

WHO LIVES, WHO DIES, WHO TELLS YOUR STORY?¹

¿QUIÉN VIVE? ¿QUIÉN MUERE? ¿QUIÉN CUENTA TU HISTORIA?

Claudia De Laurentis²

Resumen

Este artículo recupera el desafío de narrar las muchas vidas del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP³ con el que se enfrentó la autora al momento de redactar su Tesis Doctoral. La indagación se centró en la identidad profesional docente de quienes se ocupan de la formación de los que a futuro poblarán aulas de escuelas, institutos terciarios y también constituirán el recambio generacional de las aulas universitarias. La investigación, de carácter biográfico narrativa, recogió 29 entrevistas biográficas como herramienta central, produjo tres grupos focales, recopiló documentos oficiales, publicaciones, así como imágenes y artefactos que los docentes participantes ofrecieron como representativos de su identidad docente. El trabajo de campo y la redacción del informe final fueron atravesados por el registro autoetnográfico de la investigadora, que co-construía su identidad formadora de docentes en paralelo al trayecto doctoral.

Palabras clave: identidad profesional docente; indagación narrativa; formación docente

Abstract

This article tackles the author's challenge of telling the many lives of Teacher's Education Program Section at Facultad de Humanidades of UNMDP during the writing of her dissertation. The inquiry revolved around teachers' professional identities in charge of students bound to inhabit the classrooms in schools and higher education institutes not far in the future. The character of the research was narrative and during its course, 29 narrative biographic interviews were carried out, three focus groups met and several documents, images, and artefacts we collected from the participants as representative of their identities. The field work and the dissertation writing were interweaved with an autoethnographic register by the author who was co-constructing her own professional identity at the same time.

Key words: teachers' professional identity; narrative inquiry; teachers' education

Recepción: 04/12/2020

Evaluado: 08/12/2020

Aceptación: 14/12/2020

La identidad en clave narrativa y sus anclajes

La pregunta por la identidad profesional docente es siempre controvertida y nos invita a adentrarnos en terrenos pantanosos. En tiempos fluidos, donde abundan los posts, la invitación a preguntarnos por la subjetividad misma de maestros y profesores no basta, implica también preguntarse qué es lo que tienen en común todos aquellos que son considerados docentes. La identidad está asociada a una subjetividad construida a partir de nuestra inserción en la cultura y de manera intersubjetiva. Sin embargo, a la

vez que nos hace únicos, distintos, también se conforma por la posibilidad de categorizarnos como perteneciendo a un grupo con el que compartimos ciertas características, o al que aspiramos a pertenecer. En esta búsqueda, la investigación narrativa se ha constituido en una herramienta central a partir del "interés por las situaciones, procesos, experiencias y posicionamientos vinculados, sobre todo, a cómo el profesorado construye y negocia su identidad (Hernandez-Hernández y Sancho Gil, 2020, p.35)."

La urdimbre misma de la investigación narrativa deviene en marco teórico para explorar esas narrativas. Su naturaleza reside en la idea de Dewey (1998, p.113) de que la educación, la experiencia y la vida están íntimamente relacionadas. Connelly y Clandinin sostienen que los humanos llevan por naturaleza vidas relatadas y cuentan narrativas sobre estas vidas. Quienes encaran una investigación narrativa, a su vez, describen esas vidas, coleccionan textos de campo y escriben historias sobre esas experiencias y esas vidas (1996, p. 29). Es a través de la trama que la narración de una vida sintetiza esa serie de elementos heterogéneos que constituyen los acontecimientos y experiencias vividos para hacerlos inteligibles (Ricoeur, 2010, pp.10-11).

Y es precisamente de esos relatos de los que emerge la identidad narrativa (1991, 2000, 2004; Arfuch 2002, 2005). Identidad que desafía las ideas binarias que oponen las visiones esencialistas que la adscriben a la mismidad como continuidad y la otredad como construcción intersubjetiva. Concebir a la identidad como emergente de las narrativas implica entonces adscribir ese conocimiento de sí mismo, que se percibe como esencia identitaria, como inevitablemente mediado por la cultura y sus símbolos, y que articula nuestras acciones en la vida cotidiana (Ricoeur, 1991, pp.77-80). De esta manera pudimos ver emerger de los relatos de los docentes la trama que daba entidad a aquello que los constituía como tales, pero que constantemente devenía otro sin dejar de ser el mismo.

Otro referente teórico se volvió inescindible de la idea de identidad narrativa en nuestro objetivo de comprender la identidad profesional docente. Asirnos también a la idea de anclajes de Rom Harré (1979, 1984, 1993, 1997; Davies y Harré, 2007; Van Lagenhove y Harré, 2016) nos permitía indagar en aquello que de alguna manera se encontraba presente cuando todo cambiaba, aquello que sostiene sin impedir el fluir. Revilla descubre en Harre al *cuerpo, el nombre propio; la autoconciencia y la memoria* y por último *las demandas de interacción* como los anclajes que nos sujetan a la identidad en un complejo entramado.

Es desde esta perspectiva que intentamos construir, a partir de los relatos de los docentes participantes en la investigación, un metarrelato que diera cuenta de la identidad del colectivo que integran los habitantes del Ciclo de Formación Docente de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, con el convencimiento de que

intentar comprender una vida como una serie única y suficiente en sí misma de acontecimientos sucesivos sin otro nexo que la asociación a un «sujeto» cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre, es por lo menos tan absurdo como intentar dar razón de trayecto en el metro sin tomar en cuenta la estructura de la red, es decir, la matriz de las relaciones objetivas entre las diferentes estaciones. (Bourdieu, 2011, p.127)

Caminos en búsqueda de la identidad docente

Desde una perspectiva que se posiciona a partir del giro reflexivo que las ciencias humanas y sociales experimentan sobre sí mismas, y como en un espiral que deviene narrativo primero e inevitablemente biográfico (Passegi, 2020, pp. 95-97) nos aproximamos a indagar en la identidad profesional docentes de los formadores de los

futuros profesores egresados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP. La dimensión hermenéutica de este abordaje queda explícita en la estrecha interconexión entre vida y contexto a los que Bolívar considera embebidos; y que demanda negociar el binomio agente-estructura externa, ya que el sujeto actúa dentro de un marco que se convierte en un presupuesto para comprender su historia: "La narración se hace, inevitablemente, en un marco público y en un entorno social que no es simplemente del agente, está contextualmente situada, explícita o implícitamente (Bolívar, 2014, p. 713)". Es por ello por lo que para darles sentido es necesario hibridar en la investigación educativa las (auto) biografías de los docentes con el contexto social, institucional e histórico que las condicionan.

Nuestro desafío radica en virar el relato como caso al relato cómo método (Bolívar, 2014, p.719). Porta, Yedaide y Aguirre sostienen que "es la narrativa del otro la que configura nuevas preguntas de investigación, a medida que surgen espontáneamente nudos conceptuales novedosos o llamativos, inesperados o discontinuos (2014, p. 216)" restituyendo así a los sujetos el protagonismo en la indagación educativa. Para ello fue indispensable contar con un diseño flexible que nos permitiera andar y desandar los caminos propuestos. De acuerdo con Mendizábal (2006), este tipo de diseño se desarrolla de manera circular, evoluciona y cambia, manteniendo sin embargo "equilibrio móvil, los elementos constitutivos deben 'dialogar e interactuar', presentando así la idea de totalidad integrada (p. 67)". La multiplicidad de instrumentos previstos, con la entrevista en profundidad como eje, respondieron a la plasticidad que se intentaba y que fue imponiendo el devenir del trabajo de campo y sus participantes.

Las 27 entrevistas autorizadas finalmente de 29 realizadas en total, los grupos focales y los documentos provistos en algunos casos, y rastreados en otros, resultaron una madeja difícil de desentrañar. La primera gran decisión para la redacción de este relato identitario de los docentes que componían el ciclo de formación fue atenernos a las identidades narrativas tal como emergían de los relatos de los participantes, en este caso, relatos cruzados, ya que las relaciones entre los entrevistados se entrelazan de manera profesional y personal. El propósito era conseguir, a partir de lo emergente de dichas entrevistas y que Bolívar Boitía, Fernández Cruz y Molina Ruiz describen como "una crónica del Yo en la geografía social y temporal de la vida" (2005, p. 3), una versión del paisaje identitario de los docentes que componían el ciclo en ese momento. Este relato persigue superar esa dicotomía universalidad/particularismo buscando dimensiones que no nos fueran dadas a priori, sino que resultaran de "cadenas contingentes de equivalencias (Arfuch, 2005, p. 33)".

La idea guía que conducía esta búsqueda para desenmarañar la madeja era lo que Bruner y Kalmar llaman turning points, o puntos de inflexión que abundan en las biografías y que marcan de manera significativa las identidades (Bruner y Kalmar, 1998, p. 308). Frente a la abundancia de material con la que nos enfrentábamos se hizo necesaria la construcción de 27 historias de vidas a partir de las entrevistas realizadas que nos permitieran encontrar esas cadenas o tramas emergentes que se revelaran como constituyentes de la identidad del ciclo.

