerdo que mi compañera le respondió que «leer era aburrido en clase», a lo que ella le responde: «que sí, pero que es necesario... les hace bien»”. En ese momento, me quedé en silencio, ya que me dio la sensación que su actitud se identificaba más en no querer dar la clase, más que con una intención pedagógica”. Ello nos recuerda el carácter no-esencial de las prácticas en términos de su coherencia con las teorías y supuestos que subyacen, en contexto. En este sentido, la justificación otorgada por la docente sobre las actividades propuestas es, teóricamente, una justificación coherente sobre una práctica y, no obstante, en sus efectos, redundante en el reproductivismo, ya que la figura del docente se aparta de la mediación entre el objeto de estudio y las cosas del mundo, como si el sentido del texto se agotara en sí mismo.

En el Diario 12, como corolario de los anteriores extractos, se hace hincapié en cómo los aspectos consolidados y aquellos no-consolidados en torno a la formación docente aparecen en escena de manera problemática, caótica y desordenada, anudados a diferentes objetos y, en torno a estos diferentes objetos, si bien la práctica de evaluación se condice en el aspecto cualitativo con una práctica emancipatoria, es decir, en función de aquello que el estudiante es capaz de enunciar, con lo cual se elude una valoración numérica y, cuantitativamente, la docente co-formadora le termina asignando, no obstante, una calificación de tipo numérica en función de aquella cantidad de palabras que el estudiante ha enunciado en su escrito: “ella aclara que el suyo fue corregido por A [el titular de la cátedra], el cual no coloca nota numérica, sino aprobado o desaprobado. Entonces ella le agrega la nota numérica, en este caso es un 6, y como pensando en voz alta, comenta que dado la escasa producción escrita del estudiante ella tal vez no lo hubiera aprobado”. Una vez más, la emancipación se confunde en esta escena áulica con la mentada y temida reproducción de los esquemas.

Por ello, entre las tendencias aún no-consolidadas y la posibilidad de un posicionamiento, retorna la interpelación de Rancière (2007) a la teoría de Bourdieu (2007) y, en este punto, el análisis de Bourdieu no descarta de cuajo la relación de lucha, sino que se la complejiza, cuestionando en todo caso la exhaustividad de una categoría ya de antaño, como la “clase”. Así como no se desconoce tampoco la relación lógica entre trabajo y producto, que, en este marco, resulta tan solo una relación socialmente reprimida. No obstante, tal posicionamiento no resulta inerte frente a las demandas que suponen aquellos intentos de domesticación de que ensayan de continuo la familia y el mercado en Masschlelein y Simons (2014: 30-31). La escenificación



de la proeza no debe desviar la mirada sobre el carácter de adquisición laboriosa o herencia social de aquello juzgado como mera gracia. A la sazón, cuando el convenio con la familia recae en ciertos enunciados sobre la capacidad del estudiante se torna cómplice de la reproducción en sentido negativo: por un lado, se ignora que los resultados del estudiante están relacionados a la atmósfera cultural de su familia; por el otro, se deduce un resultado situacional con coordenadas tan prematuras como definitivas tras una falta de información que anteponer a la autoridad docente; por último, al consensuar un juicio acerca de él, se refuerza en el niño la sensación de que su disposición –la situacionalidad– es un designio de la naturaleza.

Ya en referencia al concepto de tradición en la formación docente, se sospecha que a cada una de ellas le resultará inherente una postura frente al convenio, tal como sucede con el concepto de *habitus*. Pues, en este sentido, su puesta en valor resulta reveladora en relación a la pregunta sobre cuál es el lugar de la escuela de acuerdo a la distribución del capital cultural en específico. En ese marco, el estudio de las características reproductivistas en las prácticas es facilitador de un posicionamiento en relación a la transformación y el cambio: en la ausencia de un “más allá” a la reproducción –el arbitrario, la inculcación y la violencia– se vuelve aún más difícil pensar en alternativas al convenio con la familia y el mercado, porque la articulación histórico-social no es estanca sino dinámica, ocurre en un “a cada momento” de múltiples articulaciones y de luchas en torno a la consolidación de la hegemonía. El acto de resistencia se encuentra en la búsqueda de las fisuras a la reproducción discursiva. O sea, en la estrecha atención a esas tendencias aún no consolidadas en la práctica docente. Por ello se enunció que la razón pedagógica se transmite en estado práctico, sin acceder en ocasiones al nivel discursivo, de manera que la reflexión sobre los aspectos aún no consolidados que confluyen en la práctica docente ingresan en el discurso aquellos sentidos propios del arbitrario cultural, posibilitando la asunción de un posicionamiento subjetivo en la donación del mundo en concomitancia a los intentos de domesticación de la familia y el mercado.

#### **4.- Más allá de la tradición: entre la negociación y el posicionamiento**

Debido a la innegable relación entre las palabras y las cosas, es interesante señalar cómo, en el pasaje de la filosofía helénica a la escolástica, el vocablo latino *habitus* se empleó para traducir la palabra griega *hexis*, o sea, una disposición más o menos estable, como la salud, el conocimiento o el carácter de una persona, siendo así una noción con una larga trayectoria. Pero, en Bourdieu, el concepto de *habitus* añade una característica distinta al simple hábito: en él se articulan tanto la inculcación individual de origen como la trayectoria social posterior (Martínez García, 2017).

Para Davini (2013), entre la inculcación de origen y la trayectoria social posterior, la práctica reflexiva en el campo de la formación docente es sinónimo de una búsqueda de intencionalidad, que se trasluce en los diarios de formación, de una manera voluntaria, consciente y direccionada, pero que no tendría lugar de manera espontánea o librada a sus propios medios. Si bien en Bourdieu (2007) el agente social es capaz de llevar a cabo una invención que intente dar cuenta de la dimensión activa al interior de un sistema de disposiciones durables, la transposición del *habitus* toma en la lectura de Davini el aspecto de una objetivación social y de un trabajo subjetivo sobre la negociación de los compromisos que se amolda a una diversidad de modelos pragmáticos –para evitar el tan multívoco como equívoco concepto de dispositivo–: la revisión de las relaciones con otros, el desarrollo de una actitud reflexiva y la recapitulación de los saberes sobre el saber hacer. En este sentido, la reflexión y, a través de ella, la negociación de sentidos, sería uno más entre los mecanismos de desestabilización del *habitus* pedagógico. En este sentido, una vía de acceso al posicionamiento de un sujeto. Pues, casualmente, es en razón de los límites hermenéuticos del *habitus* que el enfoque de la reflexión acerca de la práctica se amolda a la mentada diversidad de modelos pragmáticos (Malet y Montano, 2009).

“Al finalizar la clase, nos reunimos unos minutos con la docente, para realizar nuevos acuerdos y refrescar los ya establecidos. Le comento sobre traer para el próximo jueves el material posible para realizar la planificación. También trazamos posibles ejes conceptuales, que abarcarán al menos dos encuentros; le decimos que esto es algo que charlaríamos con nuestros docentes de TAE y traeríamos respuestas para el próximo encuentro”.

Diario 4

“En esta observación me generó mucha intriga la forma de comunicarse entre profesora y las alumnas, me hizo pensar ahí en la relación docente-alumno que puedo ver establecida en relación con mi experiencia en la facultad y los docentes. Me lleva a pensar que tal vez al ser un grupo relativamente pequeño, comparado con las comisiones de las cátedras a las que asisto en la UADER, el vínculo pedagógico que se establece es más estrecho. Cuando termina la clase me entra la inquietud si la docente no tenía preparada otra actividad para realizar, dado que lo planificado para el día no se había llevado como tal. Esto remite a preguntarme sobre el lugar de la planificación y las

decisiones que el docente toma cuando pasan estas cuestiones o incertidumbres, esas micro decisiones que se toman en el transcurso de la clase”.

#### Diario 5

“Esta vez fue distinto, me sentí como partícipe de la clase al decir qué textos desarrollaríamos en el próximo encuentro y al poder participar del tema desarrollado por el profesor. Como desde otro lugar, diferente al que me venía sintiendo. También al principio un poco incómoda, pues fue la primera vez que llegamos a la hora en punto a la clase y ya estaba la mayoría, lo que nos llevó a sentarnos atrás y luego cambiarnos adelante y esto generó un poco de ruido incómodo para mí, como que molestamos en cierto punto. Al finalizar y hablar con el profe de los textos y cómo lo desarrollaríamos, nos dijo en qué hacer foco y nos dio libertad también, eso estuvo bueno”.

#### Diario 6

“Sentada a nuestro lado, como pensando ideas, se pone a buscar en su celular unas pinturas que puedan remitir a la metáfora. Nos muestra la obra «los zapatos», y otra pintura de Pierre Mignard como metáfora de que «el tiempo corta las alas del amor». También referencia que los populares «emojis» pueden ejemplificar la metáfora en cuanto a aquello que aparece cuando la palabra o el lenguaje queda incompleto. Sigue pensando y nos invita a que hagamos una clase tipo taller, donde los estudiantes produzcan desde su subjetividad y abran sentidos, para observar la posibilidad de la polisemia, ubicándonos en la lógica tríplica o contra la lógica del discurso científico binario. Mientras ella hablaba, nos preguntó qué nos parecía su propuesta y nos mostramos de acuerdo con su plan. Es ahí donde, a la vez que colabora con nosotras simplificando nuestra tarea de elegir qué tema dar y cómo darlo, nos limita nuestra posibilidad de planificar según nuestra decisión la clase. Esta situación es similar a lo que sucedió al principio: nos indicó donde sentarnos”.

#### Diario 12

“Nos reunimos en casa para preparar el tema que M [la co-formadora] nos pidió que expongamos, no fue muy piadosa y ni siquiera fue consensuado, a mí Lacan me gusta mucho, pero reconozco que es muy difícil transmitirlo,

por lo cual supongo esta actividad como todo un desafío, pensar qué herramientas didácticas es muy gracioso. Pienso en el texto de Freud «transmitir el psicoanálisis en la escuela» y hay también unos cuadernos del ICdeBA que trabajan el psicoanálisis en la universidad pero el tiempo no es de sobra y hay que hacerlo rendir por lo cual dejaré a los sabios durmiendo e intentaremos improvisar un poco esta tarea por lo demás imposible, en palabras de Freud. En cuanto a la selección, quedó por demás claro que no fue elección nuestra (ni de los compañeros a la hora en que la profesora decide quién dará la clase) pero siempre hay un margen de arte nuestro que queda plasmado en la clase o en los trabajos, etc.”.

Diario 13

Ya en ciernes del apartado, se volverá patente para el lector que la elucubración se apuntala en el concepto de tradición como una forma de captura –en la bibliografía pedagógica, en los significantes de la época– de varios temas que venían organizando la discusión desde hace un tiempo atrás: sobre todo, una lectura crítica de las estrategias de reproducción que se desarrollan de manera relacional al interior del sistema educativo, dentro de una cuestión epistemológica más amplia, acerca de las relaciones entre lo objetivo y lo subjetivo. Junto a esta discusión se instaló la idea de la transformación en relación a las acciones sistemáticas de formación y al cuestionamiento en varias dimensiones del aplicacionismo de las disciplinas al análisis de las prácticas asociadas al desarrollo del saber pedagógico (Davini, 2013; Errobidart, 2015).

Si damos unos pasos hacia atrás para tomar perspectiva sobre el lugar de esta operación intelectual al interior de la herencia indirecta que Bourdieu lega al campo de la formación docente, se destaca la cuestión epistemológica del trabajo entre polaridades: lo subjetivo y lo objetivo o lo individual y lo social. Ello nos interpela. De momento, se señala cómo la reflexividad en la academia trasciende lo meramente académico y se conjuga al interior de un ejercicio social de pensamiento. Se trata de sujetos que reflexionan en razón de sus circunstancias. Pero el protagonista de esta reflexividad es el contexto. O sea, si bien la reflexividad ocurre en un ámbito académico, supone en todos los casos una base social (Mora, 2012).

En ese universo de nociones, la operación intelectual que se abre con Davini (1995) no agota la discusión sobre el abanico de contradicciones al interior de las prácticas docentes y en los diferentes registros, como los diarios de formación, entre las tradiciones instituidas y las tendencias aún no consolidadas que pugnan por establecer a cada momento el siempre concomitante orden de prioridades entre la familia y la economía en la domesticación de la tarea de las

instituciones educativas de cara al proceso histórico que depara la consecución de un proyecto de Estado-nación. Una vez inaugurada la discusión, la contingencia del orden social y la educación como acontecimiento ético instan a los docentes en formación a la toma de posición frente a una sociedad donde lo que alguna vez resultó instituyente, hoy ya no lo es –al menos no con la misma fuerza–, y resta entonces el dilucidar –se insiste, a cada momento– cómo ello incidirá en la construcción del vínculo pedagógico. Este anudamiento nos remite a la redefinición del posicionamiento subjetivo respecto de la familia y del mercado.

Un ejercicio como el presente rompe en cierto sentido con la lógica del purismo disciplinario según el cual se organizaron los planes de estudio en general y aquellos de formación docente en particular, un debate al que se suma la estructuración de las carreras de formación docente a partir de las reformas curriculares de la década del '90 en base a tres campos: el campo de la formación general, el campo de la formación específica y el campo de la formación práctica. Por lo tanto, de acuerdo a lo no-esencial de las prácticas y más allá de la confluencia de una u otra tradición en un mismo enunciado o hecho, ya se trate de una tradición normalizadora, académica o tecnocrática, es comprensible la aparición de una tendencia lógica al aplicacionismo y al modelismo desde la materia teórica a la instancia de la práctica. Porque, en el razonamiento de base, la práctica es el momento de poner en acto los conocimientos adquiridos con anterioridad, yendo al campo a observar lo que se estudió tal como se corrobora una hipótesis. Ahora bien, ello no obtura la emergencia de aspectos inusitados.

En las exploraciones de otros autores en torno al *habitus* docente se vislumbra un límite. Ya que el *habitus* funciona en la formación docente como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales, la subjetividad docente es también una subjetividad socializada como un conjunto de disposiciones ligadas a una posición objetiva en el campo y, en esta dirección, a un saber irreflexivo. Es decir, más allá de los límites que supone el planteo de la formación en términos de especificidad y generalidad, la idea de un *habitus* docente también encuentra un límite a su potencia en la explicación del sujeto por el sujeto –el cual será explorado a lo largo del siguiente capítulo–. Por ello no se debe perder de vista que el *habitus* es una síntesis. Y, en tanto saber incorporado –literalmente, hecho cuerpo–, se revelará en la práctica profesional en diferentes dimensiones –investigación, docencia e intervención– para la solución de problemas o la generación de propuestas (Giglia, 2002; Barrón Tirado, 2015). Esta última cuestión ligada a la negociación.

Tras el reconocimiento de las limitaciones de la transposición –la ausencia de una explicación del sujeto por el sujeto–, la producción teórica de Bourdieu no pierde un ápice de significatividad en este siglo XXI, porque permite repensar lo revisitado en este apartado acerca de la

costumbre, su coerción y la acción como fuerzas que tensionan la sociedad y, en condiciones más o menos típicas, se vivifican en las formas de actuación del sujeto y en la forma de valoración de esa actuación. En este sentido, en la búsqueda de una salida al paradójico diálogo entre lo estructurado y lo estructurante, la eterna pregunta por la emancipación encuentra en el *habitus*, no obstante, la explicitación de una acción del sujeto más allá del sujeto, o sea, dentro de un arbitrario cultural que se impone en la maraña de costumbres. Ya acontecida la explicitación de un saber irreflexivo, el advenimiento de la capacidad generadora, creadora e inventiva del agente es una respuesta a las exigencias del campo. En otras palabras, se estaca la capacidad de ensayar acciones en sentido práctico que devengan en proyectos formativos con sentido ético y social (Basto Torrado y Lopez Vargas, 2010).

De cara al anudamiento, si bien el estudio de las prácticas en la formación docente es inherente a una didáctica general y, en este sentido, no se desconoce que la didáctica sea la teoría acerca de las prácticas de enseñanza significadas en sus contextos socio-históricos de inscripción (Litwin, 1997), se insiste en la necesidad de ulteriores y variadas problematizaciones sobre la proveniencia de nociones como la tradición, acompañadas del rastreo de fuentes bibliográficas, de modo que sea posible identificar toda una serie de supuestos que acompañan el préstamo de sentidos en la transposición conceptual y situar de diferentes maneras la perpetuación de estos supuestos en la creación de objetos de estudio, acerca de cuáles son las posibilidades de una articulación teórica entre tal o cual concepto y otros conceptos dentro de las ciencias sociales, sobre los problemas en la formación docente y en coherencia con el marco teórico de proveniencia. Pues, en base a conceptos de las ciencias sociales, la didáctica construyó un corpus denso en torno a una teoría de la enseñanza y a unos saberes de la experiencia y no sería sorprendente que dentro de esta construcción fuesen varios los préstamos.

Ya en el anudamiento, hemos de señalar cómo hasta este punto se hilvanaron una serie de fundamentos que retoman los escritos de la temática con la intención de explorar cómo la cimentación de saber en el concepto de tradición se sostiene en una transposición conceptual del *habitus* en términos de un sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes que, reproducido por el estudiante en la práctica docente y en su diario de formación, explica los saberes y el modelo de la práctica elucubrado o pergeñado por el futuro educador como el reflejo de un proceso de apropiación y construcción configurado al calor de su trayectoria de formación e incluye en esa explicación la asimilación de saberes provenientes de diferentes ámbitos. Es decir, como un indicio de la negociación del docente. Con todo, escapa al marco teórico el ensayo de articulaciones con otras nociones que nos auxilien en la comprensión de una operación de agenciamiento subjetivo —es decir, una explicación del sujeto por el sujeto— que sea coherente

con el constructivismo estructuralista de Bourdieu y nos acerque a la elaboración de un listado de todas aquellas cosas que el sujeto es capaz de hacer por sí mismo.

