

La identidad de la actividad docente¹: la construcción de una experiencia de investigación acción participativa

The identity of the teaching activity:
building a participatory action research experience

A identidade da atividade de ensino:
construindo uma experiência participativa de pesquisa- ação

Alicia Mónica Oudin², María Fernanda Báez³ y María Claudia Gimenez⁴

¹ Parafraseando los resultados del trabajo de Remedi, Landesmann, Edwards, Aristi, y Castañeda (1988).

² monicaoudin@gmail.com Departamento de Formación Docente y Educación Científica- Área Pedagógica- Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones, Argentina.

³ mferbaez@hotmail.com Departamento de Formación Docente y Educación Científica- Área Pedagógica- Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones, Argentina.

⁴ gimenez_mc@hotmail.com Departamento de Formación Docente y Educación Científica- Área Pedagógica- Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales – Universidad Nacional de Misiones. Posadas, Misiones, Argentina.

Resumen

Se reseña aquí una experiencia en el marco de la cátedra Identidad y Profesión Docente, desarrollada bajo la modalidad de Investigación-Acción Participativa (IAP), con estudiantes de cuarto año de los profesorados en Biología, Física y Matemática, de la Facultad de Ciencias Exactas, Químicas y Naturales de la Universidad Nacional de Misiones (FCEQyN) y docentes que integramos la cátedra.

La experiencia se organizó a partir de momentos de problematización, análisis, reflexión, lecturas y sistematización de situaciones y vivencias acerca de la identidad de la actividad docente. Trabajamos los contenidos de la disciplina mediante recorridos que promovieron la reflexión sobre los propios procesos de construcción de la identidad profesional; una forma de auto-socio-análisis (Bourdieu, 1999) que permitió a los alumnos y docentes asumarnos como productos y productores de sus trayectorias sociales: familiares, escolares, etc. Damos a conocer algunos aspectos del proceso seguido por los participantes en su recorrido hacia y en la constitución de su identidad docente.

La IAP constituyó una modalidad de auto-perfeccionamiento disponible para todos los implicados, que facilitó la revisión crítica de las propias prácticas y de las concepciones que las sustentan. Permitió la articulación dialéctica entre teoría y práctica provocando la ruptura del “sentido común” de la práctica docente. En esta experiencia, en primer lugar, dimos la voz a los estudiantes para que ellos fueran narrando sus ideas respecto de la identidad docente, sus historias de vida; y los docentes fuimos aportando lo que pasó en otras épocas en nuestras prácticas, como en la década del 80 y en los años 90. Invitamos a docentes en actividad, con diversas trayectorias, para que compartieran sus testimonios y experiencias. Elaboraron narrativas sobre todas estas situaciones vividas. Como grupo auto-reflexivo fuimos reconociendo y resignificando diversas concepciones de docente y de práctica, así como también algunos rasgos del proceso de construcción de la identidad de la actividad docente, recurriendo también a la elaboración de “Autobiografías” como estrategia. Trabajamos metodológicamente como lo plantean Carr y Kemmis (1988), a modo de espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, acción, observación, reflexión y acción.

Palabras Clave: Investigación Acción Participativa; Identidad docente; Práctica Docente; reflexión-acción; formación docente.

Abstract

This is a review of a pedagogical experience in the framework of the university chair Identity and Teaching Profession developed under the modality of Participatory Action Research (PAR), with fourth-year students from the educational bachelor in Biology, Physics and Mathematics, from the Faculty of Exact, Chemical and Natural Sciences of the National University of Misiones (FCEQyN).

The experience was organised with moments of problematization, analysis, reflection, reading and systematization of situations and experiences about the identity of the teaching activity. We worked the contents of the discipline through paths that promoted reflection on the processes of construction of professional identity, a way of self-socio-analysis (Bourdieu, 1999) that allowed students and teachers to assume themselves as products and producers of their own social trajectories: family, school, etc. We show some aspects of the process followed by the participants in their journey and in the constitution of their teaching identity.

The PAR represented an opportunity of self-improvement available to all participants, it facilitated a critical revision of their own practices and the conceptions that support them. It allowed the dialectical articulation between theory and practice causing the breakdown of the "common sense" of the teaching practice. In this experience, firstly we invited students to talk about their ideas regarding the teacher identity and shared their life stories; we teachers related our teaching experiences to the eighties and nineties. We invited other teachers with diverse trajectories so they could share their testimonies too. Students elaborated narratives about all these (lived situations) experiences.

