**II Congreso Latinoamericano de Teoría Social y Teoría Política**

“Horizontes y dilemas del pensamiento contemporáneo sur global”

Buenos Aires, 2 al 4 de Agosto de 2017

***MESA 49*** *| Cultura, subjetividades y educación. Enfoques poscríticos para pensar la escuela contemporánea.*

**Hacia el (des)cubrimiento de nuevas subjetividades formadoras de formadores.**

Ferrari, Marcelo marceloferrari@hotmail.fr

Paccapelo, Romina romipacc@gmail.com

Sago, Juan juanignaciosago@gmail.com

ISFDyT 134 – Lincoln

**Resumen**

Una reciente investigación que llevamos a cabo con un equipo de Profesores del ISFDyT N°134 de Lincoln, nos permitió analizar las trayectorias educativas y profesionales de un grupo de técnicos y profesionales que transitaron por el Tramo de Formación Pedagógica. Nuestro estudio hermenéutico, de corte biográfico narrativo -como modo de indagación que es metodología y teoría a la vez, partió del supuesto de que no hay un sujeto fijo al que adornar con conocimientos. Es decir, no hay un sujeto y luego vida e historia, sino que hay historias y vida que constituyen a un sujeto (Ricoeur, 2013). En nuestro trabajo, intentamos reconocer la interpelación de dichos Otros, porque creemos que no existe un sujeto portador de racionalidad teórica, sino comunidades discursivas y modos de subjetivación diversos a partir de los cuales se construyen identidades narrativas. Por ese motivo, analizar las trayectorias educativas y profesionales de técnicos y profesionales que se forman para desempeñarse como docentes puede constituirse en una manera de reconocer los diferentes entramados en que se tejen nuevas subjetividades formadoras de formadores.

¿*Qué hay de crítico en la teoría crítica*? Nancy Fraser

La definición de teoría crítica ofrecida por Karl Marx, en su Carta a Arnold Ruge de septiembre de 1843: «*la autoconciencia por parte del presente de sus luchas y deseos*»; es inmejorable, en la opinión de Nancy Fraser (Fraser 2015:39). Según dicha autora, lo que hace tan atractiva esta definición es su carácter directamente político. Porque según ella, “*no hay diferencia filosóficamente interesante entre una teoría de la sociedad crítica y otra acrítica*” (Ibídem). Por su parte, María Teresa Sirvent sostiene que “*la debilidad del pensamiento único está en su negación de uno de los valores esenciales del ser humano: la capacidad de problematizar la realidad. Es su fortaleza presente para reproducir la realidad, pues sin problematizar es imposible generar nuevos conocimientos y nuevas alternativas, pero puede ser su debilidad futura una vez que lo descodifiquemos”* (Sirvent, 2001:9). Porque según dicha autora, “*las múltiples pobrezas y los mecanismos sociales que las determinan y refuerzan se asocian con las contradicciones de nuestra democracia y con pugnas entre nociones diferentes y hasta contrapuestas de ciudadanía y de ciudadano”* (Sirvent, 2001: 13).

¿Acaso la propuesta de Sirvent no retorna hoy con inusitada actualidad y pregnancia para la lectura de nuestras prácticas cotidianas? Si nos preguntamos por la vigencia de éste análisis, 16 años después, es porque creemos que podemos aportar nuestra mirada reflexiva y crítica en el doble sentido que recuperamos de las dos autoras citadas, para analizar nuestras propias vivencias durante una reciente experiencia[[1]](#footnote-0), en la que pudimos reconocer cómo un grupo de profesionales que intentaban obtener algunas herramientas que les habilitasen nuevas posibilidades de inserción laboral, no sólo lograron ese objetivo, sino que se constituyeron en identidades narrativas, constructoras de nuevas subjetividades formadoras de formadores.

En cuanto a la definición de Marx, que señala Fraser, las luchas y deseos de las y los profesionales y técnicos y técnicas que cursaron Tramos en Lincoln: tres cohortes, cada una durante dos años, los sábados de 8:00 a 17:00 horas, se vieron reflejados a partir de las significaciones críticas y acríticas que ellos mismos pudieron asignarle a sus propias vivencias y experiencias y que nosotros como investigadores intentamos documentar. En dichos horizontes formativos inscribimos nuestra intervención a fin de aportar algunos interrogantes a los dilemas del pensamiento contemporáneo en el sur global en cuanto a la formación de formadores.