El Diario 4 nos enseña cómo el co-formador establece una negociación con la estudiante que no se restringe a tomar el contenido u objeto de estudio propuesto en el marco de un programa de cátedra y, en consecuencia, a su desarrollo, sino que, en relación a ese acuerdo de base, se efectúa una reflexión que involucra los ejes o unidades de trabajo del espacio curricular, el material de estudio propuesto y la cavilación de una dinámica de trabajo que encaje –o, quizás, no– con el espacio de inserción, pero, que también lleve consigo un aporte, una vía de acceso o interpretación, en fin, algo propio del docente en formación: “Le comento sobre traer para el próximo jueves el material posible para realizar la planificación. También trazamos posibles ejes conceptuales, que abarcarán al menos dos encuentros; le decimos que esto es algo que charlaríamos con nuestros docentes de TAE y traeríamos respuestas para el próximo encuentro”. Por lo tanto, de la práctica reflexiva a la intencionalidad existe una distancia lógica que reclama una argumentación semejante a esa distancia que separa al agente entendido en su aspecto reproductivista de aquella otra dimensión más activa dentro de un sistema de disposiciones durables.

Entre la objetivación social y el trabajo sobre lo subjetivo, en el Diario 5, la docente en formación tensiona en sus enunciados unos aspectos multidimensionales y multívocos que no conservan una relación lineal entre los términos, como la homologación entre el dato de la cantidad de estudiantes matriculados en un nivel educativo de una determinada institución con la calidad –incluso, la mera posibilidad– de tender y sostener en un vínculo pedagógico: “Me lleva a pensar que tal vez al ser un grupo relativamente pequeño, comparado con las comisiones de las cátedras a las que asisto en la UADER, el vínculo pedagógico que se establece es más estrecho. Cuando termina la clase me entra la inquietud si la docente no tenía preparada otra actividad para realizar, dado que lo planificado para el día no se había llevado como tal”. No obstante, no es menor cómo la docente en formación advierte en el ínterin la importancia del currículum como herramienta política –en relación a una intencionalidad, debido a su carácter decisonal, en la cual convergen unos conocimientos, creencias y costumbres que se enmarcan en una cierta política educativa que es impulsada por ciertos sectores de la sociedad en razón de ciertos intereses– en un espacio-tiempo donde se convoca a otros a efectuar un enunciado, en relación a la categoría de la acción, cuya desinencia es subjetivante y política.

En el Diario 6, la negociación junto al co-formador es la oportunidad de llevar a cabo una argumentación o conjugación de sentidos –contenidos, materiales y dinámicas– en el interludio de la práctica reflexiva a la intencionalidad el docente en formación comienza a ensayar un sitio dentro de la posición docente, ya que, en el marco de una experiencia de enseñanza, a la

luz del acompañamiento de la figura de co-formación que trae la supervisión capacitante, toma sus propias decisiones, asume la responsabilidad y adquiere una perspectiva del asunto: “Esta vez fue distinto, me sentí como partícipe de la clase al decir qué textos desarrollaríamos en el próximo encuentro y al poder participar del tema desarrollado por el profesor. Como desde otro lugar, diferente al que me venía sintiendo”. Un interludio que, en torno a la configuración de un objeto de estudio, siempre será relativo a un proceso de argumentación que se dirime entre la reproducción y el posicionamiento.

En el Diario 12, la cuestión de las tradiciones en la formación docente, más aún en relación a la figura de docente co-formador, ubica el par antitético al interior de una serie más amplia, en una homologación de las distancias lógicas con otros temas, junto a la formación continua y la recurrente imputación de un aplicacionismo, de acuerdo a cada uno de los campos disciplinares de la formación inicial, hacia aquellas escenas donde es el estudiante y docente en formación quién reflexiona sobre su experiencias de enseñanza: “Mientras ella hablaba, nos preguntó qué nos parecía su propuesta y nos mostramos de acuerdo con su plan. Es ahí donde, a la vez que colabora con nosotras simplificando nuestra tarea de elegir qué tema dar y cómo darlo, nos limita nuestra posibilidad de planificar según nuestra decisión la clase”. Tras el reconocimiento en el futuro docente de la imposibilidad al avanzar en la conjugación de contenidos, materiales y dinámicas que hacen a una cierta asunción de la posición docente, se reconoce asimismo la figura del co-formador como una figura cuya colaboración es al mismo tiempo una limitación en el aspecto decisonal: se impide, en este sentido, la decisión, la responsabilización y, en definitiva, una perspectiva.

Ya en el Diario 13, la docente en formación insiste con vehemencia en la falta de consenso sobre el contenido a abordar en su futura práctica de enseñanza, en tanto al objeto de estudio. No obstante, los enunciados que siguen ponen el acento sobre aquello que ya formulamos en términos de cómo el *habitus*, en cuanto explicación sobre un sistema de disposiciones durables, encuentra su límite argumental donde comienza la explicación del sujeto, por el sujeto: “En cuanto a la selección, quedó por demás claro que no fue elección nuestra (ni de los compañeros a la hora en que la profesora decide quién dará la clase) pero siempre hay un margen de arte nuestro que queda plasmado en la clase o en los trabajos, etc”. Con todo, la apuesta a la complementariedad más allá del límite se refleja en los enunciados que hacen referencia al canon como sinónimo de marco de interpretación y, sin ceder un paso, afirma que, en frente a cualquier restricción en la negociación de los sentidos, existe un margen –de los contenidos, los materiales y las dinámicas– librado o a favor del enseñante.

En el anudamiento, es posible afirmar que los diarios de formación docente, en términos de



la negociación del docente en formación y el docente co-formador en la práctica docente, nos enseñan que, a medio de camino entre la inculcación de origen y las trayectorias sociales, la práctica reflexiva hace lugar a la emergencia de enclaves espacio-tiempo donde ponderar acerca de la intencionalidad de la propia enseñanza, una verdadera conjugación de sentidos. En este derrotero, la práctica reflexiva nos devuelve a la dinámica de lo “estructurado” y lo “estructurante” de la tradición –como efecto de la transposición de la noción de *habitus*–, figurando la cuestión de la invención del agente sobre aquél fondo de disposiciones durables. En su apuesta a esta reflexividad, entre la objetivación social y el trabajo sobre lo subjetivo, tiene lugar una negociación de sentidos que nos remite al posicionamiento como posibilidad. Y ulteriormente nos remitirá también a la domesticidad imperiosa de la familia y el mercado. Si bien, en su contingencia, la tradición es afín a un contexto socio-histórico de emergencia, de manera que, en el detalle del cuadro, se reproducen las particularidades de toda una escena.

En la inflexión, se resiente la ausencia de un concepto coherente con este marco epistémico que dé cuenta de los acontecimientos según el sujeto: una explicación del sujeto, por el sujeto. Del mismo modo, se insiste, la reflexividad desde la academia tiene sus efectos sociales fuera. Allende a su potencia, la idea de tradición se tropieza con un límite a su exhaustividad teórica.

### **5.- A manera de conclusión del apartado**

En el segundo apartado se volvió sobre una cuestión largamente discutida en la formación: la existencia de un *habitus* docente, en base al interés en la reflexividad y en torno a una cierta interpelación, de allí en adelante, sobre la dimensión subjetiva, desde la práctica reflexiva. Lógicamente, la intelectualización de una problemática tiene como condición la existencia de un sujeto que define a una situación como problemática y ello es indicio de una posición.

Empero, en cuanto a la reflexión teórica sobre la posibilidad de un posicionamiento subjetivo, o sea, cuál es el lugar de una explicación sobre el sujeto y por el sujeto en este marco teórico, se vuelve entonces menester el avance hacia una articulación que profundice la comprensión de aquello que sobreviene a mitad de camino entre los compromisos y la historia incorporada, en una revisión del concepto de tradición como una transposición del concepto de *habitus*. Pues, al interior del espacio-tiempo de lo escolar, la noción de tradición nos habilita a pensar qué ocurre entre la donación de cálculos inconfesos de un donador y aquellos de un donatario, cuando un sujeto es capaz de enunciarse, acerca de qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo, en una acción donde algo de su subjetividad es ingresado a nivel de la discursividad social. Al tiempo que ello complejiza el juicio sobre los efectos de la enunciación en la formación, hace lugar y otorga matices a la comprensión de las tendencias entre lo aún no consolidado –o sea, esa potencia de

las tendencias que circulan a la manera de preguntas abiertas acerca de la práctica, en el discurso y en el imaginario, que representan un posicionamiento ideológico-político a tientas, ya que aún no logra plasmarse en un curso de acciones dentro del ámbito de la formación docente inicial— que emergen en la lectura de las frases significativas en los diarios de formación docente.

Los extractos nos remiten a la práctica reflexiva como un modo de resistencia a la hegemonía. O, en otras palabras, la lectura de los diarios de formación docente nos devuelve al ejercicio de la reflexividad como una forma de resistencia a los efectos inconfesos de una donación.

En el ínterin, el trabajo sobre el concepto nos deja entrever una posibilidad de articulación: si el concepto de tradición reproduce o transpone las características del concepto de *habitus*, la noción de práctica que se depende de esta transposición es central a una caracterización epistemológica de la práctica docente al interior del conjunto de prácticas en una sociedad. A la luz del precedente, el individuo expresa aspectos de la trayectoria social de un grupo o, en otros términos, su biografía expresa unas variantes de las formas canónicas de la sociedad. Transpuesto el concepto de *habitus* a la formación docente, la internalización de los rituales de una sociedad produce en el sujeto un *habitus* que se vivifica a lo largo de la vida social y se formula entonces —entre lo estructurado y lo estructurante— un interrogante acerca de cómo es posible en una posición del sujeto más allá de una simple variante de las formas canónicas.

La reproducción adquiere un carácter dialógico donde la salida no resulta para nada evidente.

La idea de *habitus* remite a una configuración de pensamiento y acción cuya construcción tiene, en términos sociales e históricos, coordenadas de emergencia e institucionalización, de modo que en ella convergen unos intereses diversos en torno a la expresión de los acuerdos, que, en su regularidad, ameritan ser interpretados como productores de múltiples sentidos, ya que, tras el proceso de institucionalización, son generadores de todo un “sentido común”. Una lógica que nos interpela en la comprensión de las formas canónicas, más aún cuando se recuerda aquella domesticidad de la escuela frente a las demandas de la familia y el mercado.

Las representaciones en los diarios de formación se formulan como unas preguntas abiertas sobre el encuentro con el otro donde el orden de lo posible es redefinido en una negociación y la consciencia de un cambio es acompañada del diálogo sobre los aspectos no consolidados: en la escritura de los diarios se formulan hipótesis sobre aspectos formales del currículum hasta juicios a priori acerca del contenido a presentar que inciden sobre el objeto de estudio. En ellos se reitera la reflexividad como una condición indispensable en la formación docente. Unas tendencias sobre la figura del docente reflexivo que no son previstas en Davini (1995).

En el segundo apartado, en el hiato entre lo subjetivo y lo social, se recuerda que la teoría de Bourdieu (2007) retoma dos ideas de la tradición marxista: por un lado, la clase social y, por el

otro, la idea de la relación entre clase sociales como una relación de lucha, por lo cual, frente a la coerción social, las elecciones del sujeto, si bien dan cuenta de un posicionamiento, en la dimensión simbólica del consumo nos permiten ir más allá del determinismo de la clase. Es decir, nos conducen a una comprensión de cómo grupos y sectores diferentes se reconocen en la consecución de un mismo capital. Ello, en coherencia a la idea de sobredeterminación, no sólo aplica la lectura de la cuestión de clase, sino a lo contingente de la dinámica social.

En otro orden, si bien la operación de estudio tiende a la oposición de la praxis y el logos, la idea de posición involucra ambos: la reflexión sobre las tradiciones dentro de la formación colabora en el reconocimiento de unos arbitrarios culturales, el establecimiento de un posicionamiento subjetivo al respecto y el ingreso del reconocimiento en la dimensión discursiva. En el encuentro del *habitus* en la formación docente y unas tendencias a la práctica reflexiva se establece la potencia del sujeto que se produce a sí mismo como alguien capaz de producir. Una salida al carácter dialógico de la reproducción en una cierta configuración de lo escolar.

En el espacio-tiempo el docente sienta una determinada posición sobre el objeto de estudio, en referencia a las demás cosas del mundo y con sentido de responsabilidad sobre el futuro, donde el interés sobre el objeto de estudio es asociado a la posibilidad de un posicionamiento. Allí, entre lo explícito y lo implícito, nos recuerda el carácter no esencial de las tendencias: las tradiciones y las tendencias aún no consolidadas aparecen de una manera problemática, en un posicionamiento que no es indistinto a aquellas demandas de la familia y el mercado, en la elucidación del lugar atribuido a la escuela frente a la distribución del capital cultural.

En el tercer apartado, el *habitus* articula la inculcación individual y la trayectoria social, de manera que la práctica reflexiva nos remite a la búsqueda de una cierta intencionalidad, lo cual nos acerca a aquella dimensión activa dentro de un sistema de disposiciones durables, que se amolda a una diversidad de modelos abocados al trabajo sobre el *habitus* pedagógico. Una reflexividad que, si bien ocurre en el ámbito académico, es indisociable de su base social.

El docente reflexiona sobre la incidencia de lo instituido en la construcción del vínculo, entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de la actuación en tanto sujetos sociales, y en el ínterin hace lugar a la emergencia de un cierto saber irreflexivo en relación al campo, acerca de la costumbre, su coerción y la acción como fuerzas que se tensionan en la sociedad y, en condiciones más o menos típicas, se vivifican en formas de actuación y de valoración, en una lectura de la acción de un sujeto como una simple variante de las formas canónicas.

Pero, de la práctica reflexiva a la intencionalidad o de la reproducción a la posición activa se encuentra la distancia que separa la mera objetivación social del trabajo sobre lo subjetivo, una distancia donde el docente tensiona unos aspectos que no conservan una relación lineal, de

modo que ensaya en el espacio-tiempo de lo escolar una posición docente que va de suyo, a la luz de la supervisión capacitante y en relación a la configuración de un objeto de estudio, en un proceso de argumentación que salva la distancia de la reproducción al posicionamiento, en la toma de decisiones, la responsabilización y la definición de una perspectiva singular. Por ello, el límite explicativo del *habitus* se encuentra allí donde comienza una explicación sobre el sujeto y por el sujeto que profundice la comprensión del agenciamiento subjetivo.

## Capítulo III

---

### La cuestión de la subjetividad en los diarios de formación docente Los indicios del agenciamiento subjetivo

#### 1.- Proemio a la reflexión

En el primer capítulo se tomaron los enunciados de los diarios de formación docente acerca de la transmisión y, en la exploración de las narraciones, se volvió sobre la idea de la *shkolè*. En relación a ella, sobrevino un debate acerca de la transmisión escolar, una noción que se problematiza asiduamente en las actividades que involucran el trabajo con sujetos en educación. En el despliegue de estos sentidos advino la cuestión del posicionamiento como posibilidad. Se recordó entonces la querrela de Rancière a Bourdieu sobre las implicancias del *habitus*, de su reproducción y, más cercano a la idea de la emancipación, la posibilidad allí de un posicionamiento: de cualquier manera, lo revisitado redundaba en el sentido de la visibilización de las reglas de una sociedad y, en este derrotero, el énfasis en una educación que promueva el cambio en las condiciones de existencia en una sociedad, en tanto que la violencia simbólica produce sus condiciones de existencia en arreglo a sus propios medios.

Tras la consideración, la argumentación sobre un posicionamiento se encuentra aún abierta: las huellas de la transmisión nos remiten a una forma de lo escolar y a lo intergeneracional, lo cual, entre aquellos aspectos estructurados y estructurantes en la reproducción del *habitus*, nos lleva a unas tensiones teóricas sobre lo no consolidado en torno al concepto de tradición, al tiempo que se hace lugar a una reflexión sobre el posicionamiento como una posibilidad. No obstante, en cuanto escapa al marco teórico de Bourdieu la articulación con alguna otra noción que nos auxilie en la comprensión de la posibilidad de un agenciamiento subjetivo o sea, la explicación sobre el sujeto y por el sujeto, que rompa con una mera reproducción y sitúe la comprensión de su trayectoria en un más allá de la variante de las formas canónicas. En este sentido, se recupera la inquietud por la articulación con alguna otra noción que sea coherente –o, al menos, que no sea expresamente contradictoria– con aquél carácter constructivista y estructuralista de la teoría social de Bourdieu (2007).

En el segundo capítulo, la transposición del *habitus* al concepto de tradición (Davini, 1995) se dirige hacia una puesta en valor del sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes de un docente en formación, al calor de su trayectoria, en el derrotero de la práctica docente, e

incluye en su explicación un diálogo con saberes que provienen de los diferentes ámbitos.

Por ello, se advierte la relevancia de unas tendencias aún no consolidadas cuya reproducción en el imaginario opera como resistencia a la dominación de tradiciones hegemónicas. Pues la idea de una tendencia aún no consolidada nos auxilia en la comprensión de cómo el diario de formación habilita, en tanto dispositivo narrativo, la emergencia del plus de sentido en la reproducción inveterada de lo estructurado y lo estructurante que nos indica una cierta posición del sujeto y, en relación a la categoría de la acción, una cierta relación con la *shkolè*.

En este tercer capítulo se intentan satisfacer al menos dos objetivos: de manera específica, la delimitación en las narrativas del tipo de relación entre el docente en formación y el contexto en términos de un agenciamiento subjetivo; y de manera general, una indagación de los diarios de formación que, en tanto dispositivo basado en narraciones, nos remita la cuestión del agenciamiento subjetivo, una explicación del sujeto y por el sujeto, en complementación una explicación acerca de la reproducción como consecuencia de la transposición del *habitus*.