As a self-reflective group we got to know different conceptions of teaching and practice, as well as the process of constructing the identity of the teaching activity, using writing autobiographies as a strategy.

We work methodologically as Carr and Kemmis (1988) proposed, as a self-reflective dialectical spiral, constituted by successive cycles of planning, action, observation, reflection and action.

Key words: Participatory Action Research; Teaching Identity; Teaching practice – Reflection and Action; Teacher Education

Resumo

Apresentamos aqui uma experiência no âmbito da cátedra Identidade e Profissão docente, sob a modalidade Ação-Pesquisa Participativa (IAP), com alunos do quarto ano dos professorados de Biologia, Física e Matemática da Faculdade de Ciências Exatas, Químicas e Naturais da Universidade Nacional de *Misiones* (FCEQyN) e professores que são integrantes da cátedra.

A experiência foi organizada a partir de momentos de problematização, análise, reflexão, leituras e sistematização de situações e vivências sobre a identidade da atividade docente. Trabalhamos os conteúdos da disciplina através de percursos que promoveram a reflexão sobre os processos de construção da identidade profissional; auto-socioanálise (*Bourdieu*, 1999) que permitiu aos alunos e professores se assumirem como produtos e produtores de suas trajetórias sociais: família, escola, etc. Apresentamos alguns aspectos do processo realizado pelos participantes no percurso e na constituição de sua identidade docente.

A IAP foi uma modalidade de autoaperfeiçoamento disponível a todos os envolvidos, o que facilitou a revisão crítica das próprias práticas e dos conceitos que as sustentam. Permitiu a articulação dialética entre teoria e prática, provocando a ruptura do “senso comum” da prática docente. Nesta experiência, em primeiro lugar, demos a voz aos alunos para que pudessem narrar suas ideias sobre a identidade docente e suas histórias de vida; e nós, professores, fomos contribuindo com relatos dos acontecimentos passados em nossas práticas nos anos 80 e 90. Convidamos professores ativos, com diversas trajetórias, para compartilharem seus testemunhos e experiências. Elaboraram narrativas sobre todas estas situações vividas. Como grupo autorreflexivo fomos reconhecendo e ressignificando várias concepções de ensino e prática, bem como algumas características do processo de construção da identidade e da atividade docente, recorrendo também à elaboração de “Autobiografias” como estratégia. Trabalhamos metodologicamente conforme propõem *Carr e Kemmis* (1988) como uma espiral dialética autorreflexiva, formada por sucessivos ciclos de planejamento, ação, observação, reflexão e ação.

Palavras-chave: Pesquisa-ação participativa; Identidade docente; Prática docente; reflexão-ação; formação docente.

Introducción

La experiencia de IAP que queremos compartir se da en el marco de la asignatura **Identidad y Profesión Docente (IyPD)** de cuarto año de los Profesorados en Física, Matemática y Biología; está integrada por un equipo de cátedra con una formación socio antropológica, pedagógica, psicológica y en investigación educativa. La diversidad de recorridos y trayectorias que vivimos los integrantes de la asignatura, nos atraviesa en el sentido del lugar y posicionamiento que cada uno toma en la coordinación cooperativa de la misma. Algunos somos docentes con más de treinta años en el ejercicio profesional, otros están iniciándose en la docencia y otros, graduados, con una experiencia reciente como estudiantes de la asignatura. Situación que nos permitió ampliar el horizonte y el modo de abordar el trabajo en la cátedra.

Esta cátedra se encuentra ubicada en el cuarto año en el plan de estudios de la formación de profesores en Biología, Física y Matemática de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad Nacional de Misiones (FCEQyN-UNaM). Trabajamos con aproximadamente treinta estudiantes, dependiendo de la cohorte. La misma se desarrolla en el umbral, entre la formación docente de grado y las prácticas docentes en las escuelas. Es una de las últimas materias llamadas (por la misma institución y actores que en ella participamos) pedagógicas que tienen que cursar para finalizar la carrera. Se da en el segundo cuatrimestre, de forma paralela a las Prácticas Profesionales que realizan los estudiantes en las escuelas secundarias y en la universidad y después de haber cursado Metodología de la Investigación Educativa. En esta última materia reciben una formación que tiene como propósito situarlos en el rol de docente investigador, que nos permite poner en cuestión y problematizar la profesión docente, en relación con la educación, las políticas y la sociedad toda; convirtiéndose en la plataforma para que en la asignatura **IyPD** se continúe asumiendo dicha perspectiva.