**¿Cómo se desarrolla un trayecto de formación de formadores en un ISFD?**

La implementación del Tramo de Formación Pedagógica para el Nivel Superior es una política de formación y desarrollo docente en la región que da cuenta de una realidad compleja: por un lado, la falta de docentes que los ISFD muchas veces comprueban y por otro, la demanda de un conjunto de técnicos y/o profesionales que pretenden desempeñarse como docentes del nivel y no logran hacerlo si no es mediante listados no oficiales, listados de emergencia y /o breves suplencias; ya que su formación de base es otra distinta a la carrera docente. ¿Cuáles son las trayectorias educativas y laborales de los técnicos y profesionales que se preparan para desempeñarse como formador de formadores? ¿Qué concepciones del trabajo docente comparten estos técnicos y profesionales que, ahora, orientan su desarrollo profesional hacia el ámbito educativo? ¿Cómo proyectan, en sus trayectos previos, su futuro desempeño como "formador de formadores"? El planteo de estos interrogantes, nos fue guiando para intentar comprender cómo se gesta el camino hacia la docencia de un grupo de sujetos sociales (los técnicos y profesionales) que habiendo hecho opción inicialmente por una formación de tipo técnica-profesionalizante elige, sin embargo, continuar con su formación pero no hacia el camino de la capacitación laboral o estudios de posgrados, sino en una formación docente que dotará de nuevas oportunidades a su formación específica inicial.

**¿Qué entendemos por (des)cubrimiento?**

Michel Foucault describe en “Nietzsche, la genealogía, la historia” (1971) como el trabajo del genealogista: “documentar la singularidad de los sucesos, fuera de cualquier finalidad monótona”. ¿Qué será documentar narrativamente las vivencias de los y las profesionales que han transitado una trayectoria novedosa de formación? Documentar unas vivencias que resultaron novedosas, inesperadas. El reconocimiento del Otro y las otras, en el caso del Tramo de Formación se dio a partir de un grupo de agentes (los técnicos y profesionales[[2]](#footnote-1)) que habiendo hecho opción inicialmente por una formación de tipo técnica-profesionalizante elige, sin embargo, re-orientar su formación no ya hacia el camino de la capacitación laboral o estudios de postgrado, sino hacia una formación docente que dotará de “nuevas oportunidades” a su formación específica inicial. Desde la teoría hermenéutica, Paul Ricoeur (2006) sostiene que nuestro pasaje de la vivencia a la experiencia se encuentra mediado y modelado por el lenguaje. En el lenguaje oral el pasaje está más próximo a la vivencia. En cambio, en la mediación del lenguaje escrito, cuando la vivencia se transforma en texto, organiza la acción. La narratividad determina, articula y clarifica la experiencia del tiempo verdaderamente humano. A todo texto es inherente un sentido que no se agota en la analítica de su estructura, ya que la narración inscribe al sujeto en un ámbito eminentemente práctico: el del relato de sus actos. Dispositivos como las narrativas biográficas buscan volver más sutiles e informadas la lectura y la escritura de los docentes acerca de su mundo profesional y laboral, de la vida cotidiana, de las cosas que hacen, piensan y sienten para tornarla experiencia vivida y reflexionada (Suárez et al., 2004). La investigación de corte biográfico narrativo permite indagar en las propias miradas retrospectivas de los estudiantes su vida personal y profesional, de la que emergerá la identidad en sus dimensiones: subjetiva, social y cultural (Porta et al, 2015). Modo de indagación que es metodología y teoría a la vez porque, como sostienen Bolívar y Domingo del grupo FORCE de la Universidad de Granada[[3]](#footnote-2), *“la investigación narrativa permite representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera, sin poder dar cuenta de aspectos relevantes (sentimientos, propósitos, deseos, etc.). Con ello se resalta el valor de la experiencia y el saber acumulado, que se integra en el conocimiento y se hace público en la narración y se defiende que al contar y escribir un caso, se produce un mayor grado de concienciación y elaboración del mismo”* (Bolívar y Domingo, 2006:23)*.* Es decir, un tipo de indagación, abordaje o enfoque que sirve tanto para mostrar la complejidad de las trayectorias personales de los sujetos y grupos sociales; como para hacer explícitos los procesos de socialización de esos sujetos, apoyos de su identidad, impactos que recibe y percibe, incidentes críticos en su historia, factores que condicionan su actitud hacia la vida: *“se trata de un enfoque biográfico-narrativo que pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida, en lugar de limitarlo a una metodología de recolección y análisis de datos para constituirse en una perspectiva propia”* (Bolívar y Domingo, 2006:6). En consonancia con este tipo de investigaciones, el grupo GIEEC de la Universidad de Mar del Plata[[4]](#footnote-3), subraya que “*el recorrido por experiencias pasadas permite aflorar valores, emociones y experiencias que dejan marcas indelebles en sus trayectorias profesionales*” (Porta et al, 2015).