En el anudamiento, las frases significativas de los estudiantes en los diarios de formación nos hablan de la relevancia del pensamiento narrativo en oposición a otro ya paradigmático en una reconstrucción de las experiencias de enseñanza de aquellos docentes en formación: en principio, se hace hincapié en la relación entre el lenguaje y la educación, con énfasis en el papel del lenguaje en las experiencias y en interlocución con lo institucional del asunto; después, se describen las características del lenguaje y su relación con la posibilidad de inscribir allí, mediante la construcción de un relato, algo que dé cuenta del sujeto en educación; por último, se intenta delimitar cuál es el lugar de las instituciones de una determinada cultura en términos de su relación con la posibilidad de una operación de agenciamiento subjetivo.

Hacia el final, en el marco de una profusa descripción de las características del lenguaje, se señala el aporte de la utilización de dispositivos narrativos como los diarios de formación: el pensamiento paradigmático, en su ubicuidad, homologa el pensamiento al razonamiento, dejando por fuera los aspectos relacionados a una reconstrucción biográfica de la experiencia, en la cual se describe la inserción del sujeto en relación a una narrativa un tanto más amplia, en una explicación de sí en relación a las formas canónicas de la cultura y sus variaciones.

## **2.- Sobre el lenguaje y la educación**

La escolarización, en el sentido institucional de la palabra, es sólo una pequeña y, aún así, significativa parte de cómo la cultura induce a los jóvenes, o a los nuevos, a adentrarse en las formas canónicas sobre las cuales los adultos y la escuela asumen una cierta responsabilidad.

No obstante, aquello que acontece en la escuela tiene pleno sentido cuando es interpretado

a la luz de las demandas de los diferentes sectores, grupos y actores, reproduciendo discursos, en el seno de una sociedad determinada, donde la concepción de la educación es una función, la cual expresa o significa, en el marco de una explicación más exhaustiva, cómo se concibe en verdad a la cultura y sus objetivos, confesos o no. En el meollo del asunto, la recuperación de la perspectiva narrativa tiene la intención de hacer lugar a la transformación –en tanto manifestación de un posicionamiento como posibilidad– de una subjetividad en la educación y, en consecuencia, a la modificación de aquellos esquemas que se encuentran en la dinámica de lo estructurado y lo estructurante, donde es imprescindible el proceso de reconocimiento dentro de los dispositivos de la importancia de la experiencia de sí en paridad o aparejadamente al proceso que promueve que, en efecto, allí acontezca un cambio o transformación. Por ello, la narración como una forma de acceso a la comprensión sobre sí y sobre los otros, en un entramado de ideas acerca de la identidad y en torno a la formación docente en servicio, como serie de espacios donde se reinterpreta y se otorga sentido a unas historias singulares. En esta perspectiva, nos interesa lo elaborado por Bruner entre los años 1980 hasta el 2016, cuando se interesó en la producción de una teoría de la construcción narrativa de la identidad, si bien gran parte de sus argumentos sobre el pensamiento narrativo provienen del año 1960.

Bruner teorizó acerca de la existencia de dos formas del pensamiento: uno paradigmático, que se basa en el método científico, como los ejercicios de clasificación y de categorización; y otro narrativo, que organiza las interpretaciones acerca del mundo en forma de historias. En relación al campo educativo ello dio lugar a un conjunto de enunciados que intentaron dar sentido a los saltos intuitivos en la toma de decisiones por parte de los sujetos, tentativas que prescinden del análisis lógico y, no obstante, nos permiten el arribo a conclusiones válidas.

Vale la introducción de un matiz: a comienzos del '60, en la obra de Bruner, la cultura era un contenido a ser transmitido al estudiante y, en términos curriculares, la inquietud giraba en torno al criterio de demarcación y su traducción en un contenido que contribuyera al desarrollo cognitivo. En diametral oposición a los trabajos tardíos, en los cuales la cultura se torna en un sistema simbólico, donde los valores y los significados de la experiencia son interpretados. Una teoría de la educación debe atender a la producción social del significado.

En interlocución con diferentes disciplinas de las ciencias sociales y humanas –antropología, sociología, lingüística, etcétera– una teorización acerca de un pensamiento de tipo narrativo se nos presenta como una alternativa –por ejemplo, al análisis del discurso, donde el interés se desplaza hacia el discurso como una entidad coherente, como una práctica en sí misma–. En la narrativa, la cultura da cuenta del medioambiente en el cual vivimos y entrama una serie de valores, destrezas y modos de vida, un elucidario que nos auxilia en la comunicación. Pero, que

nada se encuentre exento de cultura no significa que los sujetos sean un simple espejo de su coyuntura. Por ello, la educación es más que la transmisión intergeneracional, es una provista de miradas alternativas sobre el mundo y el aliento para explorarlo.

Si lo que acontece en la escuela tiene sentido en cuanto es interpretado en referencia a las demandas de los diferentes sectores, grupos y actores, ello significa que el sentido se construye en torno a un mismo canon, aunque los parámetros de inclusión o exclusión no sean unívocos, pues, en todo caso, se trata de un proceso de negociación entre el individuo, su grupo de pertenencia y la cultura hegemónica. Pero ninguno de ellos se encuentra ajeno a los demandas del mercado y de la familia, que avanzan sobre las instituciones –en cuanto a los establecimientos educativos, en sus intentos de aprehensión o de domesticación de la *shkolè*– moderando en aquél proceso de negociación –del individuo a la cultura– en una actualización de la manera como la escuela moldea la subjetividad de quienes la habitan y estableciendo en coherencia una relación contingente entre el saber en juego y el orden de legitimidad –el conocimiento útil, las vidas válidas y las formas consolidadas– de los intercambios en una sociedad determinada –o sea, formas en que la cultura constriñe al individuo–. En tal sentido, el aprendizaje de la lengua materna nos facilita el acceso a la palabra y, con ella, a la cultura, ya que las palabras nombran los objetos del mundo y los describen con un cierto sentido, de manera que el acceso a cultura es a un mismo tiempo tanto la imposición de un límite a lo pensable como la cesión un tesoro de recursos para trascender lo también aquello esperable.

“Tengo que decir que en un principio esta no era la cátedra en la que me hubiese inscripto [para realizar la experiencia de enseñanza]. Desde que dijeron que haríamos nuestras prácticas en la Universidad y no en secundario mi ansiedad fue en aumento”.

Diario 1

“Desde afuera se ven varios chicos reunidos en grupos, otros solos usando el celular, otros estacionando motos y bicis. Ingresamos a la institución, en ese momento completamos datos en las notas que debemos entregar, luego aprovecho para hacer un recorrido por ese hall de entrada y leo varios de los afiches que se encuentran allí”.

Diario 2



“Estando dentro ingresaban personas (parecían profesores), en un momento se acerca una profe a firmar la asistencia y aprovecho a consultarle si el instituto ya comenzaba a funcionar, me responde «sí, pero igual yo recién comienzo, así que mucho no te puedo decir». «Bueno, gracias», le contesto. Luego me dice «el que está ahí» –señala con el dedo– «es el rector». Un hombre de espaldas reunido con otros dos que están de pie. Así es que con mi compañera seguimos esperando, se ven entrar alumnos y profesores que pasan a firmar asistencia. (...) Hasta que en un momento mi compañera se acerca a una zona que tiene un cartel que dice «dirección», ve que allí se encuentra el rector, me llama y hay una barra, estilo mesa, escritorio, no sé... y detrás una habitación u oficina donde se ve al rector y una mujer morocha, de pelo largo, muy arreglada. Nos ven allí, pero no nos atienden. Entre ellos hablan y sonríen”.

Diario 3

“Luego la docente pregunta si hay alguna pregunta al respecto, nadie responde, ella respeta unos minutos el silencio y luego pregunta «¿quién quiere trabajar el ensayo?», el silencio por parte de los estudiantes continúa, por lo que la profesora toma la lista de alumnos y señala dos alumnas para que lo trabajen en la siguiente clase”.

Diario 7

“Otra cosa que me llamó la atención es que cuando F [la co-formadora] estaba desarrollando el tema del «rizoma» y comparándolo con una favela de Brasil, una alumna comenzó a relatar que ella vivía en un barrio de Santa Fe con esas características, razón por la cual lo consideró una villa y dio algunos detalles de las problemáticas sociales que atraviesa el barrio y lo que implica vivir ahí y vivenciar los enfrentamientos de bandas y los actos delictivos. Ella relató que no puede volver de noche por temor y que la vida no es fácil ahí”.

Diario 14

Antes de avanzar en el anudamiento se vuelve menester señalar cómo la articulación conceptual acerca del lenguaje, la noción de subjuntivización y el estatuto de la cultura en Bruner con las categorías, conceptos y saberes provenientes del campo de conocimiento de las ciencias sociales nos acerca a la superación teórica de la falsa dicotomía entre texto y contexto, una su-

peración que nos lleve a hablar, en vez de sujeto u objeto, sobre aquello intersubjetivo, en una ecuación que no escinda innecesariamente la reproducción inveterada de los esquemas de pensamiento y de acción que resultaron incorporados y compartidos en un sentido social de la realidad psíquica que opera en el agenciamiento o la adjudicación de sentido sobre estos esquemas de acción, a la luz de un cierto orden del mundo, en concomitancia al mercado, que establece una manera de ganarse la vida, el pan de cada día, en el capitalismo financiero, e incide sobre las percepciones que organizan en un entramado nuestra relación con el otro, a través de una modelización de la experiencia, incluso en aquellos aspectos no conscientes. Una articulación conceptual de esta especie supone una forma de trabajo que adhiere al cambio epistemológico que significa el alejarse de la idea de éxito o de fracaso de la *shkolè* para centrarse en todo caso en el trabajo sobre la subjetividad y las narrativas de lo que acontece.

En consecuencia, frente a un panorama de escuelas desescolarizadas o vaciadas de *shkolè*, la puesta en funcionamiento de unos dispositivos narrativos como los diarios de formación en la escena pedagógica conlleva la inquietud por contribuir al sentido de identidad en la experiencia de los futuros docentes, al menos en dos sentidos: por un lado, al ahondar en el agenciamiento subjetivo, es decir, la posibilidad de una explicación sobre el sujeto y por el sujeto que dé cuenta del inicio y la continuidad de las actividades en sus propios términos; por el otro, en la caracterización de una subjetividad en sus encuentros con el mundo, entre el pasado –de manera autobiográfica– y el futuro –como posibilidad abierta– (Bruner, 1996). Pues, sea en voz pasiva o activa, entre el estudio, la materia y el mundo, en el enunciado se asume una responsabilidad entre los nuevos y el mundo en relación a la categoría de la acción.

La cuestión del uso del lenguaje está en la médula del cambio, en un sentido institucional, en el anudamiento del conocimiento, el pensamiento y el aprendizaje, puesto que la escasez o la profusión de palabras a través de las cuales nombrar el mundo incide en sus mismísimas condiciones de posibilidad, a la vez que define por defecto la imposibilidad de la neutralidad, pues en la enunciación se caracterizan los objetos del mundo y una cierta actitud hacia ellos. De esta manera, el contexto no sólo se cuele en el texto, sino que el texto tiene la capacidad de (re) crear el contexto como una realidad distinta, o sea, de persuadir sobre su verosimilitud. Se trate de un cosa o una idea, el sujeto negocia en el seno de la cultura los sentidos acerca de lo conocido y el resultado es un consenso colectivo sobre lo acontecido, sobre la realidad. La cultura es un foro con instituciones u ocasiones destinadas a la negociación del sentido y, en términos sociales, la educación es una de ellas, aunque se muestre vacilante en asumirla.

En este sentido, el uso del lenguaje se vio asociado tempranamente –a comienzos del ‘60– a la pregunta por la intuición como aquella operación intelectual que permite el arribo a una for-

mulación tentativa, un tanto peculiar en sus características, ya que se trata de una parte negada y a la vez esencial en la vida académica, la distancia que separa institucionalmente a un genio desarticulado, un sujeto en educación cuya vida académica revela un entendimiento profundo de los contenidos de una materia y, con todo, es incapaz de explicarla paso a paso, de un tonto articulado, un sujeto en educación que utiliza el vocabulario específico del área y, con todo, es incapaz de dar cuenta de las ideas detrás de la puesta en uso del vocabulario. Si bien fue definida entonces de manera rudimentaria en oposición al pensamiento analítico, que se produce paso a paso y de manera consciente, es comunicable e involucra la deducción, la intuición se trasluce dentro de los diarios de formación como el acto de asir el significado de una situación sin por ello apoyarse en el aparato analítico de una disciplina (Bruner, 1960).

La dirección comunitaria en la cual avanza Bruner es articulable a la idea de *shkolè*, o sea, un tiempo-espacio concedido a los hombres, más allá de las jerarquías sociales, para el ocio consagrado al estudio, donde somos invitados a la indagación de un objeto de estudio junto a otros, cuyo sentido de pertenencia es construido en una doble dirección, es decir, en una contribución sobre el objeto de estudio y en una contribución hacia el diálogo intergeneracional. En este sentido, la teorización se reconoce aún constructivista, pues, en la cara de la moneda, es el sujeto quien lleva a cabo la construcción de los objetos del mundo y, en la ceca, su propia subjetividad lleva las marcas de la cultura, es decir, de lo construido en la iniciación. El sujeto es una narrativa, un texto de carácter normativo acerca de cómo estamos situados frente al mundo, con unas facultades, habilidades y disposiciones que cambian al cambiar nuestra misma situación.

De vuelta al texto y al contexto, la dualidad inherente al lenguaje se cuela por los intersticios de la educación: el lenguaje es medio de comunicación y modo de representación, más aún en las instituciones, donde el modo de nombrar a un objeto es parte de su representación. Los dispositivos narrativos —entre ellos, los diarios de formación— se anclan en la articulación entre las instituciones y los sujetos en el proceso de la negociación de significados sobre la narrativa de nuestra identidad en el meollo de una configuración o una transformación social, echando una mirada reflexiva sobre las intervenciones en vistas del agenciamiento subjetivo, de manera que lo escolar —en sentido amplio— no es ajeno a las condiciones sociales, culturales, históricas, aunque, fundamentalmente, materiales, de la producción y la reproducción.

Lo notable, en el caso del Diario 1, es cómo el extracto recupera al menos dos aspectos, que se ubican dentro de un conjunto más amplio de características, las cuales sitúan a los dispositivos narrativos, de manera general, y a los diarios de formación docente, de manera específica, como herramienta privilegiada en la indagación de las experiencias de enseñanza: “esta no era la cátedra donde me hubiese inscripto”. En ellos se manifiestan un conjunto de saberes, presu-

miblemente apropiados por el sujeto a lo largo de su trayectoria educativa y de su formación inicial, a la manera de unos esquemas estructurados y estructurantes, los cuales se despliegan durante la experiencia de enseñanza, o bien como un conocimiento de sí mismo en términos de disposiciones que inciden sobre las decisiones o en su forma de vincularse con el saber y con los otros, “desde que me dijeron (...) mi ansiedad fue en aumento”.

Pero ello no es todo. Pues, como en el Diario 2, la narración nos auxilia a comprender la misma relación, o sea, cuál es el punto de encuentro entre, por un lado, la puesta en escena de esos saberes que provienen de la formación inicial y, por el otro, el trabajo reflexivo del sujeto sobre sus disposiciones personales y aquellas representaciones que habitan o dan sentido a la vida dentro de las instituciones: “Ingresamos a la institución, en ese momento completamos datos en las notas que debemos entregar, luego aprovecho para hacer un recorrido por ese hall de entrada y leo varios de los afiches que se encuentran allí”. En esta suerte implicancia se atestigua la relación que existe entre la construcción narrativa de un sujeto, un texto de enunciados normativos acerca del mundo, y cómo las instituciones que inscriben una serie de marcas que van delimitando a la manera de un contexto a esos enunciados sobre el mundo en los diarios de formación. La implicancia de los sujetos y las instituciones se manifiesta de manera mutua e intrínseca. En este sentido, las múltiples dimensiones de la vida institucional se expresan en la narración del futuro docente en una trama que le permite resignificarlos a la luz de sus futuras acciones y decisiones, en una lectura del mundo: de los actores, de sus gestos y de sus inscripciones.

Ya en el Diario 3, dentro de esta lectura del mundo –en un sentido lato, claro–, la escritura de los diarios de formación se torna en o funciona como la herramienta del etnógrafo, o sea, pretende acompañarlo en un ejercicio notarial que coadyuve en el desentrañamiento del sentido que atraviesa lo social: “«Bueno, gracias», le contesto. Luego me dice «el que está ahí» –señala con el dedo– «es el rector». Un hombre de espaldas reunido con otros dos que están de pie. Así es que con mi compañera seguimos esperando, se ven entrar alumnos y profesores que pasan a firmar asistencia. (...) Nos ven allí, pero no nos atienden. Entre ellos hablan y sonríen”. Que, en este punto, es en verdad un ejercicio de adjudicación de un plus de sentido a lo social, en la convergencia de aquello que los actores sociales hacen, lo que enuncian de los hechos y el lugar que se les es adjudicado en la institución en función de lo enunciado por los actores, desde el emplazamiento del mobiliario al modesto cartel de la oficina que dice “dirección”. En otras palabras, en educación, los dispositivos narrativos nos enseñan cómo, en el trabajo sobre el lenguaje, el texto y el contexto se encuentran implicados mutua e intrínsecamente. No obstante, es inevitable en el funcionamiento del dispositivo la inscripción incesante de un plus de sentido

que remite, en la construcción narrativa de la realidad, al sujeto como texto.