Estas historias de vida tuvieron como propósito interpretar y dar sentido de unidad narrativa a esas entrevistas que se habían constituido para la autora en una experiencia confusa y habilitar los cruces de experiencias y temporalidades de las que los relatos daban cuenta. A partir de esa redacción emergieron patrones que podían articularse y que a su vez develaban las particularidades grupales e individuales que hacen a la identidad narrativa de los docentes entrevistados. Aparecen así las ideas de legados o raíces docentes, la trama disciplinar (formación), las experiencias iniciales, los

recorridos profesionales, la llegada al ciclo y las experiencias presentes frente a los futuros imaginados como puntos de inflexión en los trayectos biográficos

El apartado que refiere al legado da cuenta del papel que desempeña en la configuración de las identidades docentes la idea de ser parte o no de una familia de docentes, o de graduados universitarios. Era pertinente incorporar aquellos juegos infantiles que venían atados a estos relatos como señal de que la docencia estaba ya en el horizonte de nuestros profesores. En este sentido, y dada la amplia gama de perfiles profesionales de los que provienen los integrantes del ciclo, las primeras experiencias y los trayectos profesionales evidencian los diversos caminos que los llevaron a la formación de futuros docentes. Para desentramar el origen disciplinar de la formación de nuestros docentes y su llegada al ciclo de formación se hicieron necesarios la confección de diagramas que el análisis de esas historias de vida que representarían visualmente y aportar a la comprensión esa compleja configuración que iba emergiendo. El abordaje de las experiencias presentes y los futuros imaginados intentan reflejar la diversidad de vivencias que hacen a estos docentes, quienes son en lo cotidiano, y en sus expectativas. En este apartado se destacan dos factores centrales de la configuración identitaria: los estudiantes y los colegas.

El legado (raíces docentes)

La identidad narrativa de diez de los 27 docentes entrevistados reclama orígenes familiares desde varias aristas. Doce de ellos se proclaman miembros de familias docentes, portadores de esa sangre azul que los legitima desde la cuna. "Mi mamá hizo docencia y con la docencia, porque — en ese momento no la podían bancar para estudiar — se fue a La Plata, trabajando como docente a estudiar para trabajadora social [...] No es casualidad, yo hice mi doctorado en trabajo social, bueno... Tengo los genes de mi mamá (Turca)⁴⁹". Esa impronta familiar se manifiesta como huellas vivas en las narrativas de los entrevistados.

A pesar de haber elegido la psicología como su profesión de base y en ejercicio, Azul reclama la herencia familiar de la docencia por "vía materna", más precisamente aún, la docencia Normal. Turca y Maranguita evocan a sus madres corrigiendo y planificando como parte su cotidianidad en la niñez. "Como mi mamá era maestra, siempre me veo en situaciones de hacer planificaciones los sábados, corregir, cosas así." (Maranguita) Monona cree que no sólo su madre maestra, si no su padre, docente vocacional de su oficio de imprentero en un hospicio, forjaron ese legado. Más aún, las escenas familiares en las que padres e hijos compartían la preparación del material que su madre utilizaría en esos primeros grados que le tocaba atender son parte de ese clima docente que se vivía en el hogar "todos trabajábamos. Mi mamá recortaba, mi papá y mis hermanos pintábamos, todos... Porque en esa época no se compraba nada. Entonces esa dedicación y ese amor por la docencia se vivía en casa (Monona)." Tan fuerte resultó la marca de esas tareas compartidas en el afán de enseñar, que la rebeldía adolescente que se negaba a dedicarse a la docencia de esos chicos que pintaban para otros, no resistió y hoy todos se dedican a la enseñanza.

Paula y Matías, sin embargo, vivieron ese legado puertas afuera. Paula evoca haber crecido en aulas de escuelas técnicas, institutos terciarios y universitarios donde sus padres ejercían. Cuando entre sonrisas dice que la "tiza tira" manifiesta hasta qué punto el haber vivido la docencia como una pasión familiar estampa su huella en estos profesores del ciclo de formación docente. En el caso de Matías, hijo de un docente de matemáticas, a diferencia de los entrevistados que manifiestan la marca del ejercicio docente como la huella que permanece, es la participación apasionada de su madre en la

cooperadora de la escuela en la que cursó sus estudios primarios lo que generó ese sentido originario de pertenencia al aula. “el jardín de infantes, por ejemplo, lo armamos nosotros, nosotros bajamos los ladrillos del camión, hacíamos los pozos... Lo vimos crecer desde cero y fue definiendo parte de mi profesión.”

También Noemí manifiesta de alguna manera la relación entre los espacios áulicos y el legado familiar cuando expresa su orgullo de haber sido la tercera generación que caminaba los pasillos de la misma escuela primaria. Atenea recuerda haber comenzado la escuela a una edad tan temprana que la llevaban “a dormir la siesta con las monjas” y haberse puesto “la camiseta de la escuela mal. Estaba en todos los grupos, en todas las cosas, me metía en cada cosita que había... Vivía en la escuela”. Para Magnolia, la escuela era el lugar de huida de los conflictos familiares, donde encontraba en los docentes a los interlocutores válidos para sus intereses. Así es como los espacios físicos frecuentados en la niñez refractan un aura emocional y aparecen impregnados de ese espíritu docente que se resignifica como un legado familiar.

Ese legado se traduce en ocasiones en objetos materiales, como es el caso de Momo, quien recibió a los ocho años un regalo que la marcaría. Su tía abuela, decide a los 70 años retirarse a un convento, no sin antes repartir sus pertenencias más preciadas entre los miembros de la familia. Momo recuerda que “...a mi hermana y a mí nos heredó la biblioteca, la biblioteca y un maletín. [...] Esa biblioteca que eran dos habitaciones... Y nos legó ese maletín de cuero con todas las cartas de sus alumnos, los discursos que había hecho como profesora y como directora, las cartas que había escrito. Mi tía Catalina nos dictaminó que teníamos que ser docentes.” También son las bibliotecas de Pluma y Cósimo parte de esa herencia familiar que los dirige a la docencia.

Pluma, reconoce como determinante ese amor por los libros que despertó esa colección que sus padres generosamente le ofrecían, así como el incentivo a explorar otros libros: “mi papá, [...]me llevó por primera vez a una biblioteca pública, él me llevó, él me asoció... fui todas las semanas”. En el caso de Cósimo, la biblioteca no es lo que más lo atraía, más bien recuerda cómo “Yo no iba tanto a la biblioteca, la biblioteca venía a mí a través de mi viejo: ‘¡Tomá! Mirá esto... Fijate acá, que ahí debe haber algo de lo que te están pidiendo...’” Es ese padre que le trae la biblioteca quien sembró la semilla del docente en quien Cósimo se convertiría. Sus huellas son muchas y recorren la carrera docente de su padre desde su formación:

...recuerdo que mi viejo estaba estudiando Geografía para el profesorado y al mismo tiempo jugando conmigo armando un castillo con Rasti, y cuando veía que yo no podía avanzar con el castillo, me ponía alguna pieza o... Ese ambiente de estudio, de trabajo, de juego... vinculado al ser docente... Sí, al estudio y al trabajo. Lo vínculo con el estudio, y con el trabajo, con la docencia y la profesión y demás, como algo que gravitaba mi casa...

Esas experiencias infantiles emergen en los relatos como el inicio del camino hacia la profesión docente.

Santiago reconoce en el amor de su padre por las monarquías europeas y los regalos de sus tíos, filósofo uno, antropólogo el otro, como parte de esa corriente sanguínea que reforzó ese anhelo de ser docente. Esos regalos “...libros que yo amaba y veía medio extraños para un chico” forman parte de ese entorno que puso al profesorado en Historia en su horizonte:

Mi papá había estudiado Historia y en mi casa estaba el libro de Introducción a la Historia de March Bloch, que es como lo primero que se lee en la carrera. ...ese libro a mí

me encantaba. Lo leí a los doce años, no sé qué entendía en ese momento, pero lo tengo todo subrayado, todo marcado y escrito, en la tapa le puse nombre: Santiago, 7mo B.

También Noemí reconoce en los libros que la entretenían para que dejara trabajar a su mamá el origen de un deseo que la conducía a la escuela: "a los 5 años ya sabía leer. ...yo quería ir a la escuela".

Los juegos infantiles forman parte también de esa temprana familiaridad con la docencia. Turca y María Boari recuerdan jugar a ser docentes. La primera, desde muy chica, convocando como alumnos a los amigos del barrio "hasta que se rebelan", sin embargo, no renuncia y ejerce la docencia sobre figuritas

juntábamos con mi hermana las figuritas de Señorita Maestra, las poníamos todas en la cama [...] sorteábamos que alumnas nos tocaban de todas las figuritas, de todo el plantel [...] los diarios que le sacábamos a mi mamá eran los cuadernos... y corregíamos. Y gritábamos como locas. ... [La docencia] era corregir y protestar."

María Boari sin embargo reconoce tensiones con ese legado desde pequeña. Jugar a la "seño" escribiendo en la pared y declarando abiertamente que "nunca iba a ser maestra como su mamá o su abuela". La reconstrucción de su historia familiar la llevaron a descubrir que "mis tatarabuelos del siglo XIX eran profesores, mis bisabuelos eran profesores, mi abuela era maestra y mi mamá era maestra... Yo creo que hay algo de eso que uno... no sé, me parece como mucha coincidencia".

Otro grupo de entrevistados recupera el legado familiar desde un ámbito más global: el mandato de seguir una carrera universitaria, que eventualmente los llevó a la docencia. De las narrativas de Daniel surge una nutrida biografía escolar que lo dibuja como un estudiante en dificultades, lo que lo señalaba en la familia como un certero candidato al trabajo en el taller mecánico de su padre. Sin embargo, la voz de su abuelo que le señalaba las comodidades de las que gozaban en el trabajo quienes habían estudiado una carrera universitaria por oposición a lo duro de su propio trabajo fue más fuerte que los designios familiares: "Siempre cuento que desde muy chico mi abuelo me decía 'Vos tenés que estudiar porque es el mejor curro'. Y me lo repetía todas las noches. Y yo me reía y me reía."