**¿De qué singularidad puede tratarse?**

La persona se capacita buscando un credencialismo que lo habilite para el trabajo. Si uno de ellos vino por esa inquietud, su punto de vista –póstumo-, la reflexividad viene de otras trayectorias. El que hace un trayecto lineal ingresa o subsiste anestesiado en la tarea de enseñanza. En cambio, consideramos que este trayecto no lineal tiene la oportunidad de trazar un camino otro que le posibilita “tomar distancia” de su (único) rol docente.

La preocupación o el interés por la educación o los jóvenes, a diferencia de un alumno que se forma en un profesorado o en una carrera docente, emerge desde otro lugar, un lugar atravesado por una “frontera” generacional; tampoco por una atracción de un saber disciplinario (específico); en cambio, el acercamiento parece provenir de una pasión por la transmisión, una forma de posicionarse como educador y construir su rol docente.

**¿Quiénes son los nuevos sujetos que se incorporan a los ISFD?**

**¿Desde dónde se forman las subjetividades de profesionales y técnicos que deciden ser docentes?**

**¿Cómo interpelan estas “nuevas figuras docentes” a los ISFD y a los otros formadores de formadores y técnicos?**

En los ISFDyT de nuestra localidad y región del noroeste de la provincia de Buenos Aires[[5]](#footnote-4), desde hace más de 50 años se vienen formando técnicos y docentes en distintos niveles y ramas. En las carreras técnicas, debido al tipo de saber a enseñar se necesitan perfiles específicos, que dominen la disciplina y ciertos modos de saber-hacer, que se articulan con las demandas del sector productivo o profesional. Por ejemplo: en la Tecnicatura en producción agrícola ganadera, muchos de los docentes tienen título de Ingeniero Agrónomo/a, cuentan con el saber disciplinar de la materia a enseñar, tienen un vasto recorrido profesional en el sector y además cursado el Tramo de formación pedagógica, no sólo por una cuestión burocrática de contar con la acreditación para titularizar las horas, sino porque han elegido la docencia como su “otra” profesión, y saben que para enseñar no alcanza con conocer la asignatura pues lo vivencian día a día en las aulas (Hernández, 1998). Otro caso, es el de Licenciados/as en Psicología, o Licenciados/as en Psicopedagogía, que forman Psicopedagogos y que cuentan con un recorrido en esa área, y por lo que se vuelve necesaria su incorporación en los ISFDyT de la región.

Este nuevo perfil de formador de formadores y técnicos, construye su trayectoria formativa y laboral en un contexto actual de múltiples cambios y escenarios fluctuantes, donde también los saberes que porta, van cambiando y adaptándose a distintos espacios*. ¿Cómo interpelan estas “nuevas figuras docentes” a los ISFD y a los otros formadores de formadores y técnicos?* Por un lado, en el contexto institucional de los ISFDyT enfrentamos un recambio generacional, lo cual implica un movimiento de tradiciones, saberes y resistencias con las prácticas de enseñanza (ya que muchos de ellos han tenido su formación inicial en otros espacios que no es el mismo ISFDyT donde enseñan), a diferencia de muchos formadores de docentes (que obtuvieron su titulación en los ISFDyT y luego enseñan allí). Por otro lado, este nuevo perfil docente, aporta otra mirada de los saberes a enseñar (donde se articulan el dominio de la disciplina, experiencias laborales en espacios afines al perfil de graduado que se forma, y un saber pedagógico-didáctico en permanente construcción).

**Acerca de nuestro recorrido**

En un primer momento, nos interesó indagar sobre aquellas trayectorias previas al ingreso de estos técnicos y profesionales en el TFPNS e identificar cuál era el nivel de inserción que algunos de estos sujetos habían conseguido (sin la formación docente) en el Sistema Educativo. El TFPNS se implementó con el propósito de que profesionales y técnicos en ejercicio de la docencia o con la intención de hacerlo, puedan: “conocer y aplicar modos de intervención pedagógica adecuados, considerando la diversidad y complejidad áulica y de las organizaciones institucionales” (Res.550/07). Nuestra investigación comenzó recuperando las biografías escolares de cada uno de los cursantes mediante el uso de la técnica del relato autobiográfico con la intención de analizar las relaciones que habían mantenido con la docencia y sus trayectorias educativas y laborales previas. Teníamos la intención de analizar dichas trayectorias en vistas a identificar las regularidades que se daban entre los perfiles de los profesionales y técnicos en formación y las discontinuidades que podíamos hallar respecto a una historia social compartida por este grupo. Sin embargo, de las narrativas biográficas no se pudieron extraer datos relevantes que permitieran tipificar las trayectorias previas a la elección de la capacitación docente. Por el contrario, la heterogeneidad de las historias de vida, reorientó la investigación hacia las expectativas que originaron su elección, hacia el desempeño en las prácticas que llevaron a cabo y hacia lo que finalmente percibieron como resultado del trayecto recorrido.