Por el Diario 7, la cuestión etnográfica insiste en la caracterización del dispositivo, ya que en tanto el estudiante describe la coyuntura, se lee a sí mismo y reinterpreta lo acontecido, genera un marco interpretativo –toda buena descripción es implícitamente una explicación–, tanto de las decisiones tomadas a lo largo de su propia experiencia de enseñanza como de las decisiones del co-formador que aloja en un enclave témporo-espacial el desarrollo de la clase, una interpretación de la práctica –propia y ajena, entre el silencio y la acción– que contribuye a la reflexividad en la deconstrucción de una mera reproducción de los esquemas inveterados, pues, en una serie de identificaciones, da lugar a la construcción de la identidad profesional: “(...) ella respeta unos minutos el silencio y luego pregunta «¿quién quiere trabajar el ensayo?»», el silencio por parte de los estudiantes continúa”. O sea, el inevitable plus de sentido que remite al sujeto, más allá de la distinción de esferas.

Tal como se trasluce en la narración del Diario 14, lo destacable de los dispositivos basados en narraciones –en tensión también a lo comentado más arriba acerca del Diario 1– es la manera en que la cuestión de la enunciación nos remite de manera circular a la problemática de la transmisión, al meollo de una relación intergeneracional donde la categoría de la acción, en tanto enunciación, ordena lo que se hace, se hizo y se hará en el mundo de los hombres: “(...) cuando F [la co-formadora] estaba desarrollando el tema del «rizoma» y comparándolo con una favela de Brasil, una alumna comenzó a relatar que ella vivía en un barrio de Santa Fe con esas características”. Pues, si la narratividad nos acerca a la superación teórica de la falsa dicotomía entre texto y contexto –donde se manifiestan unos saberes, de la trayectoria educativa y de la formación inicial– y el trabajo reflexivo del sujeto nos manifiesta la implicancia mutua e intrínseca de los sujetos y las instituciones, de manera que es inevitable en el funcionamiento de un dispositivo narrativo que intente describir una inserción institucional la inscripción de un plus de sentido que remita al sujeto, más allá de la distinción de esferas –de lo social y lo subjetivo– nos limitaremos a enunciar que, en torno al objeto de estudio y como efecto de esta enunciación, los diarios de formación nos manifiestan que lo subjetivo es político e ideológico.

De semejante enunciado se desprende que en la (re) construcción de un objeto o persona a través de y en el lenguaje implica en todos los casos la elaboración de una teoría acerca de las personas, las instituciones y de ambos en la cultura, en coordenadas de espacio y tiempo. Y, en este sentido, no hay motivos para sospechar que la escuela tendría una suerte diferente. El sujeto que narra es capaz de hacer conjeturas sobre las acciones, pensamientos y deseos, generando teorías y empatizando o no con aquello que se trasluce de las acciones de los otros, distinguiendo luego entre los procesos internos y su expresión o no en la realidad exterior e interpretando la

distribución de los actores de acuerdo a los intereses en un mismo conflicto. De esta manera, el enunciado se tensa en el entramado de la narración, en el punto de la duda o de la omisión, en el momento en que narrador e interlocutor se distancian, en la aplicación de una racionalidad que, tanto en la ciencia como en la vida, nos llevan en varias direcciones. Pues, tanto en la ciencia como en la vida, las analogías y las metáforas se complementan al momento de llevar a cabo una reconstrucción del sujeto y por el sujeto en relación a la cultura.

A manera de premisa, las herramientas de la cultura en Bruner son una prótesis con la que los seres humanos exceden o bien redefinen sus limitaciones, principalmente la consciencia y el lenguaje, en una definición performativa de la cultura: para comprender a un sujeto, se debe entender primero cómo la experiencia es moldeada a lo largo de sus estados intencionales; y, seguido, cómo los estados intencionales se expresan a través de su participación en un sistema simbólico; a mitad de camino, nuestras vidas son un boceto en constante reescritura de la autobiografía en nuestras mentes y, si la experiencia se pudiese deslindar entre un mundo externo –fuera de nuestro control– y un mundo interno– aquél de los estados intencionales–, la posibilidad del agenciamiento subjetivo se hallaría en ese medio camino, porque la acción se resuelve entre las proposiciones que dispone la cultura y el sentido que otorga el sujeto (Bruner, 1990). Esta articulación conceptual, dentro del itinerario de las ciencias sociales, es una apuesta superadora de las dicotomías entre sujeto y sociedad o texto y contexto, en tanto nos lleva a prestar atención al orden del mundo de los hombres no sólo en sus efectos sobre la materialidad de los intercambios, sino también en sus efectos sobre la subjetividad, pues, en el diálogo de lo estructurado y lo estructurante, la emancipación como posibilidad tiene como obstáculo la reproducción de unos esquemas que, tras la articulación conceptual, inscriben la autobiografía de un sujeto dentro de una narrativa más amplia sobre el mundo, donde el agenciamiento del sujeto se vería reducido a una variante de las formas canónicas, una explicación más o menos coherente donde la relación entre el sujeto y sus circunstancias, dentro de una narrativa más amplia, cobra toda la apariencia de una profecía autocumplida.

### **3.- Sobre el sujeto y el lenguaje**

A mediados de los '80, en relación a la práctica docente, Bruner mostró interés en sus investigaciones sobre cómo la actitud del docente se expresa en el uso de los modales auxiliares de la lengua, que, según la voluntad del sujeto y en las redes del lenguaje, expresan su incertidumbre ante los hechos o bien cuáles son las una condición de posibilidad en el salón, como el uso de las palabras “debería”, “podría” o “querría” en la construcción de enunciados. En torno al uso lenguaje, tanto un medio de comunicación como un modo de representación, ensaya entonces

la definición –no excluyente entre sí– de las modalidades del pensamiento: la modalidad paradigmática del pensamiento, con sus pruebas formales y empíricas, intenta convencer a través de argumentos lógicos-científicos a su interlocutor acerca de una verdad; la modalidad narrativa del pensamiento no tiene interés en la verdad, en todo caso, se interesa en la creación de un relato verosímil, más allá de los hechos o de lo fáctico. Las dos modalidades, debido a esta diferencia en sus procedimientos de verificación, son complementarias e irreductibles, aunque la narración se ajuste a la lógica con el afán de resultar verosímil, ya que es capaz asimismo de transgredir la lógica en la creación de una ficción (Bruner, 1983).

Acerca del uso de modales auxiliares, no en vano Bruner retoma en esta época sus trabajos sobre el papel del descubrimiento –las formas de obtención de conocimiento en y por el sujeto, que suponen una transformación allende a la evidencia y las perspectivas conocidas–, afirmando en una evocación a Maimónides (1961) que, si la excelencia intelectual es la única propiedad de un sujeto en sentido estricto, más aún lo será si es el fruto de su descubrimiento. De allí el anudamiento a la cuestión de la intuición y la relevancia de trabajar con el estudiante de acuerdo a hipótesis o de manera conjetural, con lo cual resignifica un célebre enunciado, “that any subject can be taught to any child in some honest form” (1960: 52) en relación al apremio por concebir otras maneras de investigar, donde se cuestione sobre los sesgos implícitos, se permita el distanciamiento reflexivo de los propios argumentos y se reconozca de forma honesta los efectos de la subjetividad del investigador en el proceso de investigación.

Yendo un tanto más allá, la modalidad paradigmática o lógico-científica del pensamiento responde a la formalización de un sistema de descripción mediante la categorización, la conceptualización y sus operaciones, a través de los cuales se extraen proposiciones generales a partir de enunciados particulares. El lenguaje se regula en los requisitos de coherencia y contradicción en torno a las entidades observables y ello determina el uso de la intuición –hete aquí la paralela inquisición– o de “saltos” de lo particular a lo general en el establecimiento de las hipótesis. En consecuencia, la escritura paradigmática, tan cara al ámbito académico, está regida por los argumentos del método científico y tiende a seleccionar las palabras con la finalidad de asegurar una referencia clara, en torno a un objeto definido y en un sentido literal. En la contracara, la escritura de carácter narrativo se encarga de producir buenos relatos en torno a las intenciones, las acciones y sus consecuencias, no necesariamente verdaderas, de manera tal que habilita la reconstrucción de una experiencia en tiempo y espacio, situando las intenciones del sujeto a la sombra de las referencias institucionales y culturales.

El uso del modo subjuntivo nos enseña la convivencia de perspectivas contradictorias al interior de un mismo sujeto: si la modalidad paradigmática del pensamiento intenta trascender lo

particular buscando niveles de abstracción cada vez más altos que le permitan la generalización de los enunciados, la modalidad narrativa ahonda de una manera particularísima en la contradicción del sujeto, o sea, en honor a la precisión y en referencia a la categoría de la acción, que ordena lo que se hace, se hizo y se hará en el mundo de los hombres, se trata la falta de coincidencia entre lo manifestado en los enunciados y sus ulteriores consecuencias. No obstante, esta remarcable dualidad de la modalidad narrativa nos señala en verdad la dualidad del lenguaje, el cual, en tanto medio de comunicación, da cuenta de la dimensión de la acción y, en tanto modo de representación, marca la distancia o la cercanía en la consciencia del sujeto de los demás actores en la narración, incluso en el sentido institucional del término.

El interés de Bruner desde la década del '80 en adelante sobre las actividades humanas involucradas en la construcción y la atribución del sentido se torna imprescindible cuando se trata de dimensionar el anudamiento del sujeto y el lenguaje a través de o mediante la cultura, porque la presencia de la cultura significa en la teoría la presencia de sistemas simbólicos, un cierto modo de existencia en nuestra comunidad y la caja de herramientas para hacerlo. Por ello, Bruner tiene un punto de encuentro con autores como Bourdieu en la recuperación de discusiones ya banales que en disciplinas como la antropología enseñaron un gran valor. En este sentido, la construcción de un objeto de estudio en el seno de la cultura requiere la asunción de un posicionamiento activo y sistemático que rompa con la pasividad empirista, que opera en la ratificación del sentido común, lo cual no significa avanzar en la construcción de una gran teoría, sino en un caso empírico que depare en un modelo, en una fuente de datos que nos permita llevar adelante una investigación donde se planteen preguntas sistemáticas, nos señalan Bourdieu y Wacquant (1995) acerca de un pensamiento en términos relacionales.

Por otro lado, si la construcción de un objeto de estudio en el seno de la cultura es inescindible de la idea de una consciencia de sí a través de la cultura, es inviable la construcción de un saber disciplinar a través de una teorización dicotómica acerca del sujeto o la sociedad, porque una interpretación del mundo refleja un flujo de significados entre el sujeto y la cultura, donde los objetos –conceptos, significados y discursos– toman una dimensión pública, porque los significados se tornan en una formas de negociación del sentido en la comunidad. En la articulación, los dispositivos narrativos son capaces de manifestar las marcas del sujeto en su tránsito por instituciones normativas –sean códigos de leyes, instituciones educativas o estructuras familiares– (Bruner, 1990: 3-5, 11-14; Mattingly, Lutkehaus y Throop, 2008: 2).

De vuelta a la cuestión del pensamiento narrativo desde un dispositivo en funcionamiento, nos encontramos con otras dos características en torno a la posibilidad de un agenciamiento: por un lado, el pensamiento narrativo involucrado dispositivos el diario de formación, que es



inherentemente secuencial, es decir, comprende una secuencia de eventos que involucran a los sujetos como parte de una trama; por el otro, la existencia de una relación entre el sentido y la referencia, que posibilita a un sujeto en su narración de los acontecimientos ir más allá de la mera ratificación del sentido común, en tanto la secuenciación de un enunciado enhebra la trama, más no su verdad o su falsedad. En consecuencia, el empleo del lenguaje de un narrador diestro dentro de un dispositivo se distancia de la simple exposición de hechos y su enlace a unas categorías conceptuales a través de un trabajo sobre sus estados subjetivos, en la atenuación de las circunstancias y en la referencia a las alternativas posibles: el uso de la metáfora, la metonimia o la sinécdoque. Allí, el sentido sobre lo canónico o una variante de las formas canónicas –comparable, en la articulación conceptual, a la reproducción de una tradición o bien de unas tendencias aún no consolidadas– es una bambalina sobre la cual se crea u otorga un sentido a lo narrado, pues, cada vez que surja una excepción, el sujeto otorgará también una artillería de razones para morigerar la distancia del canon de la cultura.

“Luego nos vuelve a mostrar el cuaderno con las fechas como tiene más o menos organizado su programa. Nos cuenta cómo venía desarrollando los temas y que de acuerdo a eso y a las fechas y cantidades de observaciones, en octubre nos tocaría dar Vygotsky. Además, a fines de septiembre habría parcial. El 5 de septiembre estaríamos volviendo a observar porque el próximo jueves ella tiene posgrado”.

Diario 3

“Sólo hay siete alumnos, por lo que la docente expresa que por una cuestión de respeto a los demás alumnos será una clase de repaso. Un alumno presente comenta que no habría clases por algunas semanas, expresa «el lunes siguiente es paro nacional (19 de agosto) y el siguiente (26 de agosto) es semana de mesas con suspensión de clases»”.

Diario 7

“Vuelve a retomar un autor que ya ha tomado varias veces (Piaget). Me aburre y me irrita escuchar lo mismo en casi todas las clases, pero pareciera que ella tiene que demostrar su fanatismo por el autor. Esta clase me generó mucho aburrimiento, hace una comparación con Vygotsky, me parece un casete repetido. Creo que el aburrimiento fue generalizado, y pareciera ella notar

esto, pero siendo así, no cambió su estrategia metodológica”.

Diario 9

“Cuando me llegó el mensaje de la docente donde me comunicaba que hacía paro lo primero que pensé fue «me atraso un día de prácticas». Después me puse a pensar que quizás esa no sea la manera más indicada de reaccionar, dado que debía respetar la lucha a la cual se unía, y que era algo que nos implicaba a todos. Además, no podía ser tan egoísta de quejarme, dado que venía asistiendo los días jueves sin ninguna complicación, y que todavía me quedaban muchas clases por delante para seguir participando y así cumplir con lo propuesto”.

Diario 11

“La profesora nos presenta ante los alumnos y les comenta que nosotros vamos a estar asistiendo a las clases debido a que somos practicantes de la carrera del profesorado en psicología. En ese momento los alumnos solo nos miraban sin emitir ningún tipo de comentario, lo que me generó un poco de incomodidad y comencé a preguntarme por dentro «¿qué estarán pensando de nosotras?»”.

Diario 14

La idea de agenciamiento subjetivo, es decir, de una explicación del sujeto y por el sujeto, está ligada a la idea de *self* o yo cuya historia en la psicología y dentro de las ciencias sociales no está exenta de polémicas en relación a la des-sustancialización de aquellas categorías que reducen la identidad a una suerte de objeto pre-existente a toda una teoría de la subjetividad, frente a las cuales la teorización de Bruner asume un carácter transaccional sobre la relación entre el sujeto y el otro en la conformación de la identidad, una perspectiva de aproximación que cuenta con una larga tradición dentro de disciplinas como la sociología y la antropología. En el diálogo con ellas, Bruner retoma una generalidad: la reflexividad es la posibilidad de tomar eventos del pasado para generar un cambio, la concepción de formas de lucha (1990).

El punto de encuentro, dentro de las ciencias sociales, con los aportes de otras disciplinas, sitúa al esfuerzo por comprender la subjetividad junto a otras nociones canónicas del campo –como la noción de “período” para el historiador–, unos significantes que son problemáticos en su recursividad, porque la enunciación de la cosa altera la percepción de la cosa misma, tal

como sucede con el significado de las narrativas para los sujetos en el ejercicio reflexivo. En esta dirección, la construcción narrativa de la identidad se enlaza a discusiones más amplias, como la marginación de los sectores, grupos o actores en la consolidación de un canon –tema que nos devuelve a la reproducción de los esquemas y aquello aún no consolidado– (Bruner, 1990; Geertz, 1979).

El Diario 3 nos devuelve al uso de los verbos modales, los verbos auxiliares que utilizamos para expresar una opinión acerca de lo que consideramos probable o posible y aparecen en los diarios de formación en la mayoría de las ocasiones en torno en los momentos o circunstancias en que los estudiantes ingresan al proceso de negociación con el docente co-formador sobre los tiempos, espacios y, sobre todo, acerca de los contenidos a abordar en su clase: “Además, a fines de septiembre habría parcial. El 5 de septiembre estaríamos volviendo a observar porque el próximo jueves ella tiene posgrado”. Pues, tras la llegada al aula, el docente a cargo los interpela acerca de lo que piensan o imaginan en torno a una futura y potencial experiencia de enseñanza –potencial en lo imprevisible de los avatares institucionales, entre las huelgas, las marchas y las jornadas, etcétera–, que tornan a la escritura de las primeras entradas del diario en un ejercicio de previsibilidad.

Luego, como en el Diario 7, con el paso de las semanas los avatares inherentes a la vida institucional se cuelan definitivamente en las narrativas, se vuelven parte del texto narrado: “«Sólo hay siete alumnos, por lo que la docente expresa que por una cuestión de respeto a los demás alumnos será una clase de repaso»”. De manera que los eventos que alteran las coordenadas del espacio y el tiempo del encuentro abandonan el momento de nudo en reconstrucción de lo acontecido hacia la mera descripción, en este caso una huelga con cese de actividades en el transporte público que les impide a los estudiantes que habitan en zonas periféricas de la ciudad acercarse a la sede de la Facultad, lo cual enfrenta a la docente a la decisión de redefinir el acercamiento a su objeto de estudio como un gesto de respeto hacia los compañeros que no pueden acercarse al salón de clases, expresión que cobra sentido a la luz de la *shkolè*, porque, más allá de la diferenciación social, en un orden del mundo de los hombres donde la periferia geográfica se torna en significativa de una periferia en un sentido simbólico, cultural y económico, entre el sujeto y la escuela, los obstáculos se multiplican.