Carmen y Micaela también reciben ese mandato, aunque en este caso de sus padres. Carmen es hija de un ingeniero de origen humilde que dejó claro que ese debía ser el destino de sus hijos "mi papá [...] tenía en claro que todos íbamos a seguir una carrera porqué él había logrado ser ingeniero, era como la generación de Mi hijo el doctor...". Micaela no es tan explícita, aunque la figura paterna sobresale en la entrevista como quién la incentivó a cursar estudios universitarios. Era tanto el deseo de que esa hija estudiara que estaba dispuesto a pedir un traslado para acompañarla a donde ella decidiera estudiar.

Atenea, nunca dudó de que su destino, como el de sus padres antes que ella, era transitar la universidad "En ese momento yo iba a estudiar odontología, como mis viejos, mis abuelos... todos odontólogos y yo iba a seguir el caminito". Sin embargo, en su afán por "aportar algo al mundo, en dejar su granito de arena", entre la política y la educación, decide por distintas razones estudiar Ciencias de la Educación y abandonar el legado familiar.

David también obedece al mandato familiar desde otro lugar. Hijo de inmigrantes "del puerto, de la posguerra siciliana" que no habían terminado la escolaridad secundaria, una vez terminada la primaria ingresa a una escuela técnica que se presentaba como una manera de acceder a un oficio: "Que era un poco como la vocación temprana en la

infancia [...] me di cuenta de que justamente la formación de la escuela técnica me abría, que iba mucho más allá del taller mecánico”.

El mandato del estudio como camino de superación atraviesa las narrativas de los docentes entrevistados de manera explícita o implícita. Cesar, por su parte, hijo de abogados, evoca varias de las huellas antes mencionadas en la construcción de su identidad narrativa. Los espacios áulicos lo marcaron “estuve trece años en una misma manzana” y la elección de la disciplina la definió un objeto: “Y ¿por qué Geografía? [...] es bastante raro esto, en lo más tangible. Porque me gustó un libro de la secundaria. Me gustó un libro de geografía de segundo de polimodal que todavía lo conservo”. Si bien no hubo dudas a la hora de continuar los estudios: “fue una ruptura en su momento [...] El hecho de que yo diga que iba Humanidades, a seguir un profesorado, cuando no había antecedentes en mi familia de alguien que fuera profesor... Porque vinieron los “¿de qué vas a vivir?, “los profesores no ganan bien” ... No me veían tampoco en el aula.”

Es interesante cómo esas preocupaciones expresadas por la familia de Cesar se invierten y se tiñen de esperanza por cuestiones de género en otros relatos. Cinco docentes revelan en sus narrativas la marca de género asociada a la profesión. En el caso de Agnese, confiesa que, si bien hubiera querido seguir una carrera universitaria, optó por un profesorado privado católico porque “creo que no me animé a entrar en la Universidad Pública [...] retrospectivamente creo que yo elegí la protección”. Eran los 70, y la elección fue tranquilizadora para una familia tradicional donde el lugar que ocupaba la profesión era secundario: “Primero era la familia, después la profesión... Y si es una profesión ligada, imaginariamente a lo maternal, mejor...”. Patricia asegura que a ella y sus cuatro hermanos “no se nos pasaba por la cabeza que uno podía no-estudiar, que había otra opción”. Sin embargo, al momento de elegir escuelas sus padres “no tenían plata para mandar cinco chicos al colegio inglés, y priorizaron a los varones, ‘los varones que van a salir a ganarse la vida que vayan a un colegio bueno, total las chicas ya verán, se van a casar seguro, se las van a arreglar’”. Cecilia recuerda una familia materna que marcó el camino de los estudios universitarios. Pero además de una tradición familiar, era para su madre una necesidad de género: “ustedes tienen que estudiar, porque si les va mal [en el matrimonio] ustedes tienen que tener algo propio”. Ese destino indiscutido del matrimonio obligaba a un plan B que los estudios universitarios proporcionaban.

Ese plan B tuvo que ponerse forzosamente en juego para Tessa. Estudiante de Arquitectura abandona el país por problemas políticos y vive en Brasil durante siete años

Quando volví al país, volví con mi hija sola, tenía que hacer algo rápido... Y mi hermana me llevó al 19 a estudiar magisterio. Aguanté dos meses. Pero bueno, había una carrera que era Ciencias de la Educación, que las materias parecían más interesantes y a su vez tenía que trabajar [...] La cosa era sobrevivir. Y bueno, me meto en esta. La hice volando, fui la primera que me recibí.

Más que un legado, el encuentro de Tessa con el profesorado en Ciencias de la Educación fue una tabla de salvación. El relato de Clarita tiene tintes similares. Termina de cursar el secundario debiendo materias que termina de dar ya casada y con hijos. “...con el título de secundaria a los 32 años dije ¿Yo que hago? ¿Me quedo en mi casa cocinando? [...] Fui a la facultad y había dos carreras cortas: Biblio y Enfermería [...] Mi vida laboral empieza a los 40”. La necesidad de una salida laboral o la posibilidad de desarrollo profesional para quienes ya eran o se imaginaban a futuro madres de familia fue en estos casos determinante para la elección del camino que las conduciría a la

formación docente. El relato de Magnolia es significativo. Los estudios universitarios se convirtieron en su chance de irse a vivir sola, quizás la más fuerte razón que la empujó hacia la universidad: "yo me fui a los 17 y no volví más a mi casa. Volvía en verano, pero me armaba una carpa en el fondo".

Esta compleja trama de legados familiares, mandatos, necesidades y aspiraciones podría pensarse como el sustrato sobre el que se apoyan las identidades narrativas de los docentes del ciclo. Figuras maternas, paternas, abuelos, objetos, juegos y demandas propias y ajenas marcan para muchos el inicio de una vida profesional.

Trama disciplinar

La formación y el recorrido profesional de los docentes participantes en esta investigación, es como ya lo mencionáramos, de una complejidad significativa. En el transcurso de una entrevista y frente a la descripción que una de las docentes hacía de sus trayectos formativos nos animamos a definirla como una formación por diseño. Es llamativo que, de los 27 docentes entrevistados, ocho tuvieron como formación de base la Historia. Siete de recibidos en la UNMDP, una egresada de la UNLP. Sin embargo, la elección del campo disciplinar por el que comenzaron sus carreras no fue en general una decisión fácil. Cósimo confiesa que ese fue un momento de angustia. Su primera opción eran las Ciencias Políticas, que en ese momento no se ofrecía en la ciudad. "Ese tránsito la verdad, no creo que sólo me haya pasado a mí, fue muy angustiante. Ese tránsito del secundario a la universidad. Uno tiene que definir muy tempranamente que quiere ser en la vida, o al menos cree que se trata de eso...".

Sonia, sola y recién llegada de San Juan opta por la carrera cuando el cupo impuesto por el gobierno militar no le habilita los estudios de Derecho a pesar de haber aprobado, Matías descarta Arquitectura por cuestiones económicas y Paula encuentra en la Historia una opción al campo de la Educación que le apasionaba pero que estaba habitado por sus padres.

Otros sin embargo encararon los estudios superiores con más seguridad. Santiago se reconoce un apasionado por las ciencias sociales desde la primaria y un proyecto en la secundaria que lo impulsó a indagar en la historia de su escuela lo convenció de encarar el profesorado. Noemí y Monona se volcaron a la disciplina en los últimos años del secundario: Monona, apasionada por la lectura de Homero y las tragedias griegas, Noemí impactada por la experiencia de la Guerra de las Malvinas y el relato, en los albores de la democracia, de uno de sus profesores acerca de la desaparición de un amigo durante la dictadura. Momo se decide por una carrera corta que responda a su espíritu emprendedor y su necesidad de independencia. Sin embargo, el planteo de ser una docente de inicial solo movida por la vocación " esa idea de la docencia como algo que se te metía en el cuerpo [...] y yo decía: 'yo no quiero ser así, yo no quiero ser la dulce palomita'" Esta decepción la lleva a comenzar el profesorado de Historia en paralelo y a terminar y ejercer en ambos niveles. Algo similar ocurre con Monona, que, a poco de comenzar el profesorado, sigue la carrera de educación en nivel inicial.

Quienes abordaron los estudios de Ciencias de la Educación tienen también una presencia importante pero sus afiliaciones académicas son mucho más variadas, esto se debe a que la carrera de Ciencias de la Educación fue cerrada durante la dictadura y fue reabierto recién en el 2019. Los profesionales en Ciencias de la Educación son en el ciclo una rara avis. Micaela, la única profesional entre los participantes recibida en la UNMDP es también maestra Normal, y en su relato el ida y vuelta entre la formación en ambas carreras y el ejercicio como maestra de primaria es constante. Llega a la carrera después de cursar, en paralelo con el Normal Superior, un año de Sociología que

abandona atemorizada por el clima de la época: "Y ese primer año de Sociología me encantaba. Pero ya empezaba a ver toda la movida que se venía gestando, desde los inicios de la CNU, los controles dentro de la universidad...". Atenea, egresada de una universidad privada de la ciudad "mi pecado original" se enamora de la carrera que había descubierto en la UBA: "Me iluminé. Tenía que ver con lo político, tenía que ver con lo escolar, con la educación, con la formación, era como todo lo que yo no le podía dar forma, ni nombre..." Por razones económicas, su familia la impulsa a estudiar en la universidad privada local que le ofrecía una beca. David inicia en cambio su recorrido universitario en la Facultad de Ingeniería con éxito. Sin embargo, su trabajo de docente en escuelas técnicas va torciendo sus intereses hacia las aulas:

...en la época que yo terminé mi secundario, en la década del 80, con el título de secundario técnico, vos podías empezar a trabajar en escuelas [...] Entonces en paralelo de que yo arranqué mis estudios de ingeniería, hice tres años, empecé a trabajar en escuelas. Y me daba cuenta de que mi lugar era la escuela y no la Facultad de Ingeniería

No es el caso de Maranguita, quien siempre supo que su destino era la Educación. Egresada de la Universidad Nacional de Entre Ríos, una charla la decidió a pesar de los temores que la universidad le producía: "Yo venía de una escolaridad muy protegida, muy de burbuja. Me parecía que era una institución que no era dentro de mis cánones. Pero me encantó muchísimo la carrera". Esto la convirtió a su llegada a Mar del Plata en la "monedita de oro" a la hora de concursar en Institutos Terciarios.

