

Formación y profesión, un caleidoscopio de identidades biográficas nómades

Autores¹

Salvá, Nancy

Instituto Superior de Educación Física (ISEF/UDELAR)

nancy.st37@gmail.com

Rodríguez Aguirre, Alejandra

Instituto Superior de Educación Física (ISEF/CURE/UDELAR)

alitamona@gmail.com

Saredo, Federico

Instituto Superior de Educación Física (ISEF/CENUR LN/UDELAR)

federicosaredo@gmail.com

Resumen

Esta ponencia aborda la formación universitaria en Educación Física (EF) y la formación continua de los profesionales de la educación, en el marco de los desafíos de la universidad pública uruguaya y latinoamericana. Desde hace décadas, estas instituciones atraviesan tensiones derivadas de una matriz moderno/colonial que ha invisibilizado la diversidad cultural y disciplinaria. Como sostienen Derrida (1998), Santos (2007) y Nóvoa (2009), la universidad contemporánea enfrenta crecientes dificultades para sostener su responsabilidad pública de defender la educación superior como un tiempo colectivo de creación y participación *del* y *en* el conocimiento. En clave político-pedagógica, se plantea la necesidad de transgredir las lógicas hegemónicas que reproducen una matriz cultural única y epistemologías dualistas, deslegitimando otras culturas. Frente a ello, las pedagogías decoloniales se configuran como un diálogo crítico y plural que, reconoce las necesidades y concepciones de cada colectividad mediante una pluriversalidad epistémica en el marco de un proyecto de transmodernidad (Dussel, 2004).

Desde un enfoque decolonial de investigación biográfico-narrativa, se defiende la educación como derecho humano, en tanto agencia cultural compartida con los sujetos

¹ Investigadores de la Línea de Investigación *Identidades narrativas y profesionalidad docente* perteneciente al Grupo de Investigación Políticas Educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza del Instituto Superior de Educación Física (ISEF/UDELAR).

de investigación desde una perspectiva ético-ontopistemológica (Mainardes, 2022). Ello implica un agenciamiento epistémico-político orientado a desocultar las condiciones de opresión y la complicidad de las instituciones en la perpetuación de la colonialidad del poder (Porta et al., 2015). En este escenario, la producción de conocimiento se sitúa en procesos de memoria colectiva que cuestionan la representación del otro y las identidades en la EF (Laclau, 2005), impulsando una educación humana como política de emancipación y alternativas pedagógicas territorializadas como formas de resistencia y re-existencia profesional.

Palabras clave: pedagogías decoloniales, praxis profesional docente de la educación física, investigación/formación, identidades biográficas

Introducción

La coyuntura político-pedagógica actual de Uruguay nos anima a augurar la re-invencción de una educación decolonial, democrática, pluricultural y participativa. Para ello, es necesario referirnos a las gramáticas de la praxis profesional docente como aproximaciones diversas que exigen incursionar en identidades enmarcadas en la alteridad y en la conciencia histórico-política de un futuro relativamente incierto, aunque condicionado social e históricamente.

De ahí la relevancia de denunciar críticamente cómo las políticas públicas signadas por la colonialidad moderna han apostado al desdibujamiento del espacio público, han justificado privatizaciones y restringido la formación profesional docente a meras capacitaciones para asegurar un modelo educativo con velo populista, centrado en metodologías activas inmediateistas para ocultar mecanismos de control ideológico en todos los niveles de la formación de las nuevas generaciones.

Al desdibujar los lazos culturales con el pasado, se desvanecen las posibilidades de crear subjetividades singulares contextualizadas, ya que las identidades se materializan en instituciones como la familia, la escuela o el estado, en las múltiples tareas sociales o modos de mediación que cada sociedad legitima. Si se derrumban las representaciones ligadas a una colectividad que convoca el nosotros y cada uno crea su propio sentido del mundo sin el otro, sin el nosotros, lo más problemático es que se vive en un mundo sin pasado y sin futuro.