Tal como se manifiesta en el Diario 9, si en la mayoría de los enunciados de los diarios de formación docente los verbos modales son utilizados para negociar con o en la habilitación de una experiencia de enseñanza frente a los imprevisibles avatares de la vida institucional, una menor cantidad de ellos echan mano de estas expresiones en la reconstrucción narrativa: “Esta clase me generó mucho aburrimiento, hace una comparación con Vygotsky, me parece un casete

repetido. Creo que el aburrimiento fue generalizado, y pareciera ella notar esto, pero siendo así, no cambió su estrategia metodológica”. Lo hacen, como reflejo de la dualidad, como medio de comunicación y de representación, del lenguaje, para reflexionar en términos puramente conjeturales sobre las contradicción del co-formador, que nos indican, tal como fue enunciado unos párrafos más arriba, la cercanía o la distancia en este caso del sujeto docente en formación respecto de los demás actores en la narración.

Al contrario, como en el Diario 11, la docente en formación reconstruye en su narrativa lo dialogado junto a su docente co-formadora sobre su adhesión a la próxima huelga del gremio, lo cual supone un cese de actividades institucionales y demora en la planificación de cátedra. Pero, a diferencia del anterior extracto, la docente en formación siente cercanía a su figura, empatiza con la posición político-ideológica de su docente co-formadora y ocurre un cambio: “Cuando me llegó el mensaje de la docente donde me comunicaba que hacía paro lo primero que pensé fue «me atraso un día de prácticas». Después me puse a pensar que quizás esa no sea la manera más indicada de reaccionar, dado que debía respetar la lucha a la cual se unía, y que era algo que nos implicaba a todos”. De enunciar, desde la exterioridad, un respeto hacia la lucha colectiva de un gremio docente, más tarde la docente en formación se enuncia a sí misma como integrante de ese colectivo, asumiendo una visión compartida del mundo que permite alojar la experiencia de enseñanza en relación a una narrativa más amplia, entre los sectores, grupos y actores de la sociedad, enunciación que da cuenta de la asunción de un posicionamiento singular en la presentación de los acontecimientos, político en cuanto a sus consecuencias y, de este derrotero, amarrado a la categoría de la acción, al agenciamiento subjetivo y a la emancipación como posibilidad.

Por último, en el Diario 14 se replica aquello que atraviesa a todos los extractos en general, es decir, entre la conjetura, la incertidumbre y el deseo a futuro, la reconstrucción narrativa de la experiencia de enseñanza de la docente en formación trabaja de una manera constante sobre la elaboración de una teoría implícita sobre las personas, las instituciones y la cultura: “En ese momento los alumnos solo nos miraban sin emitir ningún tipo de comentario, lo que me generó un poco de incomodidad y comencé a preguntarme por dentro «¿qué estarán pensando de nosotras?»”. Frente a la tarea de estudio, en torno a la configuración de una materia, un recorte del mundo, se pregunta acerca de cómo los estudiantes perciben su presencia al frente del salón de clases, en relación al co-formador, su carrera de origen y la manera de abordar el objeto de estudio, en una reflexividad que inquieta su posición más allá de la reproducción de los esquemas o del sentido común, una conciencia de sí en la cultura, hacia una intervención en lo público.

En suma, el trabajo con la subjetividad en la línea de Bruner nos impone un requerimiento:

se debe alojar el significado en los términos definidos por el sujeto, como un proceso individual y cultural, incluso cuando la institucionalidad y la burocratización nos digan que la subjetividad abandonó el juego. La indagación de los escritos autobiográficos nos acerca a una bitácora donde el sujeto despliega sentidos acerca de lo que piensa que va a hacer, lo que hizo de lo que pensó y el cambio en sus motivos –lo cual nos recuerda a la categoría de la acción como la enunciación del sujeto acerca de aquello que hizo, que hace y que hará en el mundo de los hombres–, si bien el investigador se interesará allí en lo que el sujeto piensa que hizo, lo que piensa de sus motivos y lo que piensa sobre la distancia que lo separa de aquél sitio. En el ínterin, la subjetividad se revela como una transacción de significados entre un alguien a quien le cuentan y un otro que es narrado (Bruner, 1990: 116; 119-120; 125).

A diferencia de otras teorías dentro de las ciencias sociales que apuestan a la reflexividad, la aproximación teórica de Bruner indaga cómo la narrativa en cuanto texto oficia de instrumento a la mente en la construcción de la realidad y en relación con una forma de vida, o sea, a un simbolismo compartido entre sucesivas generaciones por los miembros de la comunidad, unos enunciados que, con mayor o menor exactitud, le remiten al estudioso a Bourdieu. De allí la necesaria relación con otras disciplinas, en tanto los seres humanos no sólo construyen significados, lo hacen a sabiendas del impacto que ello tendrá luego sobre sus vidas. En este sentido, las frases significativas de los diarios refuerzan las características de los dispositivos narrativos. Que, según Bruner, son remarcables y ameritan un breve detenimiento. Primero, la externalización, en tanto los dispositivos narrativos producen objetos con existencia propia, que otorgan orgullo, identidad y sentido de continuidad a quienes participan de su realización. Los cuales son una vía de acceso a los sentidos de la comunidad y a una actividad cognitiva en estado implícito. Pues es pública, negociable y accesible en sí misma, y su soporte preferencial es la escritura –en este caso, de diarios o autobiografías–. Segundo, la institucionalidad, puesto que la educación prepara al individuo hacia un lugar activo en la cultura y, en este punto, los trabajos de Bourdieu en torno a los mecanismos que operan en las instituciones educativas son nombrados por Bruner como clara referencia. Y, tercero, la identidad, ya que el fenómeno del Yo en estos dispositivos toma la forma de un agenciamiento subjetivo, es decir, le permite al sujeto dar cuenta de sus actividades en una continuidad donde se conjugan a un mismo tiempo aquello que creemos y esperamos ser (Bruner, 1996: 43-53).

#### **4.- La narrativa es subversiva y no “pedagógica”**

A esta altura de la articulación teórica, lo más remarcable en relación a los diarios de formación, específicamente, y de los dispositivos, en términos generales, en la reconstrucción, es la suspensión en la reproducción del sentido y la formulación de una pregunta enigmática, un suceso que escapa a la comprensión del narrador, en el entendimiento o la interpretación, pues en la narración se imbrican segundas intenciones, intereses más allá de la consciencia, aunque el relato se organice en torno a un orden o un cierto estado de cosas, aquella peripeteía –las inmediatas circunstancias que tornan en relato a una mera secuencia de acontecimientos– se introduce en la narración y de repente subvierte la mera sucesión de los acontecimientos –a modo de ejemplo, desde el canon de la literatura, el momento cuando Edipo descubre que Yocasta es su madre o cuando Caperucita se da cuenta que su abuela es en verdad un lobo–, de modo que la narrativa no se arroga el significado sino que arroja un sentido de las cosas, o sea, que mediante el uso de la modalidad narrativa se connota el mundo y no se lo denota (Bruner, 2007).

En este sentido, la reconstrucción narrativa es subversiva y no pedagógica en sus efectos: en la esterilización de la realidad, la reproducción de las tradiciones, con unos procedimientos que mantienen los relatos de diferentes sectores, grupos y actores dentro de unos márgenes; o bien en la comprensión de lo ilusorio de la realidad, de manera que sea la subjuntivización una manifestación de los pormenores o lo ordinario y de las posibilidades o lo extraordinario. Por ello, los dispositivos narrativos, más aún los autobiográficos, sean las autobiografías escolares o los diarios de formación, tienen la capacidad de ligar los aspectos consolidados y aún no consolidados en un extrañamiento en la transformación del indicativo al subjuntivo. Los relatos, incluso aquellos que otorgan un marco referencial al ejercicio de una profesión, se legitiman en el antecedente o estado del arte y su conjugación con las narraciones autobiográficas, más allá de mantener lo pasado y lo posible aceptablemente unidos, anuda en la práctica profesional las categorías conceptuales y el agenciamiento subjetivo, lo cual nos acerca a la importancia en la teoría de Bruner de los dispositivos narrativos y su relevancia: el desafío a la reproducción de esquemas y la reflexividad epistémica de la recomposición. En la narración, el sujeto introduce variaciones sobre la sucesión de eventos de la enseñanza, toma una posición, resignifica los acontecimientos y genera una experiencia de lo narrado, es decir, mediante las operaciones del lenguaje el sujeto se agencia o apropia de lo sucedido (Bruner, 2007: 31-38).

“Creo que la profesora en la intención de que los estudiantes comprendan tal vez tiende a la simplicidad en el modo de abordar algunos temas. Creo que lo más conveniente sería utilizar lo que el profesor [a cargo] del teórico desarrolla y desde ahí realizar un modo distinto de explicación”.

Diario 1

“Al final de la clase se los veía un poco más desconectados. De hecho a las 20 y 50 horas ya estaban guardando sus cosas. La profe al ver eso y, creo, al notar la dispersión, les dice que como hoy no les dio recreo, terminan a las 21 horas, así termina de explicar algunas cosas”.

Diario 3

“(…) Nosotras nos dirigimos hacia la parte inferior del aula, ubicándonos en las sillas que se encontraban desocupadas. Nos pareció importante tomar ese lugar ya que nos permitiría obtener un paneo general y amplio tanto de los estudiantes como de la profesora a cargo”.

Diario 8

“La co-formadora tomaba todas las respuestas, pero no intervenía demasiado en las mismas, es decir, no intentaba crear algo más o generar algo más con los aportes de los estudiantes. Sus intervenciones eran una sonrisa o un «muy bien». Esto a mi punto de vista, pareciera ser dinámico pero no terminaba de serlo del todo, ya que no había un ida y vuelta, una construcción de contenido”.

Diario 9

“La profesora dio toda la clase sentada en su escritorio. Los estudiantes escuchan atentamente mientras ella sigue hablando de un libro. Hace una pausa, mientras los estudiantes empiezan a hablar entre ellos, uno se levanta. Sigue hablando y luego pregunta si se entiende, los estudiantes no responden. Ella dice «supongo que si no responden es porque está faltando algo», por lo cual sigue la explicación desde otra obra”.

Diario 10

Estas operaciones del lenguaje, que son moneda corriente en la literatura, como la metáfora –la traslación del sentido recto de una voz a otro figurado, en virtud de una comparación tácita–, la analogía –el razonamiento basado en la existencia de atributos semejantes en seres o cosas diferentes– y la anagogía –la elevación y el enajenamiento de la razón en la atribución de los acontecimientos a una voluntad divina– son amortiguadores que protegen al interlocutor de una eventual caída en lo ominoso y lo impulsan al cambio con una potencia ilimitada. En la formación profesional, la reconstrucción narrativa contribuye a modificar la interpretación de la práctica desde una dimensión subjetiva: lejos de una perspectiva unidimensional, como todo enunciado tiene un aspecto falsable, aparecen también enunciados en oposición. A manera de ejemplo, en torno a la construcción de un canon, cualquiera sea su naturaleza, los discursos que postulan la hipótesis que la exclusión de una minoría intelectual prevalece –en nuestra articulación, los aspectos aún no consolidados de una tradición en la formación– o, al contrario, que la minoría intelectual ha avanzado en el sentido de un empoderamiento –en el mismo sentido, la incipiente consolidación de una tradición dentro de la formación– son dos extremos que desde puntos opuestos que estructuran la construcción de un debate. En la narración esta dialéctica se sitúa en un primer plano y a menudo de manera estridente.

En el Diario 1, el extracto vuelve explícito este aspecto teleológico del yo, en cuanto la estudiante comienza el enunciado sobre la observación de su docente co-formadora: “Creo que la profesora en la intención de que los estudiantes comprendan tal vez tiende a la simplicidad en el modo de abordar algunos temas”. Tal como se relata un estado de situación, avanza en el modo subjuntivo sobre lo que podría haber acontecido en el abordaje del objeto de estudio, con el énfasis en la expresión “creo”: “Creo que lo más conveniente sería utilizar lo que el profesor [a cargo] del teórico desarrolla y desde ahí realizar un modo distinto de explicación”. En ese sentido, el yo en la narración se muestra sensible a los obstáculos, éxitos o fracasos, de acuerdo a los recuerdos, en torno a los grupos de referencia e influencia en la formación, ya que es capaz de despojarse de los recuerdos sin por ello perder coherencia o continuidad, al otorgar las razones sobre sus elecciones y asumir una responsabilidad sobre lo acontecido, en un punto de equilibrio entre quienes fuimos, quienes somos y quienes pudimos haber sido.

En el Diario 3 la expresión “creo” se reitera otra vez sobre este aspecto teleológico del yo: “La profe al ver eso y, creo, al notar la dispersión, les dice que como hoy no les dio recreo, terminan a las 21 horas, así termina de explicar algunas cosas”. Porque, frente a la distracción de los estudiantes y una preparación para anticipar la retirada, la docente en formación avanza así en la adjudicación –a la manera de las teorías implícitas– de unas ciertas intenciones en el accionar siguiente de la docente co-formadora, una acción. Ello retoma cómo la reconstrucción



narrativa implica la reconstrucción de unos personajes, con una serie de expectativas, en torno a una libertad de acción en un cierto orden del mundo, por lo cual el relato es una interpretación de la vida humana en su comunidad de pertenencia.

Más allá de la reiteración de las expresiones que sitúan desde un punto de vista subjetivo, de lo que aconteció o lo ordinario y que pudo haber acontecido o lo extraordinario del evento, el extracto del Diario 8 nos enseña cómo la introducción en de un dispositivo narrativo en el marco de la formación académica hace lugar a una serie de explicaciones sobre lo decisonal: “Nos pareció importante tomar ese lugar ya que nos permitiría obtener un paneo general y amplio tanto de los estudiantes como de la profesora a cargo”. La inscripción de un evento al interior de una reconstrucción narrativa es una forma de exceso a la perspectiva unidimensional, que recalca lo intencional y deliberado en el futuro docente. En relación a ello, la educación superior favorece la consolidación de una escritura académica de tipo paradigmática o lógico-científica que abre la brecha entre la experiencia del estudiante y su capacidad de contribución a una producción de conocimiento situado en la formación. En esta dirección, la escritura de los diarios usufructúa de la modalidad narrativa, a partir de la confluencia en el texto de los sujetos, las instituciones y la comunidad en una continuidad. De allí lo imperioso de espacios académicos donde se acerque al estudiante a la comprensión de esa discursividad a través de narraciones donde se apele al saber desde la práctica situada. Lo manifiesto en los dispositivos narrativos cuestiona el abismo que separa a las dos modalidades de pensamiento en la escritura académica cuando es evidente su complementariedad.

Ya en el Diario 9, tal como en los extractos anteriores, el modo subjuntivo es utilizado en relación a una interpretación de las intenciones en el accionar de la docente co-formadora: “La co-formadora tomaba todas las respuestas, pero no intervenía demasiado en las mismas, es decir, no intentaba crear algo más o generar algo más con los aportes de los estudiantes”. Es un “ida y vuelta” que no contribuye a la construcción de saber sobre el objeto de estudio. De esta manera, es relevante como la reconstrucción narrativa se nutre del simbolismo, pues, debido al carácter altamente discursivo de la actividad pedagógica, da cuenta del simbolismo inherente a la discursividad de la enseñanza del docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Por último, en el Diario 10 se reconstruye una clase de la docente co-formadora en la cual el estudiante y docente en formación reconoce que, dentro de la intervención, se da un momento donde la ausencia de consultas e inquietudes de los estudiantes resulta una suerte de indicio ante la mirada de la docente de la necesidad de la asunción de otra perspectiva: “Sigue hablando y luego pregunta si se entiende, los estudiantes no responden. Ella dice «supongo que si no responden es porque está faltando algo», por lo cual sigue la explicación desde otra obra”. En otras

palabras, de una perspectiva que interpele al estudiante sobre el objeto de estudio. En este enlace, la narración del estudiante implica el ingreso de la creatividad, la emergencia de un proyecto o perspectiva original y asociado a las ideas de innovación, en un sentido que comprende la existencia en la narración de una perspectiva en sí misma que no existía antes. Esta idea de creatividad que se desprende del funcionamiento de los dispositivos narrativos es anudable a nociones afines que permitan comprender –cada una en o con sus limitaciones– la manera como la singularidad se relaciona con lo estructurado y lo estructurante de lo social, como una suerte de principio generativo que irrumpe a mitad de camino entre la mera reproducción y la posibilidad de un posicionamiento, a la manera de un agenciamiento subjetivo.

Tal como lo sostienen aquellos aportes de Bruner acerca de la naturaleza relacional del yo, de su estructuración en unos guiones mentales que orientan asimismo la puesta en contexto, la práctica pedagógica se constituye en el escenario de la creación de unas nuevas relaciones, en torno a unas problemáticas sociales en específico y ello requiere, como se ha expuesto, de formas de trabajo que atiendan, en la discursividad, a la construcción del autor y su texto, en tanto posibilidad de trabajar sobre las redes de significado en una diversidad de contextos. Porque las maneras de narrar en una cultura son un recipiente canónico de la experiencia, que se enraízan en la memoria del acontecimiento y nos conduce hacia un predecible futuro. No existe la mirada ex nihilo o libre de los compromisos. Existen, en todo caso, las hipótesis. Allende al canon, el agenciamiento ocurre en el atisbo de una variante a las formas canónicas.