No es extraño, si tenemos en cuenta el espíritu con que fuera concebido el Ciclo de Formación Docente, que otra de las disciplinas con mayor representación sea la Psicología con cuatro docentes entre las entrevistadas que ejercen hoy en el consultorio en paralelo a su práctica docente.

Naturalmente, los docentes a cargo de las didácticas específicas provienen de las disciplinas correspondientes: profesores de Filosofía, de Letras, de Geografía y en Bibliotecología y Documentación. Entre los participantes encontramos también a una profesora de inglés, una, antropóloga y una socióloga. Las razones para la elección del campo son variadas. Desde el lugar de privilegio que atribuían al profesor, las ansias de abandonar el hogar paterno para quienes venían de otras localidades, la certeza que brinda una prueba vocacional que certifica lo que ya sabían, el amor por la lectura o la aspiración a mejorar la calidad de vida.

Esta elección de la disciplina y el primer egreso no agota la formación por diseño de nuestros docentes. Las instancias de formación son diversas, algunas de ellas "prolijas" (Magnolia) cursando maestrías y doctorados en sus disciplinas de base. Otros buscaron jerarquizar sus títulos terciarios cursando las licenciaturas en las universidades y otros, de un diseño singular, buscando respuestas a los problemas e intereses que el ejercicio les iban presentando,

Yo por ejemplo tengo una Especialización en Edición. Hecha en el Gutenberg-UTN, soy editora, me interesa la edición, y he editado publicaciones pedagógicas [...] Después hice una Especialización en Lectura, Escritura y Educación de FLACSO, porque bueno, tiene que ver con los problemas que encontré en mi práctica en secundario y en superior [...]. Y luego hice la Especialización en Educación y Tics, y tiene que ver con toda la impronta de las nuevas tecnologías y la necesidad de incorporarlas a los contenidos curriculares en las prácticas. Y ahora estoy haciendo una Maestría en Prácticas Educativas. ¿Por qué me escabullí del doctorado en Letras que estaba aquí, que era gratuito, que era cómodo...? (Magnolia)

Este es el caso de muchos de los docentes del ciclo, que buscan en las instancias de formación respuestas a las necesidades que la práctica de la profesión les va planteando.

Encontramos en este sentido dos instancias de formación que han sido determinantes. La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), se convirtió con su oferta de Diplomaturas y Especializaciones a distancia para muchos de los docentes una posible instancia de formación. Siete entrevistados cursaron diplomaturas y especializaciones ofrecidas por esa casa de estudios. Sonia relata que

obviamente el doctorado fue central para mí, fue importante. Pero antes del doctorado fue el contacto con la gente que era de FLACSO; de, por ejemplo, Silvia Finocchio, Silvia Gojman a partir de lo cual me empecé a interesar más en la enseñanza de la Historia. [...] Me apegué mucho con ellas, y empecé a leer mucho más, más que pensar y buscar estrategias sueltas [...], seguí buscando, como que lo pude ordenar más.

Esta posibilidad se vio superada con la creación de la Carrera de Especialización en Docencia Universitaria en 1997 en la Facultad de Humanidades.

Dieciséis de los veintisiete docentes cursaron la carrera, solo un par de ellos se encuentran aún en las instancias de preparación de los trabajos finales. Esta posibilidad de continuar su formación representó para varios de ellos una bisagra. Cósimo cree que es en esta instancia cuando puede empezar a nombrar aquello que hacía a su profesión: "Y ahí le fui encontrando las palabras, los nombres y los conceptos a algunas cosas que también necesitaba para definir un poco de qué se trataba esto de la enseñanza universitaria". Este espacio de formación refracta no sólo desde lo disciplinar, sino que articuló vínculos al interior del ciclo que operan como puentes entre quienes lo integran. En ocasiones esas relaciones se tornaron mucho más que en cordiales. Santiago relata que "en el 2012 empecé a hacer la Especialización con Cósimo y Paula, los habrás entrevistado a los dos, el trabajo con ellos para mí fue clave para la formación [...] fue un espacio para mí que me hizo crecer mucho..."

Esta instancia formativa gravita no sólo en lo personal e intersubjetivo, sino que además profundiza la trama de relaciones entre grupos y proyectos de investigación reflejándose de esta manera en otros espacios de formación no formal que se concretan en seminarios, simposios y jornadas relacionados a la formación docente por ellos organizadas y en las que los docentes tienen la posibilidad de intercambiar experiencias y resultados de sus investigaciones. De alguna manera, y recogiendo la voz de Maranguita, esta carrera de posgrado tiene una función reparadora de las carencias que ocasionó el cierre de la carrera de Ciencias de la Educación "la carrera no está desde el 75... [...] ahí hay todo un... me parece a mí, una mutilación que se sufrió, no sólo en términos biográficos, sino en términos de la identidad profesional. Esta cercenado, y eso hubo que reconstruirlo con los trozos de cosas que había..."

La creación del CIMED, centro que en el marco de seis líneas de estudio nuclea al grupo Historia, Política y Gestión de la Educación, al Programa Interdisciplinario sobre Estudios Descoloniales, al Grupo de Investigaciones en Didáctica de la Historia, al Grupo Cultura, Educación Superior y Disciplinas Proyectuales, el Grupo Ciencia, Tecnología, Universidad y Sociedad, al Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales y al Grupo Conocimiento, Educación y Comunicación, es un hito y se convierte en promotor de muchas de las actividades que mencionáramos más arriba nuclea un número importante de los docentes participantes.

A futuro, y también por iniciativa de los actores arriba mencionados, el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Rosario se convirtió en otro de los nodos formativos centrales para este ciclo. Seis de los docentes han cursado los seminarios correspondientes y se encuentran en el proceso de llevar adelante sus planes de tesis, una forma parte de la segunda cohorte ofrecida en Mar del Plata y dos han ya defendido sus tesis doctorales. Otros docentes del ciclo que no participaron de esta investigación, también se embarcaron en esta oportunidad que les brinda para su formación profesional.

Devenir docente

El devenir en docente de los participantes se manifiesta como un recorrido de caminos que se bifurcan y se entrecruzan, a veces desde lugares inesperados. Las primeras experiencias han sido memorables para todos, pero de una diversidad asombrosa. Desde los diferentes niveles en los que estos docentes comenzaron a caminar las aulas hasta la gama de aprendizajes que estas experiencias provocaron, dibujan una trama intrincada, difícil de seguir

Los relatos de los comienzos docentes se focalizan principalmente en dos niveles: secundario y superior. Sin embargo, Monona y Momo reconocen en su experiencia en nivel inicial una herramienta que las ayudó a encontrar en el aula un espacio familiar en el que sabían moverse. Asimismo, Cósimo y Turca habían pasado por tempranas experiencias de educación no formal, que de alguna manera contribuyeron a que ese tránsito inicial fuera más fluido. María B y Micaela arrancaron su carrera docente en la escuela primaria, María Boari antes de haberse recibido y Micaela siendo ya maestra normal y cursando la Licenciatura. Esto le permitió "aplicar" lo que estudiaba en la facultad en el aula que estaba a su cargo. A pesar de que las circunstancias son similares, no ocurre lo mismo con Atenea. También mientras estudiaba se desempeñó como preceptora en un jardín de infantes, pero a pesar de declarar enfáticamente "Amé ese trabajo, lo amé... (Atenea)" no lo registra como parte de su experiencia docente. María B. en cambio recuerda vívidamente el descontrol en el aula "...los chicos se te trepaban por la cabeza..." Estas experiencias tempranas con pequeños no son, sin embargo, lo habitual.

La gran mayoría de los docentes dieron sus primeros pasos en el nivel secundario o superior, o ambos en simultáneo. Las experiencias fueron sin embargo muy disímiles. Cada comienzo sin embargo dejó huellas que no siempre despiertan sonrisas.

En el caso de quienes iniciaron sus prácticas en el nivel secundario es común la sensación de falta de preparación. Sonia confiesa que se sentía "legalmente" profesora pero que tenía que estudiar todo, incluso cómo enseñar. Esto despierta su interés por la didáctica. Noemí comenta haber cometido "errores y horrores". Cesar después de haber transitado el trayecto de las prácticas de una manera placentera descubre en las primeras escuelas en que comienza a ejercer que carece de las herramientas necesarias. Magnolia sintió la falta de formación disciplinar "empecé a dar clases con un porcentaje muy bajo". Matías y David recuerdan la soledad con la que se inauguraron: "el director de la escuela técnica me abrió una puerta y me dijo estos son tus alumnos y me cerró la puerta... (David)". Matías rememora con una sonrisa haberse enterado años más tarde de su primera experiencia que los directivos de esa escuela apostaron a que no llegaba a fin de año. Tessa califica a sus primeras clases en el secundario como un "sufrimiento... Mis clases eran un desastre, un quilombo (Risas) Bueno, no encajaba. No encajé nunca." Ese no encajar iba sin embargo mucho más allá de las primeras experiencias:

...también había un momento político, un contexto y yo era un bicho raro, imagínate que yo venía de años de exilio, de no entender muy bien los códigos de los argentinos que habían festejado la guerra de Malvinas... yo no entendía nada. Yo iba a la escuela, una escuela privada cara en una bicicleta... Y para mí era normal." (Tessa).