Consideramos que este ingreso tardío de técnicos y profesionales a la carrera docente lejos de representar una instancia de emparchamiento/reconversión de un trabajador al interior del campo educativo implica, por el contrario, un aporte al camino hacia la profesionalización docente. Fomentar un cambio en las propias representaciones acerca de la acreditación necesaria (un tanto credencialista) para estar frente a un curso, a la formación entendida no como una mera actualización de lo que falta, o sólo con la adquisición de herramientas para responder a los desafíos que a cada uno se le presentan en sus problemas situados; lo esperado es que cada profesional pueda reconstruir la razón de ser de lo que hace, es decir, convertirse en un etnógrafo de sus enseñanzas en las microprácticas áulicas. Porque de qué sirven las respuestas generales de aplicabilidad universal si de lo que tenemos que dar cuenta es de los desafíos e interpelaciones de los otros -que no son igual a nosotros, de aquellos que no siempre responden a nuestras representaciones, porque son Otros. “*El Otro no es un escándalo que pone en movimiento dialéctico a la razón, sino la primera enseñanza razonable, la condición de toda enseñanza*” (Lévinas 1987:217).

En pocas palabras, encontramos que la propuesta del Tramo es novedosa por varios motivos. En primer lugar, porque posibilita que profesionales y técnicos adquieran el estatuto de docentes y puedan completar su formación pedagógica para dictar clases en el Nivel Superior. En segundo lugar, entendemos que el hecho de permitir la acreditación del título habilitante para profesionales y técnicos introduce una nueva figura en el campo de la formación docente y, en simultáneo, aporta cierta revalorización del mismo trabajo profesional docente. Si entendiéramos a la docencia como mera transmisión de contenidos disciplinares, corremos el riesgo de olvidar su rasgo liberador. Se salva vidas a partir de una enseñanza que transforma. Es el arte de dejarse interpelar por otros y otras lo que permite a un docente dar lo mejor de sí. Muchas veces se cree que la *expertice* en adquirir y transmitir conocimientos validados científicamente es suficiente para educar a las nuevas generaciones. Hoy nos preguntamos por los significados que adquieren en los que los aprenden, los saberes que producimos y transmitimos. No es fácil lograr crear una comunidad de aprendizaje a partir del hecho social de la enseñanza escolarizada. Los prejuicios -principalmente obtenidos durante la trayectoria escolar, son los que apartan al estudiante de la finalidad de formarse como intérprete y gestor de dichas comunidades. Creer que con el reconocimiento del otro como yo, alcanza es una solución monista. En cambio, tal como propone Nancy Fraser, es posible alcanzar una igualdad que supere la injusticia a partir de una consideración perspectivista del reconocimiento, es decir, cuando se la acompaña con la redistribución económica y la representación política. De esa manera la dimensión ético-política de la formación, ya no queda en un enunciado moral, sino en un compromiso responsable con el Otro distinto que yo (Levinas).