Una característica de la asignatura **IyPD** es que, si bien el plan de estudios establece algunos ejes de contenidos, los mismos son lo suficientemente amplios y abiertos de manera que posibilitan la problematización de la identidad de la actividad docente desde múltiples dimensiones.

La modalidad y perspectiva que aquí relatamos comienza a ser trabajada en el año 2009 y continúa en la actualidad, de manera articulada con la cátedra Metodología de la Investigación Educativa. Entendíamos en ese momento que teníamos que relacionar la formación en investigación educativa -que los estudiantes iniciaban en el primer cuatrimestre con esta materia- poniendo en debate y análisis la problemática de la identidad de la profesión docente. Así buscamos en todo momento potenciar y trabajar de una manera dialéctica la identidad de la profesión docente a través de la formación y práctica en investigación-acción participativa. En ese proceso, fuimos perfeccionando nuestras prácticas como docentes de este taller. La experiencia IAP que presentamos en este artículo, corresponde al ciclo lectivo 2018.

Asumimos una mirada de la identidad de la profesión docente como construcción social a la vez histórica y en devenir; es decir como producto, pero también como proceso, que se configura relacionamente a partir de otro u otros, necesariamente diferentes. Consideramos que la identidad o las identidades se construyen en el espacio social que reconocemos como un campo relacional o red de relaciones entre posiciones que pugnan y se caracterizan por luchas de poder. Esta idea de la identidad múltiple - compleja, en devenir, dinámica- es crítica del concepto esencialista de la identidad como integral, originaria y unificada (Hall, 2006, 2007). Por lo que pretendemos formar en una perspectiva de la identidad docente que recupere relacionamente todas sus dimensiones: histórica, política, cultural, social, pedagógica, psicológica.

Los marcos teóricos referenciales que sustentamos

La IAP, como la propuesta de construcción de la cátedra **lyPD**, se llevan a cabo desde algunos postulados que trascienden las referencias a la identidad solamente. Como educadoras comprometidas con una formación profesoral socio-crítica, entendemos que los saberes se construyen en comunidades de aprendizaje (Wenger, 2015) en las cuales la participación y protagonismo de todos los que son parte es ineludible en el proceso de conocer. En consecuencia, sostenemos que el aprendizaje se construye con el trabajo activo del pensamiento en situaciones de análisis, de reflexión, en la indagación de las ideas que se tienen, de cuestionamiento de las perspectivas desde las que se analiza o visualiza alguna cuestión, desde la posibilidad de tomar nota de las diferentes visiones, opiniones, hacia la posibilidad de registrar las múltiples realidades desde las que los seres sociales vemos el mundo social. Esta posibilidad de advertir que no todos pensamos lo mismo sobre un mismo asunto es la que nos permite reconocer que pensamos desde una perspectiva, y ese es el camino para tomar distancia con esa perspectiva y llegar a ponerlas en tensión. Este proceso de aprender no se da mediante la lectura de manuales o mediante una clase “bancaria” en la que la comunicación es unidireccional y no desafía al oyente. Estas modalidades que refuerzan el conformismo, y de las que lamentablemente están plagadas nuestras aulas universitarias, no han colaborado en la formación de sujetos con pensamiento autónomo y crítico.

Son dos las categorías centrales que trabajamos en la cátedra: **identidad** y **práctica**. En relación a *identidad*, recuperamos la perspectiva de Tadeu Da Silva y Hall (2007) que la caracterizan como un proceso en devenir constante, siendo dicho proceso de constitución realizado siempre en términos relacionales, es decir en interacción con otros sujetos y en la singularidad de los tiempos y espacios en que transcurre su existencia. La construcción de la identidad docente se va configurando a partir de la relación que se establece

con los diferentes otros, en distintas instituciones y en el contexto económico y socio-cultural en que se desenvuelve.