Esa falta de contextualización es la realidad también para mucho de los docentes que no venían del exilio. Los imaginarios construidos por los trayectos escolares y académicos fueron en ocasiones un obstáculo que salvar.

La incapacidad de ajustar las expectativas a la realidad que les tocaba vivir es recurrente. Noemí pretende que lean a Halperín, Pluma enseñar literatura a chicos de 12 años con problemas de lectura comprensiva, Sófocles que sus alumnos se autorregularan y Sonia propone una actividad que termina en una guerra de plastilinas. Estos imaginarios, en ocasiones, están ligados al deseo de ser un buen profesor, el ideal del buen docente que deja una huella. Atenea recuerda que "...te vas con toda la valijita del deber ser docente y te encontrás con la realidad."

La complejidad del aula es reconocida en toda su crudeza ya desde los inicios.

Las primeras experiencias en nivel superior fueron para algunos docentes del ciclo sus primeros pasos en el aula, para otros un recorrido en simultáneo y para otros un nuevo comienzo. Los primeros pasos en institutos y facultades recorren el más amplio espectro de las emociones, desde el sentir que "se moría" precisamente por carecer de ese imaginario que muchos tuvieron que confrontar con la realidad de Clarita que confiesa que "Yo arranqué para ir de bibliotecaria en una escuela... Al otro año fue cuando empecé en la facultad, y no nunca me imaginé, porque nunca di clase. Yo estaba en blanco"

En un extremo, experimentando lo que considera las mejores clases de su vida, las que quisiera reeditar se encuentra Daniel que rememora el disfrute "me divertía, fue uno de los lugares donde más me divertí. La pasaba re bien. [como si] Yo fuera un actor e iba a una obra de teatro (risas) Le ponía pasión... le ponía mucha pasión...". Con otros matices, Patricia sintió el temor de enfrentar a 120 alumnos de golpe, Turca, Azul y Paula, muy jóvenes frente a alumnos adultos necesitaron legitimarse, responder a "esa cosa de poder puesta en juego (Azul)" Atenea confiesa pánico al tener que desenvolverse en un formato que no conocía y Momo que aun hoy busca posicionarse después de haberse sentido "contaminada" por los años de trabajo en el sistema provincial. Maranguita, sintió precisamente el impacto de ese sistema. Recién llegada de Entre Ríos, buscando insertarse, rememora: "Ya el paso entre la formación y el campo laboral es tremendo en cualquier carrera y más conocer un sistema educativo... y en el oficio nuestro que tenés que saber cómo te inscribís, la fecha, el lugar, la planillita, la persona, el horario, bueno... no entendía nada". Nuevamente los imaginarios se presentan como un obstáculo a superar: reconciliar la mirada del instituto y la universidad para ser la misma profesora se convirtió en un objetivo para ella.

Es evidente entonces que habitar las aulas de la facultad es también un desafío para quienes han transitado previamente otras aulas. Santiago, quién había sentido su experiencia desde las prácticas en secundario como algo placentero, expresa el impacto que experimenta frente a esta nueva experiencia a cargo de una comisión de prácticos: "La verdad que me siento incomodado por muchas personas adultas como piensan la enseñanza, ...son super tradicionales, en definitiva, tendrían que estar todos callados, mirándote, si no, no se educa, no se aprende, no nada..." Ya sea con años o meses de experiencia, la mayoría de los docentes del ciclo podrían hacer suyas las palabras de Santiago "todavía es todo como muy intenso en el sentido de que me estoy formando".

Formación que se extiende en el trayecto de la vida profesional y se manifiesta en nuevas y mejores maneras de enseñar.

Recorridos profesionales e inserción en el ciclo

Los profesores del ciclo tienen recorridos profesionales muy complejos. Es quizás la ausencia de una carrera de Ciencias de la Educación la que ha marcado la necesidad de que nuestros docentes lleguen al área de la formación profesional desde distintas disciplinas y con trayectos formativos de diseño "sui generis (Magnolia)" o la necesidad de adaptarse y encontrar caminos de desarrollo profesional que la escuela no ofrece (Sonia). Lo cierto es que dibujar la trama que tejen estas trayectorias se nos presenta como un laberinto difícil de transitar.

Hay quienes entraron a la docencia por la "ventana (Cecilia)" y quienes tejieron una densa trama de experiencias y recorridos profesionales. La mayoría de los docentes del ciclo ejercen o han ejercido la docencia en el nivel destino de los profesorados. Sin embargo, Cecilia y Carmen tienen experiencias que las acercan al aula desde otro espacio. Ambas acceden a trabajar como orientadoras sociales. Cecilia, atravesada por el contexto que le toca vivir, recuerda sus comienzos profesionales en tiempos de dictadura:

...Yo terminé en el '77. Bueno, esos dos últimos años fueron horribles porque vos entrabas y tenías los tipos de la CNU con armas, pasando por los pasillos. Bueno, vos entrabas y te revisaban la cartera, te metían las manos en la cartera... Bueno, fue horrible, terminar con muchos compañeros y montones de desaparecidos. [...]Y vos como socióloga no podías trabajar en ningún lado.

Para Carmen, quien sigue en ejercicio del cargo en los Equipos de Orientación Escolar de la Dirección General de Cultura y Educación, reconoce en este ejercicio profesional el ancla con el sistema destino de quienes serán profesores: "uno también puede mirar como incide en la educación la gestión institucional, el estilo institucional... y todos los actores. Estás como por fuera del aula y vos tenés que ayudar, acompañar al maestro, acompañar al directivo..."

Es habitual que los docentes del ciclo se desempeñen o se hayan desempeñado en otros niveles: inicial, primaria y en institutos terciarios, de formación docente y técnica de la provincia, ya sea de gestión pública y privada. También que ejerzan o hayan ejercido la docencia en otras unidades académicas de la UNMdP, e incluso en universidades privadas.

La gestión forma parte también de estos trayectos profesionales. Algunos han ocupado cargos de gestión en escuelas con vivencias disímiles. Noemí relata su paso por la gestión con una sonrisa: "yo estoy contenta con lo que hice y todavía la gente me saluda y me dice, 'ah, cuando usted era directora, ah, ¿por qué no vuelve...?'" Monona sin embargo no tiene un buen recuerdo "¡Fui directora de una escuela primaria! ¡No me gustó! Como sufrí, sufrí, sufrí, sufrí...el aula es divina...pero la dirección...todos te dicen que sí, que sí, pero después no hacen nada..." Agnese es hoy directora de una prestigiosa escuela cooperativa de la ciudad, gestión que se nutre de su participación en el ciclo: "Y me resulta muy enriquecedor en la Facultad escuchar. Y yo relevo todo el tiempo información de los alumnos sobre sus experiencias en otras escuelas, y escuchar cómo funcionan otras escuelas, otras instituciones, como funcionan otros docentes...". Otros profesores del ciclo ejercen o han ejercido gestión en institutos terciarios y en la universidad, todos con altibajos. Quizás es Hormigueta quien mejor describe ese sabor agrídulce que los espacios de poder tienen a la hora de los balances: "Yo he venido feliz

a trabajar, he venido obligada, he venido... Así que por todas las emociones y colores que se te ocurran..." Estas experiencias son unas de las pocas que los docentes recuerdan como una tensión profesional que cuestiona el rumbo asumido.

No se agotan aquí sin embargo los trayectos profesionales de quienes conforman el ciclo de formación docente de la Facultad de Humanidades. Algunos se han desempeñado como capacitadores de docentes en ejercicio, otras han editado publicaciones pedagógicas, Clarita es directora de un sindicato docente que insume la mayor parte de su jornada laboral; Sófocles ha trabajado para la UNESCO y organiza en la actualidad las Olimpiadas Nacionales de Filosofía para la UBA; David ejerció la gestión de la secretaría de Educación Municipal; Monona y Magnolia ejercen en contextos de encierro, y es también Magnolia, junto con su amiga y colega Pluma quienes forman parte del grupo que fundara una prestigiosa ONG de la ciudad, para la promoción de la lectura y la escritura a la que aún hoy pertenecen. Esta diversidad de caminos que se bifurcan y se entrecruzan ha bordado en el ciclo una serie de relaciones que cristaliza en quienes hoy forman a los docentes egresados de la Facultad de Humanidades de la UNMDP.

Estas relaciones tienen también una fuerte incidencia en la llegada y los movimientos al interior del ciclo. Esto se dan por múltiples vías, entre las que se destaca la invitación. Esta invitación, en general se da por parte de los docentes a cargo de las cátedras a quienes por diversas circunstancias han demostrado un compromiso con la educación y el área en que les toca desempeñarse, e implica en la mayoría de los casos, períodos que van de un par de cuatrimestres a varios años de adscripciones. Estas adscripciones son parte de la formación del docente universitario e implican obligaciones de asistencia a clases, preparación y dictado de al menos dos clases por cuatrimestre y tutorías a alumnos entre otras tareas que se ejercen sin recibir a cambio remuneración alguna.