Muchos profesionales y técnicos admitieron que la capacitación docente es algo que les había quedado pendiente. La gran mayoría prefirió en su momento no restarle tiempo al estudio de las materias disciplinares. Los motivos más aludidos fueron que venían en busca de herramientas. Algunos dijeron que acudían parareforzar sus prácticas de enseñanza, porque les había quedado pendiente realizar las materias pedagógicas. En el caso de GS: “*No lo hago por necesidad. Yo quería ser maestra. Siempre jugaba de chica. Comencé 1er. año del Profesorado en Biología y lo abandoné para ir a estudiar ingeniería*”. Vemos que una vocación latente se manifestó tiempo después, no por una necesidad burocrática sino porque había dejado algo pendiente. En su caso, transitar el Tramo le significó aprender otros estilos docentes. El Tramo, en sus propias palabras: “*le permitió conocer un nuevo marco teórico-explicativo sobre la práctica de la enseñanza*”. Encontró sustento teórico, fundamentos teóricos a su accionar como docente: “*Ahora tengo el fundamento teórico*”. Retomó a Kusch: “estamos gravitados por el suelo que pisamos”. Destaca la necesidad de ser honesto con uno mismo, con los alumnos y los pares. Indicó que para ella se trata de un crecimiento constante, como lo señaló en su título: “mi experiencia docente, un camino de crecimiento constante”. Esta misma ingeniera, en las Jornadas de intercambio y socialización, retomó la frase de Frank Zappa: “*A mind is like a parachute. It doesn’t work if it’s not open*”, porque manifestó que cursar este Tramo, “*accionó en mi mente circuitos aletargados y debo reconocer que me cuesta despertarlos, pero con una mirada prospectiva, sé que son útiles y necesarios para desarrollarme en este trabajo de ser docente*”. A otro de los autores que recuperó fue a Eugenio Trías <<Obra de tal manera que ajustes tu conducta a tu propia condición fronteriza>> Le permitió reflexionar acerca de la tarea docente, siempre buscando construir su propio estilo. “No sólo hay que ser, sino estar”, parafraseando a Kusch-Cullen, piensa que le deja también como aprendizaje que en educación hay que tener presente que cada alumno es diferente, cada situación, cada momento; en términos de Carlos Cullen, “estamos gravitados por el suelo que pisamos”. La diversidad de profesiones que reunió el Tramo hizo que pudiera advertir “lo distinto que hablamos” (en referencia a abogados, contadores, psicólogos), ella es ingeniera, sin embargo se nota que todos buscamos algo común, sostuvo. Aquí vemos cómo intuitivamente hay en sus percepciones aspectos de la educación que han calado hondo en su posicionamiento docente.

**¿Cómo se forma un posformador de formadores para el siglo XXI?**

Se trata de fomentar un cambio en las propias representaciones, que muchas veces identifican la formación con una acreditación necesaria para estar frente a un curso o a un emprendimiento productivo; o la formación entendida como una mera actualización de lo que falta; o sólo con la adquisición de herramientas para responder a los desafíos y problemas situados. Lo esperado es, que cada uno pueda reconstruir la razón de ser de lo que hace, es decir, convertirse en un etnógrafo de sus propias prácticas. Porque de qué sirven las respuestas generales de aplicabilidad universal si de lo que tenemos que dar cuenta es de los desafíos e interpelaciones de los otros -que no son igual a nosotros-, de aquellos que no siempre responden a nuestras representaciones, porque son otros irrepresentables. “*El Otro no es un escándalo que pone en movimiento dialéctico a la razón, sino la primera enseñanza razonable, la condición de toda enseñanza*” (Lévinas 1987:217). El docente que se forma en el Tramo Superior de Formación Pedagógica es portador de una trayectoria formativa que difiere del docente que efectúa su preparación en la etapa de Formación Inicial. La llegada “tardía” a la docencia, mediante un trayecto profesional o técnico previo, altera la linealidad y tensiona la construcción de una identidad docente a partir de la vocación y la homogeneidad con que se asume la carrera docente dentro de un profesorado.