##### **5.- A manera de conclusión del apartado**

En el tercer capítulo se intentaron satisfacer al menos dos objetivos: de manera específica, la delimitación en las narrativas del tipo de relación entre el docente en formación y el contexto en términos de un agenciamiento subjetivo; y de manera general, una indagación de los diarios de formación que, en tanto dispositivo basado en narraciones, nos remita la cuestión del agenciamiento subjetivo, una explicación del sujeto y por el sujeto, en complementación una explicación acerca de la reproducción como consecuencia de la transposición del *habitus*.

Aquello que acontece dentro del espacio-tiempo de lo escolar es interpretado a la luz de diferentes demandas, de actores, de grupos y sectores, que habitan en el seno de una sociedad. Allí, la recuperación de una perspectiva narrativa tiene la intención de hacer lugar al cambio, en cuanto a la manifestación del posicionamiento de una subjetividad en el ámbito educativo, y, en consecuencia, de una salida a la reproducción entre lo estructurado y lo estructurante.

La perspectiva se construye en relación a la existencia de un pensamiento paradigmático, propio del método científico, y de otro de tipo narrativo, propio de la narración de historias. De

esta variedad, la delimitación de las características de un pensamiento de tipo narrativo se nos presenta como una vía de profundización a nuestra indagación, una alternativa posible, ya que la narrativa da cuenta de los aspectos que hacen a la relación del sujeto con la cultura y entrama un elucidario que nos auxilia en la comunicación con los otros sin tornar por ello la narración del sujeto en una mera reproducción de los arbitrarios culturales de una sociedad. En la transmisión escolar se pone en juego la enseñanza de miradas alternativas del mundo.

Pues el sentido es siempre construido en torno a un canon y no es ajeno a las demandas de la familia y el mercado, en sus intentos de domesticación de la *shkolè*, tampoco a sus efectos sobre la subjetividad de quienes transitan o atraviesan el tiempo-espacio propio de lo escolar, en donde los aspectos más bien hegemónicos de este canon adquieren la forma un contenido, una variante de las formas canónicas que constriñen al sujeto en relación a aquello deseable. Por ello se enuncia que los elementos de una cultura son tanto el límite de lo pensable como el reservorio de recursos para trascender, en una nueva articulación, el límite de lo esperable.

La subjuntivización, como operación dentro de la modalidad narrativa del pensamiento, y el estatuto mismo de la noción de cultura en la obra de Bruner nos acercan a esta superación de la falsa dicotomía entre el texto y el contexto hacia una ecuación que no escinda o excluya la reproducción inveterada de unos esquemas de pensamiento y acción de la realidad psíquica que opera en el agenciamiento o la adjudicación de un sentido sobre ellos en la reflexividad.

El funcionamiento, en la exploración de la subjuntivización, de un dispositivo narrativo en la educación institucionalizada conlleva la inquietud por contribuir a un sentido de identidad, en la caracterización de una subjetividad a través de sus encuentros con el mundo, es decir, mediante una explicación sobre el sujeto y por el sujeto, en las redes del lenguaje y la cultura. No es extraño que el uso del lenguaje sea un tema central en el abordaje del cambio social, pues, en un sentido institucional, la manera en que el mundo es nombrado incide sobre sus condiciones de posibilidad, a la vez que define por defecto una imposibilidad, la neutralidad, por lo cual el contexto no sólo se inmiscuye en el texto sino que tiene la capacidad de recrear, a través de una línea de argumentación, el contexto en una realidad distinta a la del comienzo. El pensamiento narrativo se ve involucrado en el acto de asir el significado de una situación en términos de una verosimilitud o bien sin apoyarse en el aparato analítico del pensamiento. Una cuestión que resulta tan esencial como asimismo negada al interior de la vida académica. Entre el texto y el contexto, el sujeto se presenta como una narrativa de carácter normativo sobre cómo estamos situados en el mundo y, en este sentido, en tanto medio de comunicación y en cuanto representación, la manera de nombrar al mundo incide sobre cómo lo percibimos.

Los dispositivos narrativos se anclan entonces en esta negociación del significado en torno

a una suerte de narrativa, entre el texto y el contexto, de nuestra mismidad o nuestra identidad. En la narrativa se manifiestan en conjunto la trayectoria educativa y la formación inicial en un conocimiento sobre el sí mismo que está en juego a cada momento en nuestras decisiones, una cuestión que se evidencia a lo largo el trabajo reflexivo en torno a nuestras disposiciones. Por lo cual el diario de formación es una herramienta en exploración del plus de significado, entre una deconstrucción de los esquemas y la construcción de la identidad de un profesional. La superación de la dicotomía es relativa a la comprensión de lo inevitable de una descripción sobre la relación del sujeto con la institución sin un plus de sentido acerca del sujeto mismo.

Por ello es que Bruner recuperó el uso de los modales auxiliares de la lengua y los relacionó con la existencia de unas condiciones de posibilidad dentro del espacio-tiempo de lo escolar, sobre trabajo de tipo conjetural junto al niño y en torno a un objeto de estudio en específico, donde el empleo del modo subjuntivo de la lengua nos remite a unas perspectivas más bien contradictorias que, en relación a la dualidad inherente al lenguaje, medio y representación, conviven en el sujeto de manera paradójica e inciden en la toma de un posicionamiento activo que rompa con el empirismo de la ratificación lineal y la reflexión sobre el sentido común.

Se trata de trabajar sobre la consciencia de sí a través de la cultura, en la medida en que los diarios de formación manifiestan las formas de negociación del sentido en la comunidad, con énfasis en la producción de sentido en el derrotero del sujeto al interior de la institución, un derrotero que se distancia de una simple exposición de hechos debido a un trabajo sobre los estados subjetivos y el uso de la metáfora, la sinécdoque y la analogía, en la reproducción o en la transformación de unas formas canónicas donde el sujeto otorga una serie de razones que morigeran la distancia entre su condición actual y las variantes de las formas canónicas. Por ello se enunció que el sujeto adquiere en Bruner un carácter transaccional en términos de la relación dinámica que existe entre el sujeto y el otro en la conformación de una identidad, de manera que el concepto de subjetividad se vuelve tan problemático como otras nociones en ciencias sociales, ya que la enunciación de la cosa altera la percepción de la cosa misma.

Los verbos auxiliares en torno a lo probable o lo posible se enuncian en relación a aquellos momentos o circunstancias en que los estudiantes ingresan al proceso de negociación con el docente co-formador sobre los tiempos, espacios y objetos que hacen a la transmisión escolar, en una construcción donde los avatares institucionales se cuelan en la narrativa de un sujeto. De allí en adelante se empatizará o no, pero, la cuestión está en la posibilidad de un cambio de posicionamiento desde la absoluta incomprensión hacia una visión compartida del mundo que permita alojar a la experiencia de enseñanza en relación a una narrativa un más amplia, en tanto supone la construcción de una teoría sobre las personas, las instituciones y la cultura.

La indagación de los diarios nos aproxima a una suerte de bitácora donde un sujeto en particular despliega un conjunto de sentidos, una visión del mundo, y lo subjetivo se revela entonces como una transacción entre alguien que narra y un otro que, en el ínterin, es narrado. La narrativa oficia de instrumento ante el simbolismo compartido entre las generaciones de una misma comunidad, de manera que no solo se destaca por su trabajo sobre la identidad sino también por su exterioridad como objeto y como una vía de acceso a la vida institucional.

Lo remarcable de los diarios de formación docente es la suspensión de la reproducción del sentido y la habilitación de una narrativa que nos permita como docentes la formulación de una pregunta enigmática acerca del sujeto, que nos interpela sobre las segundas intenciones u otros intereses más allá de la consciencia y, en la reconstrucción narrativa de los hechos, es subversiva y no pedagógica en sus efectos, porque, en la comprensión de lo ilusorio de las relaciones sociales se produce un extrañamiento del sujeto sobre una diversidad de relatos, incluso aquellos que se encuentran ligados al ejercicio cotidiano de un oficio o una profesión, en tanto, más allá de mantener el pasado y el presente aceptablemente unidos, la narrativa le permite a un sujeto la introducción de variaciones en la sucesión de unos acontecimientos o bien la resignificación de los acontecimientos a la luz de la asunción de un posicionamiento.

Ciertas operaciones –la metáfora o la analogía, por ejemplo– que resultan una moneda corriente en la literatura son unos amortiguadores que protegen e impulsan el cambio con una potencia ilimitada porque la reconstrucción narrativa contribuye a modificar la interpretación de la práctica desde una dimensión subjetiva, en los aspectos consolidados y aún no consolidados, en una dialéctica que los diarios de formación docente sitúan en primer plano: “Esto a mi punto de vista, pareciera ser dinámico pero no terminaba de serlo del todo, ya que no había un ida y vuelta, una construcción de contenido” (Diario 9).

Por ello, el modo subjuntivo en la lengua nos expresa el aspecto teleológico del Yo. El cual avanza sobre lo que podría haber sido y lo que es, efectivamente. Con una cierta sensibilidad a los obstáculos, los éxitos y los fracasos, a la vez que permite el avance en la adjudicación –a la manera de teorías implícitas– de las intenciones en el accionar del docente en formación. De manera tal que la reconstrucción narrativa se torna en una forma de exceso a la perspectiva unidimensional que recalca el aspecto intencional y deliberado en el accionar del estudiante, en una reconstrucción que se nutre del simbolismo y del reconocimiento en torno a un sujeto, en el ingreso de una perspectiva original que comprende la novedad dentro de la repetición.

En torno a esta naturaleza relacional del Yo, la práctica pedagógica se constituye en el escenario de la creación de unas nuevas relaciones, de otras formas de trabajo en la escuela, que atiendan con mayor énfasis a la posibilidad de que un sujeto pueda enunciar algo de sí al interior

de la reproducción de la discursividad social y ello, no obstante, no es irreconciliable con la idea de que el modo de narrar el mundo, dentro de una cierta cultura, resulta en un recipiente canónico de la experiencia, enraizado en la memoria del acontecimiento y dirigido en varios aspectos ya hacia un predecible futuro, como una variante de las formas canónicas.

## Reflexiones finales

---

### **Los dispositivos basados en narraciones como un recurso subjetivante: transmisión, tradición y agenciamiento subjetivo en los diarios de formación docente**

A lo largo del estudio se indagó en los dispositivos basados en narraciones como un recurso subjetivante en la formación docente a través del análisis de los diarios de formación de los estudiantes del Taller de Acción Educativa (Cohorte 2019) del Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Tal como se enunció en la introducción, la indagación fue ordenada de acuerdo al abordaje sucesivo de las tres dimensiones de análisis propuestas en el marco teórico, a saber, la transmisión, la tradición y el agenciamiento subjetivo, y en consecuencia, el cumplimiento sucesivo de los objetivos específicos. En este apartado, nos abocaremos a recuperar las conclusiones parciales a las que se arribó en los capítulos precedentes y a avanzar hacia una intelectualización que tense aquello reflexionado a través de las tres dimensiones de análisis en orden a satisfacer el objetivo general y arrojar luz sobre el carácter subjetivante de los diarios de formación docente.

En el capítulo primero se abordó la temática de la transmisión escolar. En este sentido, se retomó el señalamiento de Arendt (2013) que sitúa a la academia como una experiencia hecha a imagen y semejanza de otra, la *shkolè* de la época clásica, la cual signaba la libertad de los ciudadanos respecto de la labor y el trabajo. Por lo demás, la autora consigna, en el marco del ideal de la contemplación, que el ocio es en esta idea una condición de la consagración al conocimiento (1996; 2003). Si bien, en esta línea de pensamiento, la educación no debe tener un lugar en la política, porque la política lidia con adultos, ni la política ha de tenerlo en la educación, porque se negaría a los nuevos su lugar en el futuro, algo de lo que ocurre en el tiempo libre de la academia está emparentado a la categoría de la acción en la medida en que el sujeto es interpelado a enunciar qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo, otorgando en el ínterin un sentido a su contexto y contribuyendo a la narrativa del mundo.

No obstante, según Masschelein y Simmons (2014), la escuela es tolerada desde sus orígenes bajo condición de someterse a unos intentos de domesticación que no son otra cosa que unas medidas ante el temor que produce su potencia. Pues, en la escuela se efectúa una suspensión en la relación con la familia y el mercado a los efectos de presentar el mundo a los estudiantes, de manera interesante y comprometedora. En esta dirección, la aparición en los diarios de forma-

ción docente de unas características que tornan a un establecimiento cualquiera en una escuela son una piedra de toque que nos habla de cómo la escuela en cuanto idea tiene la potencia de habilitar a la aparición de un sujeto capaz de enunciarse a sí mismo mediante la acción y la resignificación de sus acciones.

En este enclave, si lo fundacional de la transmisión escolar es la suspensión del orden del mundo, su cometido es imprescindible ante la cuestión de la desigualdad social. De manera que la relación que existe entre las instituciones educativas y la desigualdad amerita ser zanjada en la interlocución de la lectura de los diarios de formación con otras voces de la teoría social, entre las que se destaca la de Bourdieu (2007), en términos de la cooptación de lo escolar a manos de grupos o sectores que se encomiendan la perpetuación del orden del mundo a través de su influencia sobre el currículum. Ello supone que los argumentos sociológicos no son incompatibles en sus premisas con el tratamiento de las problemáticas del campo, en todo caso los efectos de la existencia de lo escolar en un determinado orden del mundo lo excede en cuanto a la exhaustividad de las explicaciones que arrojan sus conceptos.

El análisis del capítulo primero pone el énfasis entonces en el carácter inaugural de la *shkolè* como un espacio-tiempo concedido a los hombres para el ocio consagrado al estudio allende al orden social de una determinada época. Allí, la negociación sobre el recorte que transforma a las cosas del mundo en materia de estudio, frente a los intentos de domesticación de la familia y el mercado, se suele resolver en una reducción de lo maravilloso del mundo en función de la utilidad del contenido. Ante tales afrentas es que se habla de un cierto desfondamiento del sentido de lo escolar.

La apuesta al trabajo con diarios de formación, en tanto dispositivos narrativos, en la formación docente inicial, es coincidente con la intención de reinstalar una suspensión que nos habilite a tomar distancia de la dimensión material en favor de la experiencia subjetiva, sin desconocer por ello que las condiciones materiales tienen efectos sobre el desarrollo del oficio docente.

Tras la suspensión, es posible un retorno sobre la problemática de la redefinición de la función de la escuela frente a aquellos avatares que, en su emergencia, exceden lo escolar. En todo caso, los sentidos sobre lo escolar en los diarios de formación nos remiten a un acto inaugural donde un sujeto lleva a cabo una acción, anuncia qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo y, en el derrotero de esta acción, los diarios se tornan en un registro de lo enunciado, en la elucidación ante la presentación de las cosas del mundo de cuál es nuestro lugar en él. Se trate de un encuentro, un desencuentro o una mera confusión, ello no acontece sin la influencia de otros elementos que hacen a la materialidad del oficio docente.

Por otro lado, en la suspensión, la materia y su interés aparecen como el sostén del estudio.



En torno a los que se añade la responsabilidad del docente en la dinámica intergeneracional, que significa el acompañamiento en el estudio desde el señalamiento de lo valioso del mundo, aquello que será legado a los nuevos, se esté de acuerdo o no con aquello que será legado. Entre sí mismo y el otro, el estudiante vuelca en los diarios de formación un plus de sentido, en tanto el encuentro con el otro lo interpela en la asunción de una posición sobre su lugar. Al interior de la *shkolè* no sólo acontece la transmisión del mundo en forma de una materia. Se inaugura un espacio-tiempo donde estudiante y docente reafirman su condición de sujetos.

En adelante, la explicación es significada como aquella operación que recorta y transforma, de cosa del mundo a materia de estudio, en paridad a la operación de separación de lo escolar. No obstante, en la conversión de las cosas del mundo en materia de estudio, se corre siempre el riesgo de separarlas de aquello que las hace interesantes más allá de la función de utilidad. En este sentido, si bien la idea de escolar es asociada de continuo a una suerte de antidesestino o a la idea de lo posible, ello no significa que la transmisión se produzca sin desavenencias. El desencuentro entre miembros de diferentes generaciones es también una posibilidad.

Tras lo inaugural, el interés, la responsabilidad y la explicación remiten a la configuración de la materia de estudio como una operación central, pues, en relación a ella y de allí en más, el sendero nos conduce al embrutecimiento o hacia la emancipación, según sea el paradigma, de progresión hacia la cultura hegemónica o de reconocimiento del sujeto y de su capacidad. La disputa intelectual en torno a la cuestión nos interpela sobre un posible efecto no deseado, de aplastamiento de la subjetividad de un estudiante bajo el peso de la forma de lo escolar.

Los diarios de formación relevan una suerte de catecismo pedagógico, la exhortación de un espacio donde se aprenda a aprender al interior de una progresión científica e instrumental, y evade no obstante la dimensión del encuentro con el otro y la formulación de una pregunta cuya respuesta sea relativa a la enunciación de algo propio del sujeto, de su lugar en el mundo. En ese sentido la configuración de una materia de estudio opera como sostén de presunciones. Pues, la presentación del docente es una vía de ingreso al mundo que disloca la articulación entre una marca que signe al sujeto desde su origen y, de allí en más, el orden de lo posible. En el meollo, el señalamiento, la corrección o la sugerencia se juegan entre el comentario capcioso y la contribución, bajo riesgo de tratarse de un recorte ya metabolizado del mundo.

En tanto, los diarios de formación evidencian cómo el encuentro con el objeto de estudio no lo exime al docente de la formulación de una pregunta dentro del espacio-tiempo escolar, al menos si lo que está en juego es el sostén de un espacio-tiempo de carácter subjetivante.