Por consiguiente la importancia de tomar conciencia del lugar que ocupa la formación docente como eje ideológico de la educación ciudadana, para oponer resistencia a esta

dinámica de descolectivización del capitalismo industrial que, como afirma Castel (2010), conduce, por un lado, a sustituir lo colectivo por un mundo de las cosas y los individuos anclados en el decir y hacer como presentes/individuales y, por otro, abandona toda relación y referencia con el decir y hacer histórico/sociales, lo que provoca profundas grietas de desigualdad social y cultural. Valorar la concientización de las múltiples formas de sub-alterización que caracterizan la heterogeneidad colonial refiere a hacer visible las problemáticas humanas actuales, lo que nos lleva a acordar con Walsh (2017), que esas grietas de desigualdad e injusticia son oportunidades para construir prácticas de autorización para poner en discusión los modos de colonización que han atravesado y atraviesan la geopolítica del capitalismo contemporáneo y han legitimado formas de dominación/sumisión de pueblos y culturas. Las pedagogías decoloniales se despliegan entre grietas existentes y emergentes en el muro que rodea las instituciones sociales y educativas abriendo posibilidades de esperanza.

En este entramado de relaciones de poder, el desafío de la formación docente universitaria está en re-inventar una lógica de lo social y lo cultural (Laclau, 2005) que reivindique el trabajo docente, reconozca a los educadores y educandos como agentes culturales en la formación de una ciudadanía democrática. Se necesita un cambio de actitud en el sujeto práctico y de conocimiento para hacer posible la transformación de la idea al proyecto de la decolonización y continuar impulsando creativamente otros vínculos y otros diálogos que contribuyan a decolonizar el mundo científico. Para ello, como afirman Rivas et al. (2020, p. 14), es necesario “decolonizar el sujeto investigador pero también los procesos, los contextos académicos y el modo de hacer ciencia”.

Significa reconocer el compromiso ético con la educación y, en particular, con la formación docente decolonial imaginando procesos de entendimiento dialógico de interculturalidad crítica (Candau, 2013) que exigen: 1) develar universos de prejuicios y discriminaciones; 2) reconocer diversos saberes y prácticas culturales como afirmación del derecho a la educación y 3) jerarquizar la construcción de identidades biográficas nómades que involucren lo individual y lo social.

Desde esta perspectiva, el sentido epistemológico de esa interculturalidad crítica se configura como práctica docente performativa en tanto forma de resistencia desde la formación la cual se reconfigura en la re-existencia del ejercicio de la profesión. Por tal relevancia, la praxis profesional no puede seguir siendo considerada como una burbuja, en ocasiones invisible, sin reconocimiento curricular y sustentada en la iniciativa de algunos docentes. Se impone reivindicar las propuestas pedagógicas insurgentes a partir

de los saberes propios de la práctica que conecten los conocimientos de la memoria cultural, institucional y territorial y, que reelaboren la relación del hombre, la cultura y la comunidad. Para ello nos proponemos desocultar los conocimientos impuestos por la colonialidad del saber, del ser y del poder (Maldonado Torres, 2007) que sostienen la matriz moderno/colonial que ha caracterizado, en gran medida, la educación terciaria y universitaria en nuestro país y en la región, lugares emblemáticos en los que se forman los profesionales de la educación, en nuestro caso, los licenciados en educación física.

Parece claro que nos enfrentamos a una doble ausencia: epistemológica e identitaria de la formación docente universitaria del Siglo XXI. Por tanto, se hace imprescindible un debate amplio y sin exclusiones para reivindicar y resituar la docencia en el escenario de lo público, en el entramado de las pugnas por la hegemonía y la disputa por el bien común. En suma, en una sociedad democrática es impostergable la lucha por la educación como derecho del pueblo y lo público como construcción humana entendida como un devenir dialógico de investigación/formación.

Thomas Popkewitz (1988) nos remite al aspecto comunitario de la investigación científica y señala que una comunidad es un contexto que estimula y controla la imaginación y el pensamiento de quienes la integran. Afirma que la investigación social, entendiendo la investigación educativa dentro de esta categoría, se caracteriza por tres cuestiones específicas: a) las comunidades mantienen y desarrollan ciertos criterios que orientan su actividad, b) la investigación responde a intereses sociales y políticos profundos de los involucrados, quienes buscan posibles vías de superación de las contradicciones sociales que ocurren en las instituciones y c) se desarrolla en comunidades profesionales vinculadas estructuralmente con otras instituciones sociales. El autor alude a la influencia de la investigación educativa más allá del conocimiento que produce. Se trata de aquellas transformaciones del sujeto investigador/educador que afectan las decisiones en relación a la enseñanza, como, por ejemplo, los efectos que tiene en la propia interacción social. Más aún, refiere a la incidencia en las relaciones sociales que se producen en la situación que se investiga. Y argumenta que la investigación crea oportunidades para que el educador asuma la profesión como intelectual.