No es casual que recientemente se haya incorporado en los diseños curriculares del nivel superior (Prof. de Educación Física; Prof. Educación Inicial, Primaria, Especial y en los Tramos) una unidad curricular que lleva el nombre (pretencioso/auspicioso) de Dimensión ético- política de la praxis docente. Da la sensación que se trata más de una aspiración o un deseo que de la denominación de una materia. Es, tal vez, la proclamación de un objetivo que por incumplido (invisibilizado) requiere su tratamiento temático teórico (dimensión) y práctico (praxis). Lo que pueda aportarse desde este trabajo resultará insuficiente, porque será ampliamente excedido por las necesidades del sistema educativo, porque se ponen en juego otras dimensiones (saberes y conocimientos; dispositivos; condiciones institucionales) que no podrán ser tratadas. Nos interesa recuperar los modos de actuar y ser de los sujetos que intentan posicionarse como docentes después de haber recorrido diversas trayectorias formativas. Entendemos los modos de ser, no como una esencia sino a partir de la crítica levinasiana a la tradición de la filosofía occidental y la superación de la fenomenología, como uno de los caminos en que desemboca la Filosofía en occidente después de Husserl-Heidegger. Creemos que es a partir de las potentes categorías introducidas por Lévinas que es posible recuperar al docente como sujeto (y no objeto) de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Advertir que en el cuidado de sí (Foucault) y en el cuidado del Otro (Lévinas) se pone de manifiesto un poder, no como voluntad de dominio, sino como voluntad de poder hacer; poder actuar; poder vivir con libertad y poder amar (Cullen). Es lo que permite reconocer cómo se re-construyen las subjetividades que conforman las identidades de los futuros docentes para adoptar la posición de sujetos deseantes, responsables y liberados de las ataduras de las instituciones sociales. El retorno del yo sobre sí mismo no es una reflexión serena ni puramente filosófica. La relación consigo mismo es relación *con* un doble encadenado a mí, viscoso, pesado, estúpido, pero del que el yo no puede desprenderse precisamente por ser yo. Ese *con* se manifiesta en el hecho de que hay que ocuparse de sí mismo. En esto consiste la existencia material. La relación entre el Yo y el Sí mismo no es una reflexión inofensiva del espíritu sobre sí mismo. Es toda la materialidad del hombre (Lévinas 1993:94). Para Heidegger, el único que está en el mundo (existiendo) es el hombre. Las cosas están a la mano y los objetos a la vista. Porque Heidegger considera la relación con los demás como una estructura del *Dasein*, pero en la práctica no representa papel alguno ni en el drama del ser ni en la analítica existencial. De esa manera, el otro aparece en la situación de *Miteinandersein* (estar recíprocamente uno con otro), pero no es una relación cara a cara, más bien se trata de una asociación de igualdad a propósito de algo (Lévinas 1993: 78-79). Es que el Deseo no se cumple al satisfacerse y al declararse necesario, sino al trascenderse, al engendrar el Deseo...Amar ser amado no es una *intención*, no es el pensamiento de un sujeto que piensa su voluptuosidad y, que se encuentra así exterior a la comunidad de lo sentido (E. Lévinas 1987:279). Si consideramos los modos de ser en tanto acontecer (Heidegger), el hombre en tanto que *Da-sein* se enfrenta a la realidad de dos formas distintas vinculadas entre sí. Relación óntica: modalidad empírica propia del sentido común y las ciencias y relación ontológica: la existencia se manifiesta como problema del ser. Para Heidegger, el hombre es el ente a cuyo ser pertenece la “comprensión del ser” de sí mismo y de lo que no es él. Las cosas son algo “óntico”. Pero el dominio del ser es lo ontológico. Esta diferencia no es meramente conceptual, sino un acontecer diferenciante, ascencional (Zubiri 1962:438) que nos lleva de la comprensión del ente a la comprensión del ser. El *Da* es la comprensión misma como presencia del ser. El hombre es el *Da*, mismo (Zubiri 1962:439).

Las dos principales novedades que señala Cullen –a partir de Kusch y Lévinas- como relevantes para despertar nuestra imaginación, para pensar los problemas actuales que presenta la formación de formadores, desde la perspectiva de una ética poscrítica son dos olvidos en los que ha incurrido la Filosofía occidental desde *Jonia a Jena*: por una parte, se olvida la diferencia entre el Ser y el ente (Heidegger) y por otra, no se advierte que la presencia del prójimo no se construye con el saber; porque el otro es irrepresentable, su epifanía como rostro es previa a todo juicio racional. Creemos que desarrollar brevemente esas dos intuiciones para vincularlas con lo que sucede en la educación por estos días no es una actitud crítica ni poscrítica, más bien una actitud siglo XXI. Nuestra finalidad de recuperar el carácter crítico de las reflexiones sobre sus prácticas presentes y futuras desde una perspectiva ético-política, nos llevó a preguntarnos por los significados que adscriben los técnicos y profesionales acerca de la responsabilidad ético-política de la tarea de enseñar, que va configurando su particular estilo profesional.

Con respecto a los dilemas en la constitución de la cultura occidental, que según Trías, retomando a Nietzsche, sería la cultura de una cultura, sobre la naturaleza: Ese carácter de metacultura sería un artificio que permitió esconder sus verdaderas raíces culturales encubriéndola con toda clase de artefactos. Así mismo Kusch se ha referido al "patio de los objetos". También Dussel en línea con Lévinas y Ricoeur acuerdan en cuanto a nuestra relación con la cultura occidental. Tal como sugiere Octavio Paz: *Allí va nuestra juventud, nuestra cultura, "gente de las afueras, moradores de los suburbios de la historia; los latinoamericanos somos los comensales no invitados que se han colado por la puerta trasera de Occidente, los intrusos que han llegado a la función de la modernidad cuando las luces están a punto de apagarse -llegamos tarde a todas partes, nacimos cuando ya era tarde en la historia, tampoco tenemos un pasado o, si lo tenemos, hemos escupido sobre sus restos, nuestros pueblos se echaron a dormir durante un siglo y mientras dormían los robaron y ahora andan en andrajos, no logramos conservar ni siquiera lo que los españoles dejaron al irse, nos hemos apuñalado entre nosotros* [...]". Octavio Paz, *El laberinto de la soledad*[[6]](#footnote-5).