En relación a la exploración dentro de las narraciones de los diarios de formación docente el modo en que se representa la transmisión escolar y cuánto ello aporta a la indagación de los

dispositivos basados en narraciones como recurso subjetivante en la formación docente, es necesario enfatizar que, si el ingreso en el espacio-tiempo de lo escolar supone la presentación del mundo, no en cuanto tal, sino la presentación de las cosas del mundo en cuanto materia de estudio, en una desacralización o profanación de su uso convencional o canónico, los diarios de formación docente, entre otros dispositivos basados en narraciones, dan cuenta de la asunción de un posicionamiento subjetivo o una enunciación acerca del lugar del sujeto, acerca de qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo, otorgando así un sentido a su contexto, en contribución a la construcción narrativa que evada la reproducción del sentido canónico. Ello es coherente con la des-sustancialización que rehúye a las coordenadas de las asimetrías de lo adulto o lo juvenil en favor de la posición del sujeto en torno a la categoría de la acción.

Ya en el segundo capítulo se abordó la temática de las tradiciones en la formación docente. En este sentido, se retomó la reflexión –abierta en el capítulo primero– sobre la reproducción del *habitus* en Bourdieu (2007) o, en tanto transposición al campo de la formación docente, de unas tradiciones en Davini (1995), o sea, de unas configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo debido a su institucionalización e incorporación en la práctica y en el entendimiento del docente en la formación, de manera que habita el ejercicio de la docencia más allá del contexto socio-histórico de emergencia.

Ello retoma el planteo de Masschelein y Simmons (2014) de que los programas de ajuste y de mejora –aquello situado como un intento de domesticación de la familia y el mercado– no surge ex nihilo sino que opera sobre marcos de referencia que se reproducen en las instituciones, las organizaciones y los sujetos que las habitan.

En este sentido, el estudio llevó a cabo una identificación dentro de los diarios de formación, no de las tradiciones formalmente descritas por Davini, sino que colocó el énfasis en aquellos aspectos que nos remiten a unas tendencias aún no consolidadas que, ante la cooptación de lo escolar a manos de grupos o sectores de la sociedad, nos hable de cómo la inauguración del espacio-tiempo de lo escolar para el ocio consagrado al estudio es habilitante de un trabajo sobre las representaciones que se reproducen en el imaginario de los docentes en formación a manera de resistencia a la hegemonía de una tradición.

Pues, en esta línea de pensamiento, la política educacional de carácter centralista en la Argentina de antaño supo anclarse en tradiciones de corte prescriptivo con el afán de construcción de un sistema, lo cual dificultó la emergencia de otras propuestas, y fueron justamente los espacios de talleres o seminarios los que propusieron unas alternativas en la formación que resultaron finalmente incorporados al currículum de grado.

Entre las dos tendencias aún no consolidadas –una pedagogía crítico-social centrada en la

recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza de cara a la transformación y una pedagogía hermenéutico-participativa centrada en la modificación de las relaciones de poder— resta dilucidar dónde se enmarcaría aquello identificado en los diarios de formación como una apuesta a la práctica reflexiva en tanto posibilidad de resistencia a la hegemonía. Sin embargo, en relación a las dos características que Davini destaca en estas tendencias aún no consolidadas —si bien ello excede los objetivos del presente estudio—, ya sea que se trate del deber en términos morales y una epistemología centrada en lo neutral del conocimiento, la formación en la práctica reflexiva, en sus fundamentos y concepciones, sería superadora.

Asimismo, la reflexión acerca de las tendencias aún no consolidadas nos devuelven a la discusión entre lo estructurado y lo estructurante en el concepto de *habitus* y su transposición, o sea, al debate entre aquello instituido y lo aún no consolidado, en un espacio que se abre, en una posible articulación que sea superadora de la simple reproducción o bien de la creación de una novedad imprevisible. En tal sentido, se enunció que si el *habitus* funciona como un articulador entre lo social de nuestra subjetividad y lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales quizás sea oportuna la continuación de la discusión en articulación a un otro concepto —tal como fue planteado unas páginas atrás, en el tercer capítulo de este escrito—.

Ahora bien, en cuanto a la reflexión sobre la posibilidad de un posicionamiento subjetivo, de una explicación sobre el sujeto y por el sujeto dentro de este marco teórico en particular, se torna necesario el avance hacia una articulación que profundice la comprensión de aquello que ocurre entre la donación de cálculos inconfesos de un donador y aquellos de un donatario, cuando un sujeto enuncia por sus propios medios qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo, en una acción donde algo de su subjetividad es ingresado a nivel de la discursividad social. Ello, al tiempo que complejiza el juicio sobre los efectos de la enunciación en la formación, hace lugar y otorga matices a la comprensión de lo aún no consolidado que sobreviene tras la lectura de unos diarios de formación docente donde la formación en la práctica reflexiva es una manera de resistencia a la hegemonía o bien a los efectos inconfesos de una donación.

En el ínterin, la recuperación de la tradición en términos de una transposición del *habitus* nos acerca la posibilidad de una articulación conceptual al interior de las Ciencias Sociales: la noción de práctica que se desprende de esta transposición es central a una caracterización en términos epistemológicos de la práctica docente en el conjunto de las prácticas sociales. De manera que, a la luz del precedente, la trayectoria educativa y social del individuo expresa su cercanía o divergencia respecto de aquello que se entiende como el canon de una sociedad. La socialización produce en un sujeto un *habitus* que él mismo vivifica a lo largo de su vida. Empero, en la búsqueda de una articulación conceptual se enfatiza la necesidad de una explicación

ulterior a cómo es posible una posición subjetiva más allá de las formas canónicas. Pues, de lo contrario, la reproducción adquiere un carácter dialógico de difícil comprensión.

En este sentido, las representaciones en los diarios de formación se formulan como unas preguntas abiertas acerca del encuentro con el otro donde el orden de lo posible es redefinido al interior de una negociación, a la manera de un diálogo, sobre los aspectos no consolidados. Allí se estiman desde hipótesis acerca del currículum hasta juicios sobre el objeto de estudio. Y se reitera la práctica reflexiva como una condición indispensable en la formación docente. Unas tendencias sobre la figura del docente reflexivo que no es prevista en Davini (1995).

De vuelta al *habitus*, si bien la operación de estudio tiende a la oposición de praxis y logos, la idea de posición involucra a ambos ya que la reflexión sobre las tradiciones al interior de la formación colabora con el reconocimiento de los arbitrarios culturales, al tiempo que favorece el establecimiento de un posicionamiento subjetivo al respecto e ingresa este reconocimiento en la dimensión discursiva. En la articulación de la reflexión acerca del *habitus* y el trabajo sobre las tendencias a la práctica reflexiva se redonda en definitiva sobre potencia un sujeto que se produce a sí mismo al interior del discurso como alguien capaz de producir. Una salida al carácter dialógico de la reproducción en una cierta configuración de lo escolar.

En el espacio-tiempo de lo escolar el docente sienta una determinada posición acerca del objeto de estudio, en referencia a las restantes cosas del mundo, y con un sentido de responsabilidad sobre el futuro, en el establecimiento de un interés sobre el objeto de estudio que se relaciona a la posibilidad de un posicionamiento por parte del otro, quien es interpelado. Este posicionamiento, con sus aspectos implícitos y explícitos, nos recuerda lo no esencial: las tradiciones y las tendencias aún no consolidadas aparecen de manera problemática en un posicionamiento que no resulta indistinto frente a las demandas de la familia y el mercado en la elucidación del lugar atribuido a la escuela frente a la distribución del capital cultural.

En este punto, el *habitus* articula la inculcación individual y la trayectoria social, de manera que una práctica reflexiva que trabaje sobre él nos remite a una búsqueda de intencionalidad, de una dimensión activa dentro de un sistema de disposiciones durables de clara base social.

En los variados modelos de trabajo abocados a la reflexión acerca del *habitus* pedagógico, el docente reflexiona en torno a la incidencia de lo instituido en la construcción del vínculo, de lo social de nuestra subjetividad a lo subjetivo de nuestra actuación como sujetos sociales, al tiempo que hace lugar a la emergencia de un cierto saber irreflexivo en relación al campo, acerca de la costumbre, su coerción y la acción como fuerzas que se tensionan en la sociedad. Y, en condiciones más o menos típicas, se vivifican en formas de actuación y de valoración, en una lectura de la acción que podría limitarse a una simple variante de las formas canónicas.

Pero en la distancia que va de la práctica reflexiva a la intencionalidad, a la posición activa, el docente sitúa aspectos de la práctica que no conservan una relación lineal entre sí, es decir, ensaya dentro del espacio-tiempo de lo escolar una posición docente que va entero de suyo, a la luz de la supervisión capacitante y en relación a la configuración de un objeto de estudio, en un proceso de argumentación que salva la distancia entre la reproducción y una posición, la toma de decisiones, la responsabilización y la definición de una perspectiva de los hechos.

En relación a la identificación en las narraciones de los diarios de formación docente de aquellos aspectos que remiten a tendencias aún no consolidadas y cuánto de ello aporta a la indagación de los dispositivos narrativos como recurso subjetivante en la formación docente, es necesario enfatizar que, tras la inauguración, el ingreso y el sostenimiento de lo escolar como ocio consagrado al estudio, las frases significativas en los diarios de formación docente –allende a cuál es la suerte de tendencia aún no consolidada que vienen a representar allí– nos hablan de un espacio-tiempo habilitante no sólo en torno al abordaje de representaciones, sino, en el trabajo sobre lo estructurado y lo estructurante, lo instituido y aún no consolidado, que haga lugar a una articulación superadora de la dicotomía entre reproducción y creación. En todo caso, la apuesta a la práctica reflexiva como una manera de trabajo sobre el *habitus* y, en este sentido, como posibilidad de resistencia a la hegemonía de las tradiciones, reclama la búsqueda de conceptos que amplifiquen lo aún no consolidado en un sentido subjetivante.

Por último, en el tercer capítulo, se abordó la temática del agenciamiento subjetivo en los diarios de formación docente. En este sentido, se retomó la noción de subjuntivización en Bruner (1998; 2003), que le otorga un marco a la comprensión acerca de las maneras en que la narrativa interviene en la asunción de un posicionamiento, ya que en el empleo del subjuntivo en la modalidad narrativa de la enunciación el sujeto es capaz de introducir una perspectiva propia en torno a sus opiniones, sentimientos e incertidumbres, más allá de la objetivación del mundo en un sentido indicativo y, en el derrotero, contribuir a una modificación de los esquemas cognitivos en el diálogo entre lo socialmente instituido y un aporte original del sujeto que mantiene tanto lo pasado como lo posible unidos en una suerte de continuo.

De vuelta a una búsqueda de conceptos que amplifiquen lo aún no consolidado en la transposición del *habitus* al campo de la formación docente, la teoría de Bruner acerca de la noción de subjuntivización se nos presenta como una posibilidad de articulación, entre otras tantas, que en sus supuestos no resulta incoherente o, al menos, no explícitamente contradictoria con el constructivismo estructuralista de Bourdieu (2007) y, en diálogo con las Ciencias Sociales, haga hincapié en la comprensión de las consecuencias que tiene el lenguaje en la subjetividad como una vía de acceso a la comprensión de la relación entre el sujeto y la cultura acerca de

la construcción y la atribución del sentido que se produce en los diarios de formación docente.

En el derrotero, la articulación se encuentra facilitada por la noción de cultura en Bruner, que recupera en buena medida unas discusiones ya pasadas en disciplinas como antropología, en torno a cómo la construcción de un saber acerca de la subjetividad no puede ser tan sólo abordada desde una aproximación individual porque la negociación de sentidos en el lenguaje y en la cultura va mucho más allá de la propia piel de un individuo, o sea, es transaccional. La cultura es un erario o una caja de herramientas para otorgar sentido a nuestras vidas, pero, ello no significa que el sujeto sea por lo tanto un simple reflejo de su coyuntura, al contrario, el sujeto echa mano de aquellas miradas y valores que se encuentran en el canon y en relación a ellas construye un sentido propio sobre las cosas del mundo con el material de la palabra, un sentido que sea capaz de sortear el límite de lo pensable al interior de una cierta cultura.

La subjuntivización se presenta como inherente a la modalidad narrativa del pensamiento, la cual se dirige a la construcción de un relato verosímil en complementariedad aquella otra de tipo paradigmática y se dirige al convencimiento del interlocutor en relación a una verdad, en base a unos enunciados particulares, a través de la formalización y la conceptualización, en vistas a la formulación de proposiciones generales. La complementariedad se sitúa en el punto donde la escritura de carácter narrativo es capaz de introducir unos matices acerca de las intenciones de los actores, de sus acciones y de las consecuencias de ambas en la reconstrucción de la experiencia de un sujeto.

Por lo cual, si la manera en que enunciamos el mundo incide sobre las condiciones de este último, el retorno sobre la discusión acerca de la problemática de lo estructurado y lo estructurante en educación es articulado con la posibilidad de un agenciamiento subjetivo en torno a la idea de cierta potencia en el ejercicio de pensar y de enunciar la propia práctica, que se produce en y nos remite a aquél ocio consagrado al estudio, al espacio-tiempo de lo escolar, a la posibilidad de que un sujeto enuncia aquello que hizo, hace y que hará en el mundo.

El sentido, no obstante, es siempre construido en torno a un canon, el cual no es ajeno de la familia y el mercado, en sus intentos de domesticación de la *shkolè*, ni de sus efectos sobre la subjetividad de quienes transitan este espacio-tiempo en la presentación de los contenidos, un semblante de aquella cooptación de lo escolar a manos de grupos o sectores que se encomiendan la perpetuación del orden del mundo a través de su influencia sobre el currículum, unas variantes de las formas canónicas que constriñen a un sujeto en relación a lo deseable y nos recuerdan así la cuestión del erario o la caja de herramientas y el límite de lo pensable.

De allí que la subjuntivización como operación de la modalidad narrativa del pensamiento y el estatuto de la cultura en la obra de Bruner nos acerquen a la superación de la dicotomía entre

el texto y el contexto de cara a una ecuación que no escinda o excluya la reproducción de unos esquemas de pensamiento y acción de la idea de un agenciamiento o la adjudicación de sentido a propósito del ejercicio de la práctica reflexiva en los dispositivos de formación. Así como no resulta extraño que el uso del lenguaje sea un tema central en el cambio social. El contexto no sólo se inmiscuye en el texto sino que tiene también la capacidad de recrearlo. El pensamiento narrativo prescinde en su construcción de lo verosímil del aparato analítico, una cuestión que es tan esencial en la práctica como negada al interior de la vida académica.

El sujeto se presenta como una narrativa de carácter normativo sobre su sitio en el mundo, una narrativa donde se manifiestan la trayectoria educativa y la formación docente inicial en la composición de un conocimiento sobre el sí mismo que incide en la toma de las decisiones. La superación de la dicotomía entre texto y contexto o de lo estructurado y lo estructurante es relativa a la comprensión de lo inevitable de un plus de sentido en el trabajo con sujetos. Se trata de trabajar sobre la conciencia de sí a través de la cultura y en la medida en que los diarios de formación manifiestan una negociación del sentido en el seno de una comunidad, con énfasis en la producción de sentido que acontece en el paso de un sujeto por la institución, evidente en la divergencia del sentido convencional, sea en el uso la metáfora o la analogía. En su narrativa el sujeto otorga una serie de razones que morigeran su distancia del canon. Por ello el carácter transaccional y problemático, junto a otras nociones, de la subjetividad, ya que la identidad se define, entre el sujeto y el otro, al interior de una relación dinámica.

El modo subjuntivo se cuele en la narrativa de los futuros docentes en aquellos momentos en que inicia el proceso de negociación dentro de la institución y con el docente co-formador acerca de aquellos elementos que hacen a la transmisión en el espacio-tiempo de lo escolar, de manera que lo central en el proceso de negociación se relaciona con la posibilidad de un cambio en el posicionamiento del sujeto hacia una visión compartida del mundo a transmitir, que puede alojar la posición del docente co-formado o bien desestimarla por completo pero, con ello hace lugar a la posibilidad de alojar alguna otra que coincida con su visión del asunto. Pues toda narrativa conlleva una teoría acerca de las personas, las instituciones y la cultura. En la reflexión se aborda en un mismo acto tanto el conocimiento de sí como lo institucional.

Lo remarcable en los diarios de formación docente es la suspensión, términos de la *shkolè*, así como en la reproducción, en términos de la reproducción de esquemas, y la habilitación del retorno sobre aquella narrativa de carácter normativo que es el sujeto desde una pregunta, el planteo de un enigma que interpela al sujeto en sus intenciones y, tras la reconstrucción, es subversiva y no pedagógica en sus efectos, pues, nos acerca a la comprensión de lo ilusorio de las relaciones sociales, en una suerte de extrañamiento, tal como sucede con los relatos. En este

extrañamiento es posible una resignificación y la asunción de un posicionamiento.

En esta dirección, las operaciones como la metáfora o la analogía, son unos amortiguadores que impulsan el cambio con potencia ilimitada en tanto contribuyen a la interpretación de la práctica en la introducción de unos matices que hacen a la dimensión subjetiva de la práctica, en una dialéctica entre aspectos consolidados y aún no consolidados que los diarios exponen.