A partir de estos planteamientos, como integrantes de la Línea de Investigación Identidades narrativas y profesionalidad docente del Grupo de Investigación Políticas Educativas, Formación Docente y Educación Física, nos planteamos investigar la praxis de los egresados del ISEF en sus primeros años en el campo profesional.

Abordaje metodológico

En articulación con este breve marco teórico referencial, diseñamos y estamos desarrollando el proyecto de investigación desde un enfoque biográfico narrativo decolonial, lo que significa entender la investigación como una praxis política y ética comprometida con los participantes. Entendemos que el giro decolonial de la investigación biográfico narrativa avanza desde la conversación hacia la traducción crítica del proceso de acciones, comportamientos y acontecimientos en clave de alteridad, reconociendo lo singular en la totalidad. Se propone establecer un diálogo con los jóvenes licenciados invitándolos a recordar eventos de su propia práctica con sentido crítico y contar lo que entienden que vale la pena compartir como contramemoria. “La rememoración es parte de un lenguaje de la vida pública que promueve un diálogo constante entre pasado, presente y futuro... La contramemoria proporciona los fundamentos éticos y epistemológicos de una política de la solidaridad dentro de la diferencia” (Giroux, 2003, p. 220).

Consideramos que la práctica educativa se inscribe entre el pasado y el futuro, ya que el hombre es un ser de mediaciones, interpretaciones y traducciones culturales, lo que evidencia identidades en transformación que se entretienen en alteridad. El hombre construye la práctica educativa como práctica social y política, y ésta lo construye, aunque, en forma provisoria, diversa y situada histórica, espacial y socialmente. Las identidades siempre implican a un “otro” que funciona como su exterioridad para configurar un campo de identificaciones colectivas relacionales e inconclusas. Se construye como un nosotros, una forma de organizar la coexistencia humana naturalmente conflictiva, que deviene en praxis.

Desde esta perspectiva, apelamos a un trabajo en cooperación que exige desarrollar un lenguaje común para garantizar la comunicación y el diálogo. Es una experiencia de investigación/formación que valora y legitima la profesionalidad docente y el estatus del conocimiento producido en la investigación de la práctica. Implica instalarse en los escenarios de la praxis profesional en clave de autorreflexión con la intención de entrecruzar y articular los procesos culturales que atraviesan el ejercicio de profesión y en el que se configuran identidades biográficas transaccionales.

Por tanto, la investigación se inscribe en la complejidad de la trama relacional y dialógica de las prácticas de enseñanza reivindicando las voces de los agentes culturales que participan (educandos, educadores, familias, comunidad, referentes institucionales y

territoriales, etc) que asumen el lugar de actores y autores del conocimiento que se produce, lo que constituye una forma de autoetnografía colectiva.

Como afirma Rockwell (2009), el objeto de estudio toma la forma de texto a través de una serie de narraciones, imágenes y descripciones organizadas que muestran ciertas relaciones como tensión entre el acontecimiento y su historicidad. Asimismo, señala que se privilegia el trabajo de campo en escalas temporales próximas a la experiencia cotidiana que no delimitan, necesariamente, el alcance del objeto de investigación ya que es el narrador quien lo define.

Habilitar la palabra del otro y la escucha del otro es una práctica social que crea un espacio biográfico (Arfuch, 2007) que se conforma como relación interactiva entre voces, contextos y vidas. La autora sostiene que ese espacio biográfico implica el tránsito del yo al nosotros desde un anclaje temporario que articula el momento y la totalidad. Significa convocar el instante y al mismo tiempo ir más allá de él. O sea, la totalidad es entendida como un desplazamiento, como un estado imaginario de auto-reconocimiento de sí mismo en relación a la vida de los otros. En efecto, el momento biográfico resulta del entendimiento entre los sujetos que deviene de historias divergentes, superpuestas, contradictorias y singulares, las que no pueden aspirar a la representatividad, sino que operan como deslizamiento que las hace inacabadas. Por consiguiente, el valor de las narrativas auto-biográficas está más allá de la singularidad de cada micro historia, porque abre caminos de auto-creación, de identidades múltiples y de alteridades como condición de la nueva democracia.

Significa que el narrador no es el que ha protagonizado los acontecimientos narrados sino quien, desde un distanciamiento crítico, rememora la experiencia de vida como una totalidad artística diferente de la vivencial. Es, precisamente como afirma Ricoeur (2006), una apertura a lo divergente, a mí mismo en relación al otro. La práctica educativa, entendida como espacio biográfico, hace posible estudiar la circulación narrativa de la vida de los sujetos pedagógicos y delimitar tendencias, cualidades y regularidades que emergen en ese escenario cultural.