Sobre la otra categoría, *práctica*, entendida como el hacer propio de la actividad docente, reconocemos que presenta características como son la singularidad, la incertidumbre, la imprevisibilidad, la simultaneidad, rasgos que delimitan zonas indeterminadas de la misma (Schön, 1992) y la definen como altamente compleja "...complejidad [...] que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto. La multiplicidad de dimensiones que operan [...] y la simultaneidad desde la que éstas se expresan tendrían por efecto que sus resultados sean en gran medida imprevisibles" [...] (Edelstein y Coria, 1995, p. 17).

También fueron de gran utilidad los aportes de la Teoría Social de las Prácticas (Bourdieu, 2007, p. 86). Especialmente, el concepto de *habitus*, como: [...] "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, generadores y organizadores de representaciones y prácticas" [...]. Son estas disposiciones, configuradas a partir de nuestras trayectorias institucionales, las que se activan en las zonas indeterminadas de la práctica. Esas representaciones, ideas firmes, construcciones duraderas, con las que nos manejamos en la vida cotidiana y en los momentos en los que el conocimiento profesional no opera. Así, los procesos de configuración de la identidad se efectúan desde las biografías y trayectorias familiares y escolares, que se activan en las circunstancias de la práctica. La práctica de enseñanza está atravesada por distintas contemporaneidades, el tiempo de las historias sociales de cada sujeto y el tiempo presente en permanente transformación. Y nos preguntamos, junto a los alumnos: ¿cómo se da esta interacción?, ¿cómo viven y experimentan, desde sus historias, la actividad docente?

Por otra parte, a lo largo del trabajo tuvimos en cuenta los aportes epistemológicos y teórico-metodológicos de la Investigación Acción Participativa (IAP), en la línea de Sirvent, quien la define como:

Una investigación social científica con base empírica, realizada con una preocupación transformadora, -esto nos remite a la noción de praxis, noción dialéctica central-, en la que investigadores y participantes de una determinada situación problemática, se comunican y articulan de modo cooperativo, para avanzar en el conocimiento crítico, conocimiento de ruptura -de superación de lo dado-, de una determinada realidad y proponer cursos de acción transformadora (Sirvent y Rigal, 2012, p. 17).

Recuperamos también los aportes de E. Achilli en su propuesta de Talleres de Educadores, definidos por la investigadora como:

Una modalidad grupal de trabajo orientada tanto al perfeccionamiento docente como a la investigación socioeducativa. Un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación socioeducativa alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente (Achilli, 2005, p. 58).

Entendemos que la generación de espacios de diálogo, de encuentro, de intercambio, constituye la forma propicia para reflexionar, desde diversas perspectivas, sobre la profesión docente desde la circunstancia actual de la escuela.

Como el núcleo de discusión es la identidad docente, siempre fue necesaria la relación con aquello que los estudiantes han vivido en su proceso de escolarización y con lo “experimentado” en las instancias de práctica profesional en las escuelas, de forma que posibilite la reflexión del campo profesional docente.

Acorde con dicha propuesta, cada año la materia **IyPD** toma un rumbo particular de acuerdo a las demandas e intereses que van surgiendo del grupo y también de nuestras experiencias y construcciones. De alguna forma partimos de sus ideas, sus demandas, y los contenidos se van construyendo con los estudiantes en el proceso, en un trabajo espiralado con las referencias teóricas.

La Investigación Acción Participativa como metodología de trabajo

La propuesta se organiza a partir de momentos de problematización, análisis, reflexión, lecturas y sistematización de situaciones y vivencias acerca de la identidad de la práctica docente. Consideramos que la IAP, de manera semejante al Taller de Educadores de Achilli (2005), propicia una modalidad de “coparticipación dialógica” entre sujetos que intentan lograr determinados objetivos y propósitos al interior de un campo problemático que les es común. En este caso, se trata de la construcción social de la identidad profesional docente y la IAP ha funcionado como “modalidad de producción de conocimientos cuyos fundamentos se centran en la combinación de una estrategia grupal de investigación y un modo de perfeccionamiento docente” (Achilli, 2005, p. 58 y 59). Esta modalidad y el taller, propician espacios de reflexión y análisis, de “investigación de y en la propia práctica”.