Si bien estos ingresos se convalidan por concurso abierto, vemos que detrás de esa invitación hay una construcción del espacio académico a ocupar que implica esfuerzo, tiempo y compromiso. Las adscripciones fueron la vía de ingreso al ciclo para Carmen, Daniel, Santiago, Azul, Turca, Paula, Atenea y Diego. En el caso de Paula y Atenea, en otras asignaturas diferentes a las que habitan hoy. También María B. y Maranguita pasaron por adscripciones en algún momento de su trayectoria profesional que, si bien pueden no haber sido la vía directa al cargo, de alguna manera las vinculan con quienes les dan acceso al ciclo.

Otra vía de ingreso la constituyen las Becas de Investigación que otorga la Universidad Nacional de Mar del Plata y que hasta el año 2015 implicaban el ejercicio de la docencia. Este es el caso de Patricia, quien, en su último año de becaria es convocada para hacerse cargo de la cátedra. Las becas y grupos de investigación traen también al ciclo a María B., Diego, Santiago y Atenea, y de manera indirecta a Pluma, Turca y Matías. La gestión también es una vía por la que se abren puertas:

Yo fui secretaria del Departamento de Historia, muchos años [...] Uno de los directores que tuvo el Departamento...que no es el que más amaba la parte pedagógica, me dijo "Vos tendrías que estar trabajando en Didáctica..." ...y él fue el que me impulsó, el que me puso en contacto con el profesor [...] así fue como me acerque a Didáctica y ¡me encantó! ¡Me apasionó! (Monona).

Este foco puesto en quienes pueden ser valiosos para las cátedras que componen el ciclo no es sólo privilegio de quienes gestionan, sino que es también patrimonio de docentes que "abren el juego" buscando enriquecer a sus cátedras (Magnolia).

Por otro lado, los relatos de Momo, Maranguita y David enfatizan su ingreso al ciclo vía concurso. Maranguita manifiesta que "en el 2008 salió una convocatoria que me enteré

por el diario La Capital de ayudante” No obstante, había ya entablado una estrecha relación con una de las adjuntas de la cátedra de Problemática Educativa. Momo coincide en el relato, y reconoce haberse contactado con la titular de la cátedra, quien había sido un referente mientras cursaba las prácticas. David no tuvo suerte en su primer concurso “Yo venía de un Instituto de Formación Docente Terciario. Y yo intenté ir con toda la sinceridad que se puede al concurso. Y al final no le gustó mucho al jurado”. El segundo concurso tuvo un final feliz. El capital social y la predisposición para formarse en el hábitus del ciclo se muestran como determinantes a la hora de insertarse en la institución.

Otra vez los caminos se bifurcan y se entrecruzan. Las relaciones de los docentes que invitan y forman a través de adscripciones se han establecido en su totalidad desde espacios afines a la educación, ya sea por compartir trayectos formativos como especializaciones, diplomaturas y seminarios; foros de transferencia como jornadas y congresos; o integrar grupos de investigación en general relacionados a la educación. La trama que conforma el ciclo de formación docente se revela como un denso tejido de trayectorias que buscan formarse y perfeccionarse para poder acompañar a quienes buscan las aulas como su destino.

Experiencias Presentes y Futuros Imaginados

El presente de quienes forman a los futuros profesores en la Facultad de Humanidades está conformado por una intrincada red de actividades, intereses y emprendimientos donde el ciclo tiene una presencia central. El posicionamiento del ciclo y las carreras de profesorado en el contexto institucional, las relaciones inter e intra-cátedras, los alumnos como protagonistas centrales y las actividades de investigación en la que los docentes se desempeñan dibujan este complejo entramado.

Una primera gran distinción se dibuja entre las cátedras que conforman el trayecto de formación docente que los estudiantes cumplimentan como parte de su formación. Esta se delinea entre las asignaturas que se ocupan de las didácticas específicas y la práctica docente y el resto de las materias por dos razones fundamentales. Por un lado, las primeras no dependen del departamento de Ciencias de la Educación sino de los respectivos departamentos disciplinares y por el otro, el perfil de los estudiantes que las cursan es radicalmente diferente por pertenecer a una única extracción disciplinar y por la necesidad de haber transitado el ciclo en toda su extensión.

El hecho de no depender del Departamento de Ciencias de la Educación tiene efectos disímiles en nuestros docentes. Para algunos no es una incomodidad, pero tampoco un estado natural. Pluma, sostiene “Estrictamente tampoco (estamos) en el Departamento de Letras. Por afinidad, por amistad, porque soy de Letras. Si vos me preguntás, soy de Letras. Ese es mi lugar de pertenencia. [...] Y si vos ves el plan de estudios, dice ‘sin área’ ...”. Para Cósimo hay luces y sombras en este organigrama que rige la formación:

Creo que hay una virtud y un defecto en eso, quizás dentro del Departamento somos la cátedra más de borde, más limítrofe, más periférica... Tengo más relación, vinculación, intercambio y trabajo con la gente vinculada a la educación que con la gente vinculada a la disciplina. Y eso no sé bien a qué responde, si responde a una lógica expulsiva de parcelamiento disciplinar en ambos sentidos u a otra cosa. Creo que no es solo eso, también porque me siento más comfortable en el espacio que se genera en Educación que en el de Historia.

Entre otras sensaciones siente que constantemente pivotean entre ambos espacios. Por su parte Clarita siente la ambigüedad de esa zona de borde, manifestando “todavía no sé

a quién pertenezco..." Confiesa que si bien esta situación la hace sentirse en soledad, aunque no abandonada "A la hora de buscar ayuda, la tuve". Esta soledad, trae aparejada un amplio margen de libertad "es muy libre (el docente) para dar clase, y nadie lo viene a controlar... y eso vale oro." Y en este caso para Clarita el balance es positivo "Entre la soledad y la libertad, me quedo con la libertad".

No ocurre lo mismo con otros docentes que sienten ocupar un espacio que sufre el estigma del desprestigio que acarrearán las materias pedagógicas en particular y el ejercicio de la docencia en general en la facultad. Sonia siente que hay una tajante jerarquización entre "los que enseñan y los que investigan. Nosotros somos los que enseñamos". El espacio que siente se les asigna no es cómodo. "no es una cuestión solamente de prejuicios o discriminación negativa sobre las materias que tienen que ver con la enseñanza, digamos hay expresiones de la gente que investiga tales como 'esto no es solamente un enseñadero', sino que la universidad produce conocimiento... Esto es una cita (textual)...". Sófocles es aún más duro y cita a Borges describiendo a ciertos colegas como "la secta de los monótonos", reconoce que "cuesta mucho la hospitalidad, el reconocimiento, la alegría del encuentro ¿no?". En sintonía con esta idea, y retomando la idea de Sonia, Daniel sostiene que se da una jerarquización en la que es decisiva la pertenencia al Conicet "hay una dicotomía que se está generando en la Institución, sobre todo en estos últimos veinte años que es ellos y nosotros."

Esto implica para los docentes de las didácticas específicas y prácticas una tensión permanente. Monona nos habla de esa necesidad de posicionarse, y de desmitificar que la didáctica es un apéndice de la disciplina. Sin embargo, esta falta de articulación no se da sólo al interior de los departamentos sede de los profesorado. Esa idea de borde que manifiestan los docentes de las didácticas específicas respecto del espacio que ocupan en sus respectivos departamentos, se multiplica para los docentes de las materias que dependen exclusivamente del departamento de Ciencias de la Educación. Maranguita hace referencia a que "hay como esa mirada de muchos años de desprestigio, que bueno, lo educativo es algo práctico, aplicativo...", al carácter secundario que según Patricia y María B. se le da al ciclo de formación docente que hace que esas asignaturas pasen a un "segundísimo plano (Patricia)" en el imaginario de los estudiantes a la hora de elegir trayectorias de cursada. Tessa cree que "Hay como una cosa instalada de que las pedagógicas son un plomo, que es todo lo mismo, ...no es así, no es real...pero está instalado". Esta mirada no es exclusiva responsabilidad de los estudiantes sino de lógicas institucionales que responden a esas jerarquías. Estas lógicas trascienden a la facultad y así lo manifiesta Cósimo "son prácticas de las culturas institucionales y disciplinares, que trascienden incluso a la facultad, a la universidad y son comunes en muchos otros lugares, en muchas otras instituciones".

Al interior de las instituciones de educación superior, esta jerarquía menor que se otorga a las Ciencias de la Educación es un clásico que probablemente se origina en esa mirada aplicacionista ya superada y que se choca con el espacio de prestigio que se le otorga a la investigación: "La premisa es: en la facultad se premia la investigación, la docencia es menor, y si vos haces docencia es porque no servís para la investigación. Yo tenía claro que yo siempre quise ser docente, pero la verdad cuando vos volvéis a este ámbito, y no hacés investigación, te falta algo, tenés una falencia... (Noemí)". La mayoría de los entrevistados están vinculados con más o menos intensidad a la actividad. Proyectos y actividades se vinculan y potencian a pesar de la falsa dicotomía formación disciplinar-formación pedagógica.