La tradición biográfica está vinculada a la configuración de identidades docentes nómades en el caótico y desordenado mundo del capitalismo tardío. En este sentido, según Rebellato (2008), es una alternativa para enfrentar las nuevas formas de colonización de las conciencias que impone la sociedad globalizada, habilitando una praxis de investigación desde la ética de la emancipación sustentada en la reflexión crítica como tarea colectiva. En este escenario, se destaca la figura de los docentes como

intelectuales, capaces de investigar sus prácticas y hacemos especial referencia a una investigación situada que se propone pensar con y a partir de la hibridación del conocimiento de la práctica y de la teoría.

De esta manera, las identidades docentes construyen un sentido intersubjetivo e intercultural más complejo y profundo. En términos de Delory-Momberger (2014) se necesita profundizar en las relaciones entre lo biográfico y lo educativo.

(...) una reflexión que toma por tarea pensar lo biográfico como una de las formas privilegiadas de actividad mental reflexiva, según la cual el ser humano se representa y se comprende a sí mismo en el seno de su ambiente social e histórico. (...) Esa actividad de biografización aparece así como un marco de estructuración y significación de la experiencia por intermedio del cual el individuo se atribuye una figura en el tiempo, es decir, una historia que él refiere a un sí mismo. (p. 26-27)

La autora ubica el trabajo biográfico como una interface entre el individuo y su realidad entendida como escenario de vida. Explica que el hombre elabora historias para apropiarse de su vida, que al ser experiencias vividas pueden ser contadas y representadas a través de palabras e imágenes. Por ello, es necesario buscar rastros y huellas del presente y de otras épocas de la vida, en nuestro caso de las prácticas profesionales para situarlas y conocer el momento y el lugar que ocupan en cada escenario educativo.

De ahí que, el texto autobiográfico se desborda en el tiempo porque cada momento biográfico, además de su propia existencia, está indisolublemente ligado a un pasado y a un futuro que constituyen su singularidad. De hecho, las identidades biográficas docentes están en una continua reconfiguración, o sea, en una reinscripción crítico-reflexiva de las figuras sucesivas de la praxis profesional. En este devenir biográfico narrativo decolonial los textos narrativos adquieren significado para explicar las praxis evocadas y construir teoría en torno a ellas. Para Porta et al. (2015) implica una polifonía de voces que resultan del empoderamiento de agentes educativos que, sin ser investigadores de profesión, participan en la construcción de un conocimiento que los implica. De esta manera, se materializa una praxis política en la que surgen conciencias híbridas o mestizas, mezcladas y confundidas, pero nítidas en su voluntad transformadora.

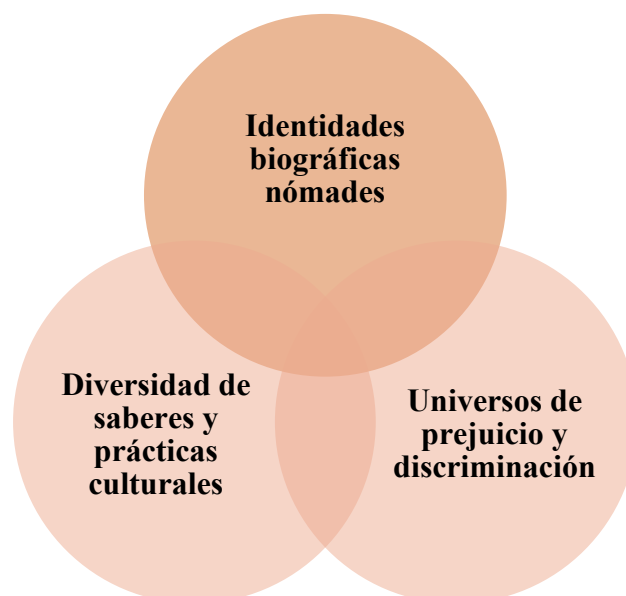
Esta forma de producción de conocimiento, que no se inscriben en la búsqueda de la verdad, pretende dar visibilidad a una cultura profesional docente configurada desde las

ambigüedades, pluriversidad y consistencia ecológica de teorías explicativas, relativamente intuitivas o personales. Tienen especial valor para quienes las defienden porque constituyen los fundamentos o sentidos finales y trascendentes de su praxis de enseñanza, pero también para quienes las conocen y dialogan con ellas para dar sentido a sus propias praxis profesionales.