Para el desarrollo del intercambio colaborativo con los estudiantes, hubo instancias de seminarios y talleres, con tutorías grupales opcionales. Los seminarios, como espacios para la profundización, de lectura colectiva sistemática de material teórico, comentarios y puesta en común; recuperación y discusión de las categorías teóricas que aportan las distintas perspectivas; ampliaciones de lecturas de los grupos de trabajo, así como el análisis y debate del material bibliográfico seleccionado o materiales audiovisuales. Los talleres incluyen la resolución de situaciones y/o análisis de casos. Involucran compromiso, es un trabajo grupal con producción concreta, actividades específicas. Es compartir interrogantes, creencias, supuestos y construcciones que surjan acerca de cada eje problemático y realizar análisis e interpretaciones a partir de los referentes teóricos en debate. Con momentos plenarios para la puesta en común de las producciones de los grupos, su debate crítico y aportes.

El trabajo se construye en una ida y vuelta con los emergentes que surgen en las clases, sobre la base de inquietudes, dudas, planteos y puntos de vista.

Como lo plantean Carr y Kemmis (1988), asumimos desde lo metodológico, un trabajo a modo de espiral dialéctica autorreflexiva, formada por ciclos sucesivos de planificación, observación, reflexión y acción. Para llevar a cabo este proceso, la escritura reflexiva es ineludible; la misma se da a través de registros en el diario de cada participante.

Tuvimos en cuenta la doble dialéctica entre pensamiento y acción y entre individuo y sociedad. Buscamos que sea un trabajo participativo y crítico, en tanto, quienes participamos de los talleres, hemos revisado nuestros propios procesos formativos y la historia de autoformación a través de la crítica ideológica.

Nos constituimos en una comunidad de participantes, críticos y colaborativos:

...comprometidos con el desarrollo crítico en su propia vida social: sus prácticas, su comprensión de esas prácticas, así como las instituciones y situaciones en las que se viven y constituyen mediante sus acciones (Kemmis, 1999, p. 111).

En esta oportunidad vamos a compartir parte del desarrollo del trabajo realizado en la materia en el año 2018.

Dado que nos suponemos sujetos sociales, políticos, atravesados por las contingencias, en transformación, nos parece importante referirnos a un suceso que nos conmovió algunos días antes de iniciar el cursado de la asignatura. Se realizó en la Facultad una jornada de evaluación del plan de estudios del Profesorado en Matemática en la que nuestra propuesta de cátedra fue criticada; se nos indicaba/sugería modificaciones del orden desde lo que consideramos perspectivas funcionalistas, tributarias de modalidades prescriptivas, normativas, con énfasis en los marcos legales y mecanismos regulatorios de la práctica docente. Esta situación nos invitó a

repensar nuestro posicionamiento teórico y los fundamentos de nuestra propuesta de cátedra. Nos quedó sin embargo rondando la pregunta por la perspectiva de los estudiantes.

Entonces decidimos iniciar el taller con el siguiente interrogante: ¿Qué esperan de la materia?, ¿por qué?, con la intención de reconocer cuáles eran sus ideas iniciales sobre esta asignatura y qué esperaban aprender en su transcurrir.

Estas preguntas se contestaron individualmente y luego fueron puestas en común en plenario de clase. Las respuestas, en su mayoría, se fundamentaban en una perspectiva esencialista y performativa de la identidad docente, planteando por ejemplo que esperaban construir su identidad docente en el lapso de duración de la materia, aprender a corregir sin descalificar, preguntas respecto a la importancia -o no- de la vestimenta, el uso del pizarrón, entre otras. A partir de los interrogantes que fuimos introduciendo ante sus respuestas, emergieron temas relacionados con diversas situaciones vividas por los estudiantes en sus respectivas carreras y se generó un intenso debate en el que, sin abordar de manera directa la identidad docente, comenzaron a complejizarse sus ideas al respecto, tocando de manera transversal algunas dimensiones. Clasificamos los temas del debate en las siguientes categorías:

- **Asamblea del Profesorado en Biología:** algunos estudiantes habían participado de una asamblea, exclusiva para este profesorado, por el cambio de plan de estudios, en la que se discutió la modalidad con que los estudiantes finalizarían sus estudios en el marco del plan 1992 que perdía vigencia. El malestar que manifestaron en relación a la asamblea fue que, si bien fueron convocados, no tuvieron voz; denunciaron que fueron observadores de una lucha entre las autoridades que recién iniciaban la gestión y las docentes

coordinadoras de la carrera; que cuando quisieron hablar fueron silenciados.