En relación a la delimitación en los diarios de formación docente del tipo de relación entre el docente en formación y el contexto en términos de un agenciamiento subjetivo, y cuánto de ello aporta a la indagación de los dispositivos narrativos en cuanto recurso subjetivante, es necesario enfatizar que el modo subjuntivo de la lengua nos expresa la capacidad del sujeto de avanzar en el reconocimiento de aquello que podría haber sido y lo que efectivamente es, al tiempo que le permite el avance en la adjudicación de intenciones en las acciones ajenas, de modo que la reconstrucción narrativa se torna en un forma de exceso a lo unidimensional, con el acento puesto en el aspecto intencional y deliberado de la práctica que se lleva a cabo, en el ingreso de una perspectiva original que comprende la novedad dentro de la repetición. Pues, en esta descripción de la subjetividad, el pensamiento narrativo y el papel de la cultura, la práctica pedagógica se constituye en un escenario de creación de unas nuevas relaciones, que atiendan a la posibilidad de que un sujeto enuncie algo de sí en la discursividad social y, no obstante, ello no resulte irreconciliable con la idea más generalizada de que la manera en que narramos el mundo, al interior de una cierta cultura, es una suerte de recipiente canónico, que en varios aspectos que forman parte de esa narrativa de carácter normativo de un sujeto se dirigen hacia un predecible futuro cómo se produce a sí misma una profecía autocumplida.

A manera de cierre, tras la indagación de los dispositivos basados en narraciones como un recurso subjetivante en la formación docente, a través del análisis de los diarios de formación, se refuerza la conjetura en torno a cómo la escritura de un diario resulta una práctica subjetivante en cuanto favorece el posicionamiento subjetivo de un estudiante respecto de las representaciones que se encuentran involucradas en el proceso de formación docente: acerca de la transmisión, respecto de las representaciones sobre lo escolar como una idea en sí; acerca de las tradiciones, respecto de la reproducción inveterada de tendencias aún no consolidadas en la formación docente como una forma de resistencia a las hegemonías tradicionales; y, acerca del agenciamiento subjetivo, respecto a la introducción de variaciones en el uso del lenguaje en los diarios de formación tras el reconocimiento de lo subjetivante de su ejercicio. Y ello resulta un incentivo de ulteriores articulaciones en el marco de las Ciencias Sociales.



## Bibliografía

---

ACHILI, Elena (2002) Investigación y formación docente. Interrogantes sobre la educación pública. Ponencia presentada en el 3er Encuentro Nacional de Docentes que hacen Investigación Educativa realizado en Santa Fe los días 12 a 13 de abril de 2002. Recuperado de [https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013\\_extrasYmetodologia/cuasiPalermo/Achilli\\_investigacion%20y%20formacion%20docente,%20interrogantes%20sobre%20la%20educacion%20publica.pdf](https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/2013_extrasYmetodologia/cuasiPalermo/Achilli_investigacion%20y%20formacion%20docente,%20interrogantes%20sobre%20la%20educacion%20publica.pdf)

AGUILAR, Paula, Mara Glozman, Ana Grondona y Victoria Haidar (2014). ¿Qué es un corpus? En: Entramados y perspectivas. Núm. 4, Vol. 4, pp. 35-64. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/entramadosyperspectivas/article/download/527/465>

AGUIRRE, Juan Carlos y Luis Guillermo Jaramillo (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Vol. 8. N° 2. Julio-Diciembre de 2012. Págs. 51 a 74. Universidad de Caldas. Manizales, Colombia.

ANIJOVICH, Rebeca; Cappelletti, Graciela; Mora, Silvia; y Sabelli, María José (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

ARCHENTI, Nélica y Piovani, Juan Ignacio (2007). Los debates metodológicos contemporáneos. En: Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé. pp. 29-47

ARENDT, Hanna (1996). Entre el pasado y el futuro. Barcelona: Ediciones Península.

————— (2003). La condición humana. Barcelona: Paidós.

————— (2013). ¿Qué es la política? Buenos Aires: Paidós.

ARGUELLO, Andrés (2014). La perspectiva biográfica en la investigación educativa. Una mirada a sus antecedentes, tendencias y posibilidades. En: Estudios Pedagógicos, N° 1, Vol. XI. Pp. 293-308. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n1/art18.pdf>

BAQUERO, Ricardo (2005). Sobre la experiencia educativa y el agotamiento de lo escolar. En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 9-11.

BÁRCENA ORBE, Fernando (2000). El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender. En: Enrahonar. Quaderns de Filosofia N° 31. Págs. 9 a 33. Universidad de Barcelona.

\_\_\_\_\_ (2016). Educación y mundo común. Consideraciones intertemporales en torno a una fórmula. En: Telón de Fondo N° 24. Págs. 268 a 292. Instituto de Historia del Arte Argentino y Latinoamericano. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

BARRON TIRADO, Concepción (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. En: REDU. Revista de Docencia Universitaria. Vol. 13, Núm. 1. 35-56. Valencia, Universitat Politècnica de Valencia. ISSN: 1887-4592

BASTO TORRADO, Sandra Patricia y Brenda Isabel López Vargas (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. En: Educ. Educ. Vol. 13, Núm. 2, 275-281. Chía, Universidad de La Sabana. ISSN 0123-1294

BOCCHINO, Adriana (2004) Pierre Bourdieu: claves de uso. Mar del Plata: Editorial Estanislao Balder/ Universidad Nacional de Mar del Plata.

BOLIVAR, Antonio. (2002). ¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa, N° 4, Vol 1. pp. 01-26. Recuperado de

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003&lng=es&tlng=es).

BOLIVAR, Antonio y Jesús Domingo (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En: Forum Qualitative Sozialforschung. Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>

BOURDIEU, Pierre (2007). El sentido práctico. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2011a). Introducción a una lectura japonesa de la distinción. En: Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

\_\_\_\_\_ (2011b). El nuevo capital. Introducción a una lectura japonesa de la Nobleza de Estado. En: Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (2009). Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

BOURDIEU, Pierre y Loïc J.D. Wacquant (1995). Respuestas. Por una Antropología Reflexiva. México: Grijalbo.

BRUNER, Jerome (1961). The act of discovery En: Harvard Educational Review Vol. 31, pp. 21-32 Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (1963). Needed: a theory of instruction En: Educational Leadership XX, pp. 523-532. Washington D.C., Association for Supervition and Curriculum Development. Disponible en:

[http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_196305\\_bruner.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_196305_bruner.pdf)

BRUNER, Jerome (1965) After John Dewey, what? En: On knowing: essays for the left hand. Cambridge: Harvard University Press. pp. 113-126.

BRUNER, Jerome (1966) El desarrollo de los procesos de representación En: Jerome Bruner y José Luis Linaza (Comp) (1989). Acción, Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Alianza Editorial. pp. 119-128.

BRUNER, Jerome (1983). Realidad Mental y Mundos Posibles. Madrid: Gedisa Editorial.

BRUNER, Jerome (1990). Acts of Meaning. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (1991). The narrative construction of reality. En: Critical Inquiry 31, pp. 1-21. Chicago: The University of Chicago Press.

BRUNER, Jerome (1996). The culture of Education. Cambridge: Harvard University Press.

BRUNER, Jerome (2004). The narrative construction of reality En: Social Research Vol. 71, Num. 3, pp. 691-710. Baltimore: John Hopkins University Press.

BRUNER, Jerome (2007). La fábrica de historias. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CANO FLORES, Milagros (1996). La investigación colaborativa en educación. En: Ciencia Administrativa. Número único. Instituto de Investigaciones y Estudios Superiores de las Ciencias Administrativas. Universidad Veracruzana. pp. 55-59

CHARTIER, Roger (2010). Aprender a leer, leer para aprender. En:

[www.lalectura.es/2008/chartier.pdf](http://www.lalectura.es/2008/chartier.pdf) [Fecha de consulta: marzo de 2015]

CORNÙ, Laurence (2005) Antígona, precursora invisible. En: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela (Comp.) Educar: ese acto político. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 241-251.

CLANDININ, Jean y Michael Connelly (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Jorge Larrosa (1995) Dejame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes.

Clandinin, Jean. y Rosiek, Jerry. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: borderland spaces and tensions. In Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology. Thousand Oaks: SAGE Publications. pp. 35-76.

DAVINI, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

DAVINI, María Cristina (1995). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2013). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Buenos Aires: Área de Desarrollo Curricular de la Dirección Nacional de Formación e Investigación del Instituto Nacional de Formación Docente.

\_\_\_\_\_ (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

DE LAJONQUIÈRE, Leandro (1999). La educación de los niños, el hombre moderno y el psicoanálisis. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 5, Año III. Mayo de 1999. Centro de Pedagogía Crítica. Rosario: Ediciones del Arca/Editorial Bordes.

DELGADO-GARCÍA, Manuel (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. En: Revista Latinoamericana De Metodología De Las Ciencias Sociales (Relmecs), N° 2, Vol. 8. Recuperado de <https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Relmecse043>

DIKER, Gabriela (2005). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. pp. 223-230.

DUSSEL, Inés (1999). Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto en los Estados Unidos. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario N° 5, Año III. Mayo de 1999. Centro de Pedagogía Crítica. Rosario: Ediciones del Arca/Editorial Bordes.

ERROBIDART, Analía (2015). ¿De qué hablamos cuando hablamos de prácticas docentes? Reflexiones en torno de los alcances y sentidos que conllevan las prácticas docentes en el escenario social contemporáneo. En: Trayectoria Núm. 2, Año 2015. Tandil, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. ISSN 2408-4468

FOUCAULT, Michel (1995). Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

FRELAT-KAHN, Brigitte (2005). Las figuras de la transmisión. En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. pp. 83 -96

FRIGERIO, Graciela (2005). Los avatares de la transmisión. En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. pp. 11-26.

FRIGERIO, Graciela y Gabriela Diker (2005). Prólogo. En: Frigerio, Graciela y Gabriela Diker (Comps). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas. 9-11.

GEERTZ, Clifford (1979). From the native's point of view: on the nature of anthropological understanding. En: David Bakhurst y Stuart Shanker (Eds.). Jerome Bruner: Language, Culture and Self. Thousand Oaks: SAGE Publications.

GIGLIA, Angela (2002). Para comprender a Bourdieu. Sobre su teoría y práctica de la entrevista. Trayectorias Año 4, Núm. 10, 27-40. San Nicolás de los Garza, Universidad Nacional de Nuevo León. ISSN 2007-1205

HAMILTON, David (1989). Towards a theory of schooling. Londres: The Falmer Press.

HAN, Byung-Chul (2012). La sociedad del cansancio. Barcelona: Herder.

————— (2013). La sociedad de la transparencia. Barcelona: Herder.

————— (2016). Sobre el poder. Barcelona: Herder.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto (2014). Metodología de la investigación. México: Mc Graw-Hill.

JIMÉNEZ, Marco Antonio y Ana María Valle (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. En: Praxis & Saber - Vol. 8. Núm. 18. Septiembre - Diciembre de 2017 - Pág. 33 a 48. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

KANTOR, Débora (2012). Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Paraná: Fundación La Hendija.

KORINFELD, Daniel (2016). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En: Korinfeld, Daniel; Levy, Daniel; y Rascovan, Sergio (2016). “Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntualizaciones de época”. Buenos Aires: Paidós.

LARROSA, Jorge (1997). Saber y Educación. En: Educação & Realidade. Vol. 1. N° 22. Enero - Junio de 1997. Págs. 33 a 55. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

LANDÍN MIRANDA, Ma. Del Rosario, & Sánchez Trejo, Sandra Ivonne. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. Educación, N° 54, Vol. 28. Pp. 227-242.

LARROSA, Jorge (2000). Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad y formación. Buenos Aires: Novedades Educativas.

LARROSA, Jorge (2008) [En línea] Aprender de oído. Intervención en el ciclo de debates “Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad”, organizado por La Central en Barcelona, abril de 2008. [Consulta: marzo de 2017]. Disponible en: [www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=34&idm=1](http://www.lacentral.com/pdf?op=articulo&id=34&idm=1)

LITWIN, Edith (1997) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda”. En: Camilloni, A. et al. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.

MC EWAN, Hunter y Kieran Egan (1998). Las narrativas en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu.

MALET, Ana María y Andrea Montano (2009). La reflexión sobre la práctica en la formación docente, ¿discurso esencialista o lenguaje de la práctica? Ponencia presentada en 2ndas Jornadas Regionales de Práctica y Residencia Docente del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur los días 12 a 14 de 2009.

MASSCHELEIN, Jan y Maarten Simons (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

MASSCHELEIN, Jan y Maarten Simons (2018). “La lengua de la escuela: ¿alienante o emancipadora? En: Larrosa, Jorge (Ed.). Elogio de la escuela. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 19-40.

MARRADI, Alberto (2007). Tres aproximaciones a la ciencia. En: Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé. pp. 17-29.

MATTINGLY, Cheryl, Lutkehaus, Nancy, y Throop, Jason (2008). Bruner’s Search for Meaning: A Conversation between Psychology and Anthropology. Ethos Num. 36, Vol. 1, 1–28. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1352.2008.00001.x>

MEIRIEU, Phillippe (2016). Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy. Buenos Aires: Paidós.

MORA, Raúl Alberto (2012). Bourdieu y la formación de docentes: Reflexividad sobre los retos y horizontes en el campo de la educación. En: Pensamiento universitario N° 23. Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades. ISSN 0124–3543

PERRENOUD, Phillippe (2007) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona: Editorial Graó.

PINEAU, Pablo (2016). ¿Por qué triunfó la escuela? o La modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En: La escuela como máquina de educar. Pineau, Pablo, Inés Dussel y Marcelo Caruso (Comps). Buenos Aires: Paidós, 27-52.

PIOVANI, Juan Ignacio (2007). El diseño de investigación. En: Alberto Marradi, Nélica Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé. pp. 71-87.

PIOVANI, Juan Ignacio (2007). Otras formas de análisis. En: Alberto Marradi, Nélida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Buenos Aires: Emecé. pp. 287-299.

PORLÁN, Rafael y José Martín (1993). El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada.

RANCIÈRE, Jacques (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

RANCIÈRE, Jacques (2007). El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

RIVAS FLORES, José Ignacio (2012). La investigación biográfica y narrativa: el sujeto en el centro. Ponencia presentada en el 2do Congreso Internacional de Competencias para una formación crítica realizado en la Universidad Jaume I de Castellón entre el 21 y el 23 de junio de 2012.

ROSANVALLON, Pierre (2003). Por una historia conceptual de lo político. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

SAGASTIZÁBAL, María de los Ángeles; y Perló, Claudia (2006). La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones. Buenos Aires: Editorial Stella y Ediciones La Crujía.

SANJURJO, Liliana (Comp.) (2009). Los dispositivos de la formación en las prácticas. Rosario: Homo Sapiens.

\_\_\_\_\_ (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. En: Praxis Educativa, Núm. 16, Vol. 1, pp.22-32. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/152/440>

SCHÖN, Donald (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Buenos Aires: Paidós.

SIDICARO, Ricardo (2009). La sociología según Pierre Bourdieu. En: Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. Los herederos. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

SIRVENT, María Teresa y Rigal, Luis (2012). Investigación Acción Participativa. Ecuador: Monsalve Moreno.

SOUTO, Marta (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En: Souto, M. y otros (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Noveduc.

SUAREZ, Daniel (2014) Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en argentina. Un mapa imperfecto de un territorio en expansión. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, julio-septiembre de 2014, pp. 763-786, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México

SUAREZ, Daniel; Ochoa, Liliana; y Dávila, Paula (2004) Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: MECyT.

SUAREZ, Daniel; Ochoa, Liliana; y Dávila, Paula (2005) La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Buenos Aires: MECyT.

SUAREZ, Daniel H (2007). Documentación Narrativa de Experiencias y Viajes Pedagógicos. Colección de Materiales Pedagógicos. Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas.

SOUTHWELL, Myriam y Alejandro Vassiliades (2013). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En: Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. XI. N° 11. Diciembre 2014. Págs. 163 a 187. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

VAIN, Pablo (2018). Los rituales escolares y las prácticas educativas. Posadas: Editorial Universitaria de la Universidad Nacional de Misiones.

VEGA, Javier Feliciano. (2018). «Yo no quería ser profesora». Un ejemplo práctico del método biográfico-narrativo. Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria, N°2, Vol. 30. pp.177-199. Recuperado de <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu302177199>

WAISSMANN, F.G. (2017). El Análisis Político de los Discursos Educativos: una tensión sobre lo “crítico”. En: Revista del IRICE N° 32 - Volumen 32 - Mayo de 2018 - UNR/CONICET - Págs. 115 a 132. [ISSN 0327-392X].

\_\_\_\_\_ (2020a). Estudio, materia, mundo. La cuestión de la transmisión escolar en torno a la forma de la escuela y la materialidad del oficio docente. En: Del prudente saber y el máximo posible de sabor No 12 - Año XXI - Enero a diciembre de 2020 - Facultad de Ciencias de la Educación (FCEDU), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) - Págs. 105 a 131. [ISSN 1515-3576].

\_\_\_\_\_ (2020b). Las implicancias de la tradición como transposición del habitus al campo de la formación docente. En busca del concepto perdido. En: Revista de Educación No 21 - Año XI - Septiembre a diciembre de 2020 - Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) - Págs. 53 a 70. [ISSN 1853-1318].



\_\_\_\_\_ (2020c). Pensamiento narrativo, escritura autobiográfica y agencia-  
miento subjetivo en la obra de Jerome Bruner. Aproximación a una propuesta. En: Escritos de  
Posgrado No 1 - Año I - Septiembre a diciembre de 2020 - Facultad de Psicología, Universidad  
Nacional de Rosario (UNR) - Págs. s/n. [ISBN 978-987-702-403-6].

## Anexos

---

---

A continuación se presenta un corpus constituido por quince diarios de formación docente, los cuales fueron elaborados en el marco de la cohorte 2019 del Taller de Acción Educativa, un espacio curricular en el Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) que se encuentra orientado a la realización de intervenciones pedagógicas dentro del Nivel Superior. Para su construcción se tuvo en cuenta el conjunto de los diarios de aquellos estudiantes que, una vez cumplimentados todos los requisitos del Taller, ganaron su regularidad en el espacio. La elaboración de los diarios de formación terminó en el momento en que los estudiantes comenzaron una edición pedagógica, es decir, el análisis allí de su experiencia de enseñanza.