Un recorrido empírico en tránsito: los primeros resultados

Este apartado está organizado en tres tiempos, o sea, en tres dimensiones subyacentes en los procesos de entendimiento de la interculturalidad crítica en la praxis de profesionales universitarios de la educación física.

Figura 1. Tres dimensiones en la praxis de profesionales universitarios de EF



Fuente: elaboración propia.

Universos de prejuicio y discriminación

La praxis profesional docente de los Licenciados en Educación Física, se inscriben en la cultura institucional de las instituciones en las que trabajan. Muchas de ellas dan cuenta de una colonialidad cultural que se han configurado como espacios de certeza, han naturalizado las jerarquías instituidas que se manifiestan como oposición entre docentes y estudiantes, entre cultura académica y culturas populares, entre la normalidad y la diferencia, entre lo masculino y lo femenino, entre universidad y sociedad. A través de las narraciones de dos jóvenes licenciados ejemplificamos la emergencia de huellas y señales de la solidez de esa colonialidad, pero también de las fisuras que llevan a cuestionar esas concepciones interiorizadas en los procesos identitarios de la

modernidad y las exponen a la reflexión crítica desde la decolonialidad del ser, del saber y del poder. Los sujetos de la investigación se reconocen y reconocen el lugar de los sujetos, las culturas, las prácticas y las ideologías que atraviesan el paisaje pedagógico de las instituciones educativas consolidadas.

Mi comienzo fue un poco raro. Primero hice una colonia de verano cuando terminé la facultad. Empecé a trabajar en unos colegios y en septiembre por ahí renuncié a todo y me fui a trabajar a una empresa de camiones (...) tenía un familiar con una empresa de camiones muy grande y necesitaba gente de confianza. Estuve un año y medio ahí y volví a la docencia. (...) Cuando volví, empecé a agarrar todas las horas que conseguía, (...). Ahí me contrató la madre de un niño autista de un club donde yo había trabajado para acompañar la piscina. Fui dos veces con él y no me sentía cómodo. Realmente le tuve que decir a la madre que no era para mí. (Fabrizio)

Este ejercicio de rememoración lo lleva a re-pensar su lugar como agente cultural

En las instituciones educativas en las que yo trabajo, en 3 tengo libertad de acción, nadie me controla nada. Pero, por ejemplo, tengo mucho problema con el tema de los niños y el fútbol. En casi todas las clases quieren hacer fútbol y ahí tengo que negociar con ellos porque no es que yo vea mal hacer fútbol pero también tengo que hacerlos conocer otros saberes de la educación física. Además, hay algunos que no participan y eso me preocupa. (Fabrizio)

El relato muestra como Fabrizio cuestiona la hegemonía de un saber disciplinar que coloniza otros saberes, que excluye los saberes de las gimnasias, los juegos y también de otros deportes que no tienen la misma legitimidad social en la cultura nacional. Así se configura una forma de inexistencia del pensamiento de los estudiantes, es decir, se confirma su ignorancia. Podríamos afirmar que la denuncia que plantea Fabrizio reivindica el compromiso profesional del educador aunque se sabe cuestionado por sus estudiantes. Sin ignorar la polifonía de voces que recorren su pensamiento tiene que saber escuchar y hacerse escuchar, reconocer la cultura de los estudiantes y ponerla en diálogo con la cultura académica de la que es responsable. En cualquier caso, resiste a la exclusión del saber del docente que, al decir de Rancière (2010), no implica centrar su tarea en reproducirlo, por el contrario, tiene que re-inventarlo. En este diálogo consigo mismo, con sus prácticas profesionales iniciales y con los estudiantes que participaban en ellas, hace visible la discriminación y el prejuicio que han caracterizado las relaciones entre universidad y sociedad al conformar un vínculo asistencial que

impone (como donación) la cultura de la academia, desafiando los intereses y las culturas populares.