- **Análisis y evaluación del plan de estudios del Profesorado en Matemática:** quienes participaron de la jornada de evaluación anteriormente mencionada, expusieron que, si bien trabajaron en las comisiones expresando su disconformidad con las modalidades con que se utilizan para abordar las prácticas que realizan en las escuelas, al momento del plenario o trabajo colectivo, el equipo docente que tomó la palabra para representar a los grupos no comunicó dichas críticas; las mismas se repitieron en varias ocasiones en las cátedras de IyPD y las llamadas “pedagógicas” en los últimos años de cursado. Estos alumnos, como algunos egresados de la carrera, consideran que dichas cátedras actualmente no cubren lo que para ellos representa una necesidad. Así señalan la falta de formación en cuestiones técnicas y normativas que consideran hace a una parte del quehacer docente, como por ejemplo: ¿cómo empadronarse, cómo funciona el estatuto docente, cómo se hace un desplazamiento? y cómo se realizan gestiones en las escuelas, tales como presentar un proyecto, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o algo más simple como llenar un libro diario.
- **Educación Sexual Integral (ESI):** algunos estudiantes del Profesorado en Biología compartieron con el grupo de clase su demanda de que todos los docentes y estudiantes de los profesorados se formen en una visión de ESI, para que esto no recaiga solamente en los profesores de Biología. Así los estudiantes abordaron la categoría “Identidad” desde sus conocimientos en la problemática de la diversidad, en la cuestión de la identidad de género.
- **Práctica:** de manera recurrente, a lo largo de los años que llevamos en esta cátedra, han venido surgiendo manifestaciones de

disconformidad acerca de la modalidad y perspectiva de trabajo y en la forma de relacionarnos con los estudiantes, las exigencias al momento de realizar las prácticas en las escuelas y la planificación de las mismas, etc. Los estudiantes señalan la incoherencia entre lo aprendido desde la teoría constructivista y la experiencia de la práctica, en cuanto a los mecanismos de control en el aula, la construcción de la secuencia didáctica, las exigencias que se traducen en frases como: “asuman el rol docente”, “manejen el grupo”, “cuiden el tono de voz”, “el uso del pizarrón”; sienten el rol de “alumnos” ante las intervenciones de los docentes de práctica que realizan señalamientos y los corrigen frente a los grupos de alumnos. Además, se advierte una fuerte preocupación de los estudiantes del Profesorado en Matemática por la cuestión de las prácticas. Ellos expresan que se sienten “muy carentes” de experiencias al no estar frente a las aulas en contacto con los alumnos de secundaria, hasta llegar a las “prácticas” en el último año. Único momento en la carrera donde se les permite implementar lo que aprendieron, a diferencia del Profesorado en Biología y otros profesados de otras instituciones de formación docente de la ciudad, que sí tienen esa posibilidad. Señalan como una necesidad que los alumnos en formación se aproximen a las escuelas, por lo menos desde el segundo año de la Carrera. Ellos entienden que esta preparación les permitiría aprovechar más la instancia del último año de las prácticas.

- **Presentación y herramientas para el trabajo en el aula:** algunos estudiantes expresaron su demanda de herramientas a modo de “tips” para manejar el grupo, corregir (con qué color, el uso de emojis), el uso del pizarrón, el tono de voz. En cuanto a la presentación criticaron la formalidad de las exigencias acerca de la

vestimenta para realizar las prácticas: uso de corbata, camisa, pantalones de vestir y zapatos oscuros.

Claramente, al plantear nuestra pregunta inicial, no esperábamos que el debate de la clase se orientara hacia estas temáticas. Sin embargo, asumimos el riesgo de la incertidumbre que implica “dar la palabra a los estudiantes”, e intentamos evitar el “como si” que muchas veces criticamos cuando dar la palabra a los estudiantes significa orientar su decir para que digan lo que los docentes esperan escuchar. Por otra parte, nos pareció muy interesante que se pudiera debatir sobre estas cuestiones que usualmente quedan fuera de debate por no considerarse “contenido” de ninguna materia. Convencidos de que la educación es una práctica social, política, histórica, cultural, consideramos que ésta representaba una buena oportunidad para discutir estas cuestiones.

En la siguiente clase propusimos que se agruparan en torno a alguno de estos ejes y, del modo que quisieran se organizaran para buscar una forma de transmitir al grupo una reflexión en la que se articulasen la temática elegida con sus ideas en torno a la identidad docente.