Las técnicas y técnicos y profesionales que se acercaron a cursar los tres Tramos consecutivos que durante seis años se dictaron en el ISFDyT N°134 de Lincoln, no portaban una identidad docente definida por una “vocación”, aunque sí admitieron que -muchos de ellos- buscaban herramientas para enseñar y motivar a los estudiantes. Por ese motivo, no partimos de un supuesto sujeto docente preexistente. Entendimos que cada sujeto, tanto individual como grupal, construye su identidad en el entramado de vivencias y experiencias que colectivamente van tejiendo con otros y otras. Nuestro aporte se puede percibir a partir del análisis y la reflexión acerca de los trayectos recorridos por distintos grupos de profesionales y técnicos que se atrevieron a desafiar sus propias limitaciones para reflexionar sobre sus propias prácticas y tensionar los saberes expertos adquiridos en su formación de base, logrando un cambio en sus matrices de aprendizaje para poder también cambiar sus matrices de enseñanza.

Acaso es posible hallar los “fundamentos” de la *praxis* docente, o dicha pretensión cerrará las posibilidades de una reflexión poscrítica que se ajuste a las necesidades que nos plantea el siglo XXI. En todo caso, recuperar en la relación intersubjetiva la apertura al Otro; al que sólo puedo reconocer como otro distinto de mí y no simplemente como otro como yo, sino como otro *que* yo, cuando soy vulnerable a su epifanía, como rostro que me interpela (Lévinas) y reconocer la identidad narrativa de la docencia (Ricoeur) permiten entender la educación como un acontecimiento ético que escapa al reduccionismo (reducir a un objeto a los sujetos). Esto ocurre cuando no podemos reconocer nuestra vulnerabilidad ante el Otro y nos mantenemos en una posición de certeza ontológica (Yo soy yo). No nos aventuramos a lo desconocido. Pero, para reconocer al Otro hay que dejarse sorprender de tal modo por el acontecimiento, que nos permita tener una experiencia humana -que no puede ser controlada (se transformaría en un experimento); ni banalizada desaparecería la experiencia (Agamben 2003).

Nuestra propuesta de reflexionar acerca de los nuevos horizontes y dilemas desde el sur global, nos ha permitido construir marcos teóricos que permitirán indagar acerca de los modos de pensar, decir y hacer que adoptan los técnicos y profesionales que acceden a la formación docente por otras vías que podríamos denominar poscríticas. Porque, en la medida en que intentan posicionarse como "formadores" con vistas a reconocer la *dimensión ético-política* que atraviesa sus prácticas docentes, dan cuenta de una reflexividad poco usual, que nosotros hemos identificado a partir de sus diversas trayectorias. Por una parte, desde el reconocimiento reflexivo de sus propias representaciones acerca de la responsabilidad política y ciudadana de la tarea de enseñar vehiculadas en los modos de decir y de pensar; por otra parte en la medida que la apropiación sistemática y teórica de conocimientos pedagógicos tendría que fortalecer sus prácticas docentes. Así como “*las teorías pos-críticas ven con desconfianza los conceptos como alineación, emancipación, liberación, autonomía, que suponen, todos una esencia subjetiva que fue alterada y precisa ser restaurada*” (Da Silva 1999:36). Sus modos de actuar visibilizados en sus gestos profesionales y modos de ser, configuran el estilo de cada una y cada uno. Es decir, más allá de la moral (hechos y valores), qué clase de docente quiero ser (ético-política).

**Bibliografía citada**

Agamben, G. (2003) *Infancia e historia* Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed.

Cullen, Carlos (2014) "El conocimiento “forma” cuando se sabe "deformado" por el suelo que habitamos". En: Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 585-602, nov.

Cullen C. (2010) “La América profunda busca su sujeto. De cómo entiende Rodolfo Kusch la Filosofía” Revista Espacios (FFYL-UBA)N° 43

Da Silva Tomaz Tadeu (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum,* Belo Horizonte, Auténtica.

Fraser, Nancy (2015). *Fortunas del feminismo.* Madrid: Traficantes de sueños

Hernández, F. (1998) *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona, Paidós.