Es por ello por lo que en el ámbito de la investigación también percibimos esa doble pertenencia que tensiona la identidad de los docentes del ciclo. Algunos pertenecen a

grupos de investigación que no tienen que ver con la educación. Otros se acercan al tema de la educación por cuestiones estratégicas como “en el 2010 yo me presento a beca del Conicet... estratégicamente había estado hablando con diferentes personas ...la pata educativa estaba bastante, digamos, de moda y había bastante interés en ese tipo de proyectos y que tenía por ahí un poquito más de posibilidades...(Matías)” Mientras que Santiago da cuenta del cambio en su interés y abraza la educación con pasión “para mi eran un todo un descubrimiento, con pasión y emoción, porque era algo que no lo podía creer...” Esta pasión por abordar a la educación no es sólo discursiva, sino que se evidencia en el espacio que ocupan en las narrativas de los docentes aquello representantes del ciclo que además de investigar tienen conductas proactivas que generan espacios de intercambio que a su vez funcionan como vínculos al interior del trayecto, vínculos que no son provistos por canales institucionales.

Estos grupos se empoderan en la convivencia y el intercambio, dan lugar al crecimiento personal y profesional, a la conformación de un cierto hábitus y en ocasiones resuelven esa tensión disciplinar. Para Cósimo, la creación del GIEDHICS “produjo la combinación, poder seguir trabajando en la docencia que me encanta, al mismo tiempo tratar de desarrollarme en algo que me cuesta mucho más, que me resulta mucho más difícil que es el campo de la investigación”.

Esa necesidad casi vital de crecer y reflexionar en el campo de su profesión responde a la idea unánime de descartar la etiqueta de expertos en la práctica docente. Dudan cuando tienen que pensar que es lo que los hace buenos docentes, pero si saben muy bien qué es lo que hacían mal y fueron superando con la práctica. Valoran e intentan romper con lo que catalogan como tradicional. Para Noemí lo conservador venía dado por su apego a los contenidos, a los textos que había utilizado en su formación, también un problema para Maranguita “no sabés donde recortar, qué hacer, bajar eso a una asignatura, te parece que todo lo que hacés es poco, es pobre, es poco complejo...” Esta inseguridad se traduce para Cósimo en que “no paraba nunca de preparar cosas” y para María B. en “estar muy compenetrada en el uso del tiempo, el uso del pizarrón, las cosas que estaban en la planilla de observaciones,[...] que los alumnos permanecieran sentados, planificar bien...”, en intentar como Azul “tener todo controlado” y en consecuencia, para Carmen “cuando uno no está muy seguro vuelve a la bajada de línea y que no pregunten en lo posible” para resolver ese temor, según Monona, de “no poder resolver graciosamente, si se quiere, para el alumno”. Las carencias se sienten en el cuerpo. Momo confiesa que “es difícil, para mí fue muy difícil. He llorado...” y Hormiguita que esa angustia en el estómago “no solo fue el primer año...fue el primero, el segundo, el tercero, el cuarto, el quinto...no sé”

Esa inseguridad no se supera totalmente, las clases, todas, son un desafío para Noemí. Ese desafío se traduce para David en “la adrenalina de los primeros encuentros”. Pero es en ese poder enfrentarla donde se marca la superación. El “estar más relajada frente a la incertidumbre, no tener miedo. Confío en que de alguna manera se va a resolver... (Patricia)” Esa manera no es según Magnolia “inspiración, eso se trabaja...” e implica estar atentos a muchas dimensiones al mismo tiempo” y permite, según Pluma, “estar más atenta a esa realidad [del aula] y potenciarla o aprovecharla para ir modificando [lo que estaba planificado]”.

Hay también otras variables que contribuyeron cimentar esa seguridad que la mayoría de los docentes sienten hoy. Para María B. la experiencia le proporciona la posibilidad de “encontrar explicaciones (a las problemáticas que presenta la práctica) que trasciendan el sentido común”, de decir “no sé” sin dejar de sentirse solvente, en la mayor capacidad de integración, en la capacidad de “organizar el pensamiento” para

encontrar "la Ruta 40 para iniciar el camino" que establece "puentes entre los imaginarios" de alumnos y docentes, una preocupación central para estos formadores de docentes (Sófocles).

Esos puentes que se tienden en las relaciones con los estudiantes y con los colegas al interior de la cátedra ocupan la mayor parte del paisaje profesional y personal de los profesores del ciclo de formación docente y se adecuan a la diversidad de realidades que implican las aulas heterogéneas en intereses, edades y momentos en las trayectorias de los futuros docentes. Para Noemí, a pesar de que los estudiantes sortean las lógicas del ciclo, su lugar es dar la "bienvenida" a los ingresantes". Carmen señala la riqueza de la "mezcla" entre los estudiantes de las distintas disciplinas, y reconoce hacer mucha alfabetización universitaria "insisto mucho, siempre, pero especialmente creo cada año más, que no tengan miedo en venir y preguntar, lo que sea, que todas las dudas, ninguna duda es para desechar o tonta, ninguna pregunta es una pregunta tonta". Esta variedad que se da en las cursadas produce para Azul "...una textura bastante particular (en) las comisiones... Muy interesante..., que te da esa heterogeneidad"

En el otro extremo del ciclo, los profesores a cargo de las didácticas específicas reciben lo que Magnolia describe como "estudiantes avanzados... bastante formados en lo disciplinar, pero no han tenido contacto con el campo, ... han ido a observar escuelas, pero una observación que no impide la espantada que se pegan cuando tienen que ir a observar y dar clase". Cósimo coincide en señalar ese "temor al grupo clase, a los alumnos... el temor de 'con qué nos vamos a encontrar' (Cósimo)" Sonia considera que "Es como complejo de sacarlos del lugar del estudiante, sobre todo en el carácter receptor". Pluma estima que esta cercanía con el final con el trayecto formativo y la entrada al aula provoca que se sientan fuertemente movilizados y que a la vez estén capacitados para sortear la realidad en la que se insertan "tiene una versatilidad para investigar, para estudiar... eso es más valioso me parece a mí, que pueden enfrentar ese desafío." Esta confianza en la capacidad de los estudiantes es solo parte del amplio abanico de afectos que se establecen entre docentes y estudiantes en la dinámica del ciclo.

Esa afectividad, a pesar de los matices, no deja de estar presente y se manifiesta en algunos docentes con intensidad. María B. siente que "pero es raro que yo haya tenido un alumno y no lo recuerde con cariño, o con bronca... Pero me importan un montón". Sófocles cree que la clave está en "dejarse interpelar por el dolor del otro, por lo que el otro dice con la cara, con su gesto, es muy importante en la docencia. Muy importante, no es una cosa secundaria". Esta afectividad es una corriente recíproca que traspasa las paredes del aula y establece relaciones que las derriban. Azul siente que

Para mí los alumnos cobran ese lugar protagónico...[...] me doy cuenta de que se establece una relación particular. Digo... te saludan por los pasillos, se acercan, te preguntan tal cosa o tal otra, de la materia, te cuentan ellos en qué momento están, "empecé a trabajar", "tengo que rendir esta materia", esto, aquello, "estoy en tal momento" ... Que no tendrían porque...

Para Paula se trata de reconocer al estudiante en su particularidad, de "saber quién es el que tenés enfrente. [...] el acompañarlos, el escucharlos...". Las corrientes afectivas son para estos docentes el resultado de una actitud empática, de la apertura al otro y del respeto. Atenea entiende que es importante hacer visible "la parte humana, de trabajar con los grupos, rescatar lo humano y trabajar mucho desde lo emocional, eso lo estoy aprendiendo ahora". Lo vincular se establece entonces como central para la formación de los futuros docentes.

En ocasiones este más allá del aula resulta en demandas de flexibilidad que ponen en tela de juicio la tan mentada distancia entre docentes y estudiantes. Hormiguita contesta mensajes los fines de semana, Clarita acomoda su agenda para a la única alumna de este cuatrimestre y Patricia busca alternativas varias para que los estudiantes que por diferentes razones tienen dificultades en la asistencia no pierdan la regularidad de la materia. Los vínculos estudiante-docente se construyen así en base a una corriente de reconocimiento del otro que trasciende los modos tradicionales de relacionarse.

En ocasiones, ese vínculo ancla en el estudiante que el docente alguna vez fue. Sonia se propone "evitarles a los otros pasar por los mismos lugares por los que yo pasé" y Patricia, otorgarles la libertad de la que ella gozó en su trayecto formativo. Sueña con que esa libertad encarne en el deseo de asistir, de trabajar, de conocer. Cecilia por su parte recuerda la "democracia radical" que vivió durante sus estudios universitarios y cree fundamental "habilitarles la palabra". María B. cree que los alumnos no son fáciles de conquistar, "Como que uno tiene que dar cuenta de todo lo que hace. Y esa actitud me gusta de los alumnos". Posibilidades otras de formarse como docentes, libertad para elegir, y afectos que compartir establecen un paisaje deseado por los profesores para los estudiantes.

Estas relaciones sin embargo no se establecen uno a uno. Ni siquiera uno en el entorno del aula y con un grupo. Son producto del trabajo conjunto, de principios compartidos al interior de las cátedras. La gran mayoría de los entrevistados manifiestan que el trabajo en las cátedras es horizontal y en equipo. Azul entiende que "somos un equipo muy compacto, muy aceitado. [...] Nos llevamos bien, adentro y afuera de la cátedra." Este trabajo en equipo no se da como por arte de magia. María B. confiesa que. "a mí me costaba mucho trabajar en grupo... Y todavía me cuesta.". Este aprendizaje es quizás el producto de una dinámica democrática de trabajo "vos decís algo, y sos el pichi más pichi como soy yo y te escuchan como si fueras el titular... (María B.)". Cósimo cataloga al trabajo de colectivo y democrático y Momo ratifica "todos sabemos lo que está haciendo el otro".