Se conformaron seis grupos: dos de ESI y cuatro de práctica.

A partir de las presentaciones, surgieron en los grupos de estudiantes, algunos interrogantes y contradicciones que se presentan a continuación. Situación que nos permitió continuar avanzando en su revisión y configurando el proceso de construcción de la cátedra o el trayecto didáctico:

- ¿Cómo debe verse un docente?, ¿cuán importante es la imagen docente para la identidad?
- ¿La identidad docente se adquiere, se define, nos la da la formación docente, las prácticas?
- ¿Cómo lograr nuestra identidad en estas prácticas que vivimos?

- ¿En qué momento me voy a reconocer como docente?
- ¿Soy docente?, ¿soy alumno?, ¿puedo ser los dos al mismo tiempo?, ¿puedo ser yo?, ¿cuál es el espacio para la autonomía en un clima evaluador y dependiente del profesor de práctica?, cuando me reciba, ¿voy a hacer lo que quiera en el aula?
- ¿Está permitido equivocarse como docente?
- ¿La práctica es una instancia de aprendizaje o una instancia de presión, frustración?
- ¿Acompañamiento o supervisión en la práctica?
- ¿Soy docente mientras estoy frente al grupo o soy docente siempre? ¿Soy docente cuando el otro me reconoce como tal o el reconocimiento viene de mí mismo?

Buscamos con esta modalidad de trabajo “vivencial” -en el que cada uno pone en juego sus ideas e ideales-, interrogantes, modos de hacer, que además de aprender de la diversidad de opiniones y posiciones teóricas (explícitas o implícitas), surgieran las contradicciones entre discursos y prácticas. Así, por ejemplo, los grupos que eligieron ESI, que se presentaban desde un discurso de respeto por el lugar del otro, crítico, plural; al momento de la exposición adoptaron una posición técnica asociada a una visión conservadora y prescriptiva del ser docente, afirmando implícita y explícitamente que quienes participábamos como oyentes no sabíamos nada sobre el tema, que la temática causaba pudor y que en las escuelas no se hablaba del tema. Esto generó incomodidad en algunos casos y falta de entendimiento en otros de los participantes del taller o grupo clase y la confrontación con quienes sostenían que en las escuelas sí se habla del tema, que los alumnos demandan y ponen en situación a los docentes.

Para avanzar en la construcción, también acudimos a algunas referencias teóricas que reconocemos constituyen aportes para pensar la temática de la cátedra: Tradiciones en la formación docente (Davini, 1997); Identidad de la actividad docente (Remedi et. al., 1988); El oficio de enseñar (Alliaud y Antelo, 2009), con la intención de que los estudiantes pudieran evidenciar, analizar y tomar distancia de los sentidos y representaciones implícitos y explícitos en sus interrogantes y reflexiones. En otras palabras, que pudieran reformular sus preguntas, preguntarse más y mejor desde los aportes de autores y desde un proceso de autorreflexión permanente.

En esta instancia del andar, les propusimos que iniciaran la escritura individual de sus autobiografías (historia social y escolar), que junto a una reflexión grupal acerca de la identidad, formaría parte del trabajo final de la materia. Los orientamos en la escritura, de manera que en las autobiografías pudieran surgir y ser leídas sus “huellas sin beneficio de inventario” (Rockwell, 1995), para reflexionar sobre las tradiciones y formas que nos configuran en y hacia posiciones y argumentaciones sobre la cuestión educativa y lo social en general.

Adentrarnos en la forma o modalidad que tuvo la asignatura **IyPD** en el transcurrir de las clases, implicó relatar que, consecuentes con nuestra perspectiva, fuimos andando el camino y desanudándolo a medida que lo transitábamos. Sabíamos, como ya lo expresamos, que la modalidad de trabajo que sostenemos es el taller; así fuimos construyendo esta mirada con algunos soportes o referencias teórico-metodológicas de la investigación socio-antropológica (Achilli, 2001). También nos aportó la forma y perspectiva de trabajo abordada por Rodrigo Vera en los talleres de educadores (1988), asumimos la mirada crítica y autorreflexiva que buscamos en todo momento inspiradas por la pedagogía crítica de la mano de Stenhouse (1993) y Carr y Kemmis (1988), y la visión de formación de Ferry (1997).