Kusch, R. (1998-2003) *Obras Completas*, cuatro tomos, Rosario, Editorial Fundación Ross, La negación en el pensamiento popular. *1. El pensamiento popular; 2. El anti-discurso* (o.c., T. II pp.573-592)

Lévinas, E. (1987) *Totalidad e Infinito*, Salamanca: Sígueme

Porta, Luis. De Laurentis, Claudia. Aguirre, Jonathan (2015) “Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente” Praxis Educativa 2015; 19 (2) (Artículo) Disponible: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/praxis/v19n2a06porta.pdf>

Ricoeur, P. (2013) *Tiempo y Narración*, Madrid: Siglo XXI

Ricoeur, P. (2011) *Sí mismo como otro*, Madrid: Siglo XXI

Ricoeur, Paul (2006) “La vida: Un relato en busca de narrador”, Ágora-Papeles de Filosofía, Vol. 25 n°2: 9-22

Sirvent, María Teresa (2001) “El valor de educar en la sociedad actual y el “talón de Aquiles” del pensamiento único” en: Revista Voces Asociacion de Educadores de Latinoamérica y El Caribe Uruguay Año V Nro. 10 Noviembre

Suárez, Daniel H.; Ochoa, Liliana (2004) Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias edagógicas. Disponible en: https://www.unrc.edu.ar/unrc/academica/pdf/libro-narrac1.pdf

Suárez, D. (2007) Docentes, narrativas e indagación pedagógica del Mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. Año 3. Número 7. Otoño- invierno. ISPEI Sara C. de Eccleston. DGES. Ministerio de Educación. GCBA. Disponible en: http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf

Tenti Fanfani, Emilio (2010) *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. – 1ra ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, v. 3 (Estudios nacionales).

1. Proyecto “Técnicos y profesionales que se preparan para desempeñarse como formadores. Trayectorias educativas y profesionales de quienes eligen la docencia como un nuevo campo de desarrollo profesional (Tramo de Formación Pedagógica para el Nivel Superior - Cohorte 2014-2015, ISFDyT Nº 134)”Proyecto de Investigación Nº 2175, aprobado para su financiamiento en el marco de la convocatoria "Conocer para incidir sobre los aprendizajes escolares 2014" INFoD. [↑](#footnote-ref-0)
2. Los/as profesionales y técnicos/as inscriptos en dicho Tramo tienen los siguientes títulos habilitantes: Abogados, Escribanos, Veterinarios, Bioquímicos, Contadores Públicos, Técnicos en Administración de Pymes, Técnicos Universitarios en Producción de Industrias Alimentarias, Psicopedagogos, Licenciados en Psicopedagogía, Licenciados en Psicología, Ilustrador en Artes Visuales, Técnicos en Laboratorio de Análisis Clínicos, Licenciados en Zoología, Enfermeros universitarios, Licenciados en Relaciones del Trabajo, Licenciados en Trabajo Social, Licenciados en Nutrición, Técnicos Universitarios en Nutrición, Analistas de Sistemas, Ingenieros Agrónomos, Diseñadores en Comunicación Visual, Licenciados en Ciencias Políticas, Licenciados en Comercio Exterior, Licenciados en Fonoaudiología, Farmacéuticos, Bibliotecarios, Ingenieros Electrónicos. [↑](#footnote-ref-1)
3. El Grupo de Investigación FORCE (Formación del profesorado centrada en la escuela) de la Universidad de Granada trabaja e investiga sobre desarrollo organizativo, curricular y profesional. [↑](#footnote-ref-2)
4. El Grupo de Investigaciones en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Mar del Plata desarrolla como líneas de trabajo: mirada decolonial, espacios alternativos de escolarización, pasiones, emociones y afectos, estudiantes del profesorado, entre otras actividades.

   [↑](#footnote-ref-3)
5. de las 3 cohortes del Tramo de Formación pedagógica para el nivel superior, Resolución 550/07 de la DES, que se dictaron entre 2010 y 2015, los destinatarios provenían de diferentes ciudades del noroeste de la provincia de Buenos Aires, y dichos sujetos se han incorporado en su mayoría en carreras docentes y técnicas de la zona (partido de Lincoln, General Pinto, Junín, Rojas, General Arenales, Ameghino, etc.). [↑](#footnote-ref-4)
6. citado por: Dussel, Enrique (1980:24) *La pedagógica Latinoamericana.*Bogotá: Editorial Nueva América, 1980 Disponible en : <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/pedagog/pedagog.html> (consultado 10-03-2011) [↑](#footnote-ref-5)