El trabajo compartido redundando en crecimiento. Carmen relata que "...a mí me nutre mucho el otro. ...las parejas pedagógicas son geniales. ... y te devuelve además algo como par". Agnese siente que "cuando uno se siente contenido y apoyado por un equipo [...], las cosas funcionan de otra manera, aun con las frustraciones y dificultad." El acompañamiento de titulares, adjuntos y jefes de trabajos prácticos es también altamente valorado para esta construcción del espacio colectivo.

Construcción que no mira sólo al presente, sino al futuro. Quienes están a cargo de las asignaturas esperan que lo construido siga creciendo con las generaciones que vienen. Patricia anhela continuidad "quiero que cuando me vaya la cátedra siga, el grupo de investigación siga, el proyecto siga..." Azul acusa recibo y piensa en el "cimbronazo" que puede significar hacerse cargo del legado. Sin embargo, como la mayoría de sus colegas que ocupan posiciones intermedias o que han ingresado recientemente al ciclo, se imagina a futuro siempre enseñando. Una enseñanza que implica seguir formándose, incluso volver a ser alumno para Noemí.

Hay quienes piensan en la jubilación, aunque aún jóvenes. Para algunos una estrategia que les habilita el sistema provincial y que les permitiría seguir ejerciendo en la Universidad y dedicarse más y mejor a la cátedra. Monona se irá cuando "me digan basta...eso seguro, hasta que me echen..." Otros, creen que pronto será el momento de dedicarse a otra cosa.

Los más jóvenes sueñan otros espacios. Atenea quisiera tomar horas en escuela secundaria "...sigo pensando que vos para dar clase en el profesorado tenés que tener contacto con el adolescente en la escuela, sino estás hablando con los alumnos desde la teoría y eso a mí me hace ruido". Cesar está convencido que de que se piensa "nunca dejando la secundaria que me encanta, por más que me sienta mal a veces, que me frustre". Cósimo acuerda; "¿Cómo me imagino como docente a futuro? Me imagino aprendiendo, formándome, y tratando de capitalizar esa formación y de ofrecerla a los estudiantes a futuro en la universidad, estoy tratando de avanzar en el doctorado [...] Pero no me veo fuera de la escuela secundaria, y lo que veo es que se presenta esa dificultad de poderlo armonizar todo."

Pluma comparte el dilema. Siente que "hemos abierto tantos frentes en la facultad" que quisiera dejar el sistema provincial para dedicarse más a eso que se viene gestando, sin embargo, se plantea que "también eso a veces me da un temor de que yo creo que un profesor que está en una materia como esta, no puede estar sólo en la universidad... porque esto como que te limita mucho el punto de vista, yo creo que muchas de las cosas que yo puedo ofrecer tienen que ver con que yo estoy en otro nivel, que estoy en otras instituciones".

Paula sueña "a mí me encantaría seguir creciendo y llegando a más espacios", otros con posibilidades de crecimiento en institutos terciarios u otras cátedras, no siempre por ambición personal, sino por la aspiración a elegir el rumbo "para poder definir cosas que, por ahí, en los puestos en los que estoy ahora no las puedo definir (Turca)."

Pero también hay quienes aun pudiendo hacer carrera docente sienten que es momento de empezar a dejar espacio para los cambios que vienen. María B. percibe que nosotros tendríamos que correr a un costadito, dar todo lo que tenemos, acompañar ya, [...] darle al que viene con ímpetu y viene con la cabeza diferente herramientas que ya tenemos para que se potencien..." Creciendo, estudiando, colaborando, desde adentro o desde afuera los docentes del ciclo tienen en el horizonte proyectos a futuro.

Nuevos entramados identitarios: entre tensiones y desafíos

Los docentes cuyas identidades profesionales entretejen esta trama, como en un caleidoscopio hoy ya dibujan otro diseño. A principios de 2019, en un acto histórico, se reabre la carrera de Ciencias de la Educación. Una reivindicación que convocó alrededor de 500 inscriptos y que sacudió profundamente a un Departamento que no tenía carreras a cargo y que sumergió a sus docentes en la vorágine de diseñar planes de estudios y propuestas que abrazaran a quienes venían a sanar esa mutilación que Maranguita enunciaba con dolor en su relato. Esta vuelta a nuestro imaginario caleidoscopio, que incorporó nuevos colegas y reposicionó a los docentes participantes de esta entrevista, fue una celebración permanente que marcó a todos los que de ella participamos en una montaña rusa de emociones, demandas que satisfacer y tiempos inquietos. Cuando, no sin dificultad, las cuentas del caleidoscopio volvían a insinuar un nuevo dibujo por descubrir, las piezas volvieron a sacudirse con un salto al vacío de una educación remota a la que nos empujó una pandemia inédita, como a todos los docentes de todas las instituciones de una Argentina en Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Como parte de esa comunidad de docentes en la que mi identidad profesional se co-construyó entre el aula y el trabajo de campo, podría testimoniar una infinidad de cuentas de todos los matices en ese caleidoscopio tensionando esas anclas, volviendo sobre nuestros relatos biográficos, redefiniendo nuestras identidades sin perder de vista la voluntad de seguir celebrando y abriendo las puertas de la Universidad Pública a

quienes a su vez devendrían educadores y esta vez licenciados. El metarrelato precedente ya no es el mismo, nuevos desafíos y encuentros volverán a conmovier(nos) y enriquecer(nos) como docentes, conformando nuevos y más brillantes dibujos identitarios para los estudiantes que vendrán.

Referencias bibliográficas

- ALEXIEVICH, S. (diciembre de 2015). Las Rojas. Página 12 - Radar. Recuperado a partir de <http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/libros/10-5753-2015-12-31.html>
- ARFUCH, L. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- ARFUCH, L. (2005). Problemáticas de la Identidad. En Arfuch, L. (Ed.). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Prometeo Libros
- BOLÍVAR, A. (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19 (62), 711-734.
- BOLÍVAR BOITÍA, A; DOMINGO SEGOVIA, J. y FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Muralla.
- BOLÍVAR BOITÍA, A., FERNÁNDEZ CRUZ, M. y MOLINA RUIZ, E. (2005) Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial. *Forum: Qualitative Social Research Sozialforschung* 6 (1), 1-26.
- BOURDIEU, P. (2011) La ilusión biográfica. *Acta Sociológica* 56, 121-128
- BRUNER, J. y KALMAR, D. (1998). Narrative and Metanarrative in the construction of the Self (pp. 308-331). Ferrari, M. D., & Sternberg, R. J. (Eds.). *Self-awareness: its nature and development*. Guilford Press
- CLANDININ, J. y CONNELLY M. (1996). Teachers' Professional Knowledge Landscapes: Teachers' Stories -Stories of Teachers - School Stories - Stories of Schools. *Educational Researcher* 25 (3) 24-30
- DAVIES, B., y HARRÉ, R. (2007). Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. Athenea Digital. *Revista de pensamiento e investigación social*, (12), 242-259.
- HARRÉ, R. (1979). *El ser social. Una teoría para la psicología social*. Alianza Editorial
- HARRÉ, R. (1984). *Personal being: a theory for individual psychology*. Harvard University Press
- HARRÉ, R. (1993). *Social being*. Blackwell
- HARRÉ, R. (1997). *The singular self: An introduction to the psychology of personhood*. Sage.
- HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M (2020). La investigación sobre historias de vida: de la identidad humanista a la subjetividad nómada. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 34-45 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9609>
- MENDIZÁBAL, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Gedisa
- MIRANDA, L. M., LACAMOIRE, A., y CHERNOW, R. (2015). *Hamilton: An American Musical*. Atlantic Recording Corpo
- PASSEGGI, M. (2020). Reflexividad narrativa: "vida, experiencia vivida y ciencia". *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1 (3), 91-109 DOI: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9504>

- PORTA, L; YEDAIDE, M. M. y AGUIRRE, J. (2014). Relatos que cuentan los grandes maestros. En búsqueda de claves para la formación de formadores. *Katharsis*, (18), 211-226.
- RICOEUR, P. (1991) Narrative Identity. *Philosophy Today* 35 (1) 73-81
- RICOEUR, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Análisis*, 25, 189-207
- RICOEUR, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- RICOEUR, P. (2006) La vida en busca de narrador. *Agora* 25 (2) 9-22
- VAN LAGENHOVE, L. y HARRÉ, R. (2016). Posicionamiento y autobiografía: el relato de vida. *Revista de Educación*, 7(9), 77-96.

Notas

¹ ¿Quién vive?, ¿quién muere?, ¿quién cuenta tu historia? Miranda, Lacamoire y Chernows (2015) *Hamilton. An American Musical* (traducción de la autora)

² Licenciada en Ciencia Política. Profesora de Inglés. Especialista en Docencia Universitaria. Doctora en Humanidades y Artes, mención en Educación. Investigadora Grupo GIEEC - CIMED. Profesora Adjunta de Política Educativa en la Licenciatura en Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos en Historia de Inglaterra y Estados Unidos del Profesorado de Inglés.

³ En la Facultad de Humanidades de la UNMDP los profesorados se dictan en paralelo a las licenciaturas, las que en general, salvo alguna excepción que suma algún otro espacio de formación docente, se completa con un ciclo de materias pedagógicas dependientes del Departamento de Ciencias de la Educación y los espacios de didácticas específicas y práctica dependientes de los respectivos departamentos disciplinares.

⁴ Los nombres de los docentes fueron claves en el análisis de la identidad al constituirse en uno de los anclajes enunciados en nuestro abordaje teórico. Para la redacción del informe se utilizaron nombres que los participantes eligieron, los propios en los casos autorizados y en un caso a la elección de la autora por no contar con ninguna de las opciones