Cuando recién me recibí me salió la propuesta de entrenar en fútbol. Era fútbol masculino. Creo que en ese entonces en el cuadro nunca había habido una profe mujer. A mí siempre me gustó el fútbol, pero, me gusta jugarlo. Pero es otra cosa enseñarlo que jugarlo y más en un grupo de varones. (...) Fue como un desafío porque no lo había hecho y el cuadro tampoco estaba acostumbrado a tener a una profesora mujer. Siempre eran hombres los que entrenaban, tanto los DT como los de la preparación física. (Elena)

El legado histórico de una cultura colonial/eurocéntrica/masculina explica que en la universidad no se planteara la cuestión de género en la formación pedagógica de los futuros docentes. Se trata de la colonialidad del ser que crea una autoimagen de los sujetos, los pueblos y las culturas que, Elena como profesional docente tiene que decolonizar junto con los integrantes del equipo de fútbol. Resulta complejo aspirar a la restauración del orden humano para garantizar condiciones en las cuales los sujetos puedan dar y recibir libremente accesos a una cultura amplia como derecho de todos sin discriminaciones de raza, clase o género.

Tal como surge en la experiencia de la práctica profesional, la cultura capitalista eurocéntrica impone y naturaliza que ciertos deportes, como el fútbol, son únicamente masculinos. La experiencia que relata Elena da cuenta de una ruptura de este pensamiento hegemónico y habilita una práctica de enseñanza *otra*. Cabe señalar que, en la actualidad, la formación universitaria transita otros caminos y aunque enfrenta dificultades para avanzar hacia la interrupción de prejuicios, ofrece posibilidades para construir un proyecto educativo decolonial que se materializa cuando los jóvenes egresados irrumpen en territorios anclados en herencias culturales conservadoras. Es allí, en escenarios conflictivos y contradictorios en los que emergen indicios de una pedagogía decolonial crítico-transformadora.

Diversidad de saberes y prácticas culturales

En el devenir de las últimas décadas, distintos dualismos se han puesto en evidencia en la gramática de las prácticas educativas y requieren ser objeto de una reflexión crítica. Persiste la negación de la diversidad de saberes y de prácticas culturales entre adultos y jóvenes, docentes y estudiantes, investigadores y educadores, lo cual inhabilita la construcción de diálogos interculturales, intergeneracionales e interterritoriales. Hacemos referencia a la territorialidad de los saberes y las prácticas para comprender

las razones de subordinación y dependencia de la práctica respecto de la teoría. Esto implica que la forma tradicional de concebir la formación docente como una enseñanza basada en la teoría para ser posteriormente aplicada en la práctica desconoce los saberes que en ella se producen, así como los diálogos que se reconstruyen en relación con la teoría.

Mi experiencia es bastante reciente pero bastante cargada de acontecimientos importantes diría yo. (...) Cuando volvimos de las vacaciones de setiembre, pasé a trabajar los cinco días de la semana. Pero armar los horarios para las dos escuelas no fue sencillo por los horarios de las escuelas. Yo creo que en esa experiencia estuvo bueno contrastar las realidades de esas dos escuelas, que si bien funcionan en el mismo territorio porque los niños eran primos que iban a las dos escuelas, en lo que eran los docentes difería muchísimo. El equipo de la escuela de tiempo común era un equipo de mucho diálogo, más compinches, lo que facilitaba mucho. Y la otra escuela era todo como cuadradito, no había mucho diálogo entre compañeros. (Simón)

Esta experiencia de iniciación profesional no encontró referencias claras en la formación docente universitaria ya que Simón tuvo que re-inventarse como profesional atravesando los condicionamientos socio-pedagógicos que caracterizan la gramática de dos comunidades educativas. Significó para él un compromiso socio político para poner en duda esas tradiciones y fundamentar una pedagogía de la esperanza, lo que significa emprender la búsqueda de la idea freiriana de unidad en la diversidad como re-existencia de su identidad biográfica decolonial. Esta rememoración se convierte en un llamado de alerta para la formación universitaria tradicionalmente anclada en certezas y verdades emanadas de la teoría.

Al principio estaba un poco perdida. No entendía bien lo que me estaban pidiendo, y considero que, para planificar esas cosas, a veces, las diferencias son solo de nombre. Yo sabía hacer toda la parte de lo que para mí era una unidad didáctica, con la fundamentación y el por qué y conceptualizar todos los contenidos, etc, que considero que eran mi fuerte, pero llegué a esa escuela y tenía que hacer un proyecto y la verdad no sabía por dónde empezar (Florencia).

Parece claro que se impone volver a pensar la pedagogía universitaria, ya que, como exigencia y oportunidad es preciso problematizar el conocimiento científico, desmitificar ese universo de certezas que prescriben maneras de entender la profesión docente. Se requiere habilitar una enseñanza universitaria asociada a la investigación de

las prácticas de enseñanza y generar procesos de producción de conocimiento más allá de la reproducción.

Bueno, en aquel entonces yo no me imaginaba que empezaría haciendo la temporada en un hotel. Pero, empecé como piscinero, pero después como era profe, daba alguna mano en el Kid Club, que vendría a ser la sala de recreación del hotel. Estas experiencias me sumaron mucho, al igual que la práctica docente 1 en la universidad, que era en el sistema educativo formal. Yo creo que uno de los grandes obstáculos que enfrentamos los profes jóvenes es que tuvimos una formación con pocas prácticas de enseñanza. Quizás, por ejemplo, los deportes, las materias deportivas eran muy cortas, por ejemplo, atletismo, eran un semestre y ven que atletismo son muchos deportes juntos. Eso, creo que a veces, para llevar a cabo una enseñanza, progresiva, duradera, más larga en una escuela, eso es un obstáculo a veces, pero nos lleva a inventar otras formas de intervención pedagógica en contextos diversos.
(Joaquín)

La diversidad de prácticas y saberes que entran en juego en la praxis profesional se suelen presentar como obstáculos que, en varios sentidos se transforman en una exigencia de continuar la formación, de seguir estudiando y profundizando en los saberes académicos para resolver los enigmas de situaciones educativas singulares, únicas. Son una suerte de invitación para crear prácticas insurgentes que reivindicquen y dignifiquen diálogos interculturales y, a la vez, generen un compromiso intelectual y político de defensa de los derechos de educandos y educadores que va más allá de la solidaridad y la conciencia. Como argumenta Walsh (2017, p. 14) son prácticas que “agrietan el sistema y la matriz antropocéntrica y heteropatriarcal del poder capitalista/moderno/colonial; son pedagogías que posibilitan y construyen maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con”.

Identidades biográficas nómades

Desde nuestro punto de vista, se necesita tomar conciencia para distanciarse de la tradicional concepción de un perfil profesional docente único, que se ajusta a las exigencias de una época y lugar y desestima lo que significa educar a la población para una vida democrática, con justicia social y sin exclusiones. Se trata de resistir a la figura de un docente obediente, que aliena su pensamiento y su autonomía a las jerarquías sociales, políticas o institucionales.

Me parece importante destacar que he tenido un recorrido profesional variado, desde cuando cursaba hice suplencias en distintos lados. Pasé por un jardín. Después me fui a primaria en un colegio. Y estuve ahí varios meses. Después estuve un año en un colegio, pero era un poco más recreativo. Igual, eso me fue dando como oportunidades para conocerme y construirme como docente (...). Creo que una cosa es cómo nos enseñan en la universidad, pero después el estar realmente dentro del campo la cosa cambia un poco, pero igual me ayudó muchísimo. Ahí tenés eso de, yo pensé esto, o no sé, creo que para enseñarles esto, este es el camino. Y después sobre la marcha, te vas encontrando con que los propios chiquilines te van marcando, si va por ahí, si no o qué pasa cuando tenés que volver unos pasos atrás. Capaz que yo no sé, bueno, me fui a algo más adelantado y tenía que regresar algunos casilleros. Entonces creo que ellos mismos son como faros que van haciendo el rumbo. Y de hecho, creo que para mí es valioso eso de haber tenido esa oportunidad de trabajar en distintos escenarios antes de llegar a concursar en primaria” (Susana)

Tal como aparece en la narrativa y en concordancia con Nóvoa (2009), es fundamental resistir al exceso de discursos sobre la formación de profesores, centrados en reformas educativas y cuestiones curriculares que se ha traducido en la pobreza de las prácticas. En contrapartida, plantea la necesidad de una formación de profesores construida dentro de la profesión, que garantice la construcción de un conjunto de disposiciones que caracterizan el trabajo docente en la sociedad contemporánea. Por tanto, no alude a condiciones naturales sino a posiciones públicas construidas con sentido político y cultural.

Yo me enfrenté al desafío de incorporarme a un colegio donde hay una sala de musculación a la cual concurren adolescentes de secundaria. También concurren padres, familiares, adultos mayores, trabajadores del mismo colegio. Entonces me enfrenté con un desafío que era la diversidad de edades y expectativas de quienes concurren a la sala, aunque, la gran mayoría era adolescente. Y el adolescente pregunta todo, absolutamente todo. ¿por qué hacer esto? ¿Por qué lo otro? Y bueno, a partir de eso dije, bueno, acá urgente, me tengo que poner a estudiar y arranqué a estudiar, me fui formando, y ahí ya fui haciendo otras bases para pararme en el gimnasio con otra postura y cuando me preguntan me replanteaba lo que creía saber, me decía lo voy a

resolver. Me voy a enfrentar a lo que necesite. A veces te pasa que, como te digo, ahora estoy con adolescentes, pero también con adultos mayores o con un trabajador del colegio que tenía problema un problema de columna y tenes que cambiar tus prácticas, tu intervención docente de acuerdo a cada caso particular. (Ignacio)

La voz del joven licenciado remite a instituir la praxis profesional como lugar de reflexión e investigación/formación, en la que intervienen saberes teóricos y metodológicos para generar un conocimiento profesional docente auténtico que responda a escenarios concretos. Este abordaje conlleva un devenir de la identidad profesional biográfica que es individual y colectiva, que está inscripta en una ética de la dignidad humana, por tanto, es cultural y contextualizada. Se invierte la idea del perfil único para configurar identidades biográficas singulares y plurales, pero también nómades, insertas en procesos de deliberación, transacción y transformación en busca de respuestas (otras) a dilemas personales, sociales y culturales.

Discusión como apertura

Desmarcarse de la tradición decimonónica supone re-pensar los fines de la educación y de la formación de profesionales de la educación, así como también, las funciones de las instituciones educativas, especialmente, la universidad. Sin embargo, es preciso señalar que una praxis profesional se reconoce como lugar de autoridad y autoría de otras voces y representaciones, donde es posible pensar en la configuración de diálogos reflexivos en y desde la práctica.

De acuerdo lo planteado y revisitando la argumentación de Simons y Maschelein (2014) la educación, en particular la formación docente universitaria, han de ser jerarquizadas como un lugar de profanación en el cual el conocimiento se vuelve público, porque se separa de los tiempos de producción y de uso. En cualquier caso, resulta necesario crear un tiempo pedagógico en el cual el educador ponga la cultura a disposición de la sociedad y, de ese modo, la convierta en un escenario de posibilidades y libertades que transformen el conocimiento en objeto de práctica y de estudio, siempre inacabado e impredecible. Esta apertura al mundo constituye un movimiento performativo que nos interpela, nos conmueve y nos invita a pensar de manera reflexiva y crítica desde la escucha atenta de otras voces y culturas, con el fin de reivindicar un diálogo sin imposiciones como horizonte del porvenir de la docencia como profesión. Se hace referencia al sentido epistemológico y político de la formación dentro de la profesión

que exige devolver la formación de profesores a los profesores conformando comunidades educativas (profesores, estudiantes, investigadores, especialistas) que habiliten itinerarios singulares y plurales para construir la experiencia metaanalítica en la cual se vuelve a mirar la teoría a partir de lo que ocurre en la práctica. Es, por tanto, fundamental consolidar políticas de formación, tanto de grado como de posgrado, que integren el ejercicio profesional en territorio y promuevan el análisis de la práctica, así como la producción de conocimiento en el marco de la cultura profesional docente.

Referencias

- Arfuch, L. (2007). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Candau, V. (2013). *Educación intercultural crítica: Construyendo Caminos*. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías Decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Abya-Yala.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Fondo de Cultura Económica.
- Delory-Momberger, C. (2014). *Biografia e educação. Figuras do indivíduo-projeto*. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Derrida, J. (1998). *La universidad sin condición*. Stanford: Presidential Lectures.
- Dussel, E. (2004). *Transmodernidad e interculturalidad*. Recuperado en <https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Mainardes, J. (2022). *Contribuciones de la perspectiva ético-ontoepistemológica para la investigación del campo de la política educativa*. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(146). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>
- Maldonado-Torres, N. (2007) Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *Revista El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp.127-167.
- Nóvoa, A. (2009) Para una formación de profesores construidas dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, pp. 203-210.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigmas e ideología en investigación educativa*. Mondadori.

- Porta, L., Proasi, L., Ramallo, F. y Yedaide, M. (2015). *Relatos y prácticas otras para la (re)fundación de una pedagogía descolonial en los contextos inmediatos. la experiencia de problemática educativa* (UNMDP). X Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales y I Jornadas de Intercambio sobre Pedagogías del Sur. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rebellato, J. L. (2008). *Ética de la liberación*. Nordan Comunidad.
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Rivas, J. I., Márquez, M., Leite, A. y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes, revista de educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), p. 3-22.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Santos, B. (2007). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Plural editores.
- Simons, M. y Maschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño & Dávila
- Walsh, C. (2017) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.