La idea de taller nos lleva a pensar que en el mismo se hacen cosas, se construye, se produce. En este sentido, en la experiencia que relatamos, se construyeron y exteriorizaron o compartieron ideas que fueron puntos de partida para producir nuevas miradas acerca de la identidad y la profesión docente. No sólo buscábamos recuperar las ideas, modos de pensar de los estudiantes, sino también generar procesos autorreflexivos, de autosocioanálisis (Bourdieu, 1999) que nos posibilitaran el perfeccionamiento de quienes en él participábamos, es decir educarnos y transformarnos. Advertimos que de la mano de este proceso nos íbamos adentrando en una forma de hacer investigación-acción-participativa (IAP) y tuvimos que acudir, ineludiblemente a esta perspectiva de investigación educativa.

Entonces, a través de esta experiencia, buscamos construir conocimiento acerca de una manera no sólo de abordar la clase sino de hacer IAP, que nos posibilitase a quienes formamos parte del taller (estudiantes y coordinadores) una visión crítica de las ideas y de la propia práctica. Para ello fue necesario tener en cuenta la construcción de:

- un marco teórico-referencial que nos permitiera comprender las múltiples dimensiones que se atraviesan al pensar la identidad de la profesión docente: psíquicas, sociales, culturales, políticas, institucionales;
- una perspectiva teórico-metodológica de investigación de las propias prácticas que nos permitiera no sólo generar conocimiento, sino vivir el proceso de aprendizaje acerca del objeto de problematización;
- pensar en todo momento en alternativas de acción, a partir de la reflexión de lo que hacíamos y cómo lo hacíamos, de lo que surgía y por qué surgía.

Reconocemos así que asumimos el taller como una forma de corrernos de “la clase” y sobre todo de la mirada academicista/prescriptiva que nos atraviesa en el ámbito universitario.

Así, consideramos que en el taller:

- El grupo es muy importante en este proceso, así como la participación de los sujetos y la responsabilidad por sus propios aprendizajes;
- se observa una dinámica de ida y vuelta entre las experiencias personales y la mirada colectiva, social de lo que en el taller se plantea;
- hay una intencionalidad, ya que los aprendizajes y construcciones que en el taller se generan buscan ejercer una influencia y sus efectos en los modos de pensar y actuar de los sujetos participantes. Efectivamente, se busca que los participantes generen ciertas rupturas con las visiones dominantes de la identidad y profesión docente y se constituyan en analizadores de lo que en el grupo emerge como ideas.

Un rasgo ineludible, como ya lo decíamos, fue trabajar en cada encuentro con los emergentes que surgían en los mismos, situación que nos permitió en los sucesivos encuentros reflexionar, reconstruir las ideas y volver a pensar nuestras prácticas en el taller. Esta visión nos permitió construir espirales dialécticas con ciclos de: planificación, acción, reflexión y generación de propuestas de acción alternativas a “la clase”.

Nuestro lugar como coordinadoras de este proceso

Podemos plantear que, por lo menos para algunas de nosotras, la coordinación del taller es trabajo de permanente tensión o conflicto entre la visión más academicista, positivista, de entender la clase y esta mirada de

construcción como un proceso. Reconocemos que nuestra matriz, especialmente normalista, tambalea, se pone en quiebre con este modo de abordar la asignatura.

La otra cuestión es nuestro lugar en las intervenciones: ¿cuándo y cómo intervenir?, ¿con preguntas, con respuestas, con comentarios? Aprendimos que tenemos que ser estratégicas en el tipo de preguntas que hacemos, así como en no brindar respuestas y menos cerradas, respuestas que sólo confirmen las ideas que surgen. En todo momento buscamos interrogar para generar reflexiones, tensiones con las ideas iniciales, cuestionamientos. Nos remitimos también a otras voces, a las referencias teóricas, para discutir con ellas o hacerlas discutir en torno a las preguntas o ideas que se van formulando.

Sentimos que nuestro lugar es de mediadoras en un proceso que nos brinda importantes aprendizajes. Reconocemos que somos organizadoras de la tarea, pero las situaciones vivenciadas nos permiten aprender de cada circunstancia. Trabajamos desde la escucha atenta, desde el co-pensar con los otros participantes del proceso. Es un trabajo colaborativo y cooperativo entre quienes coordinamos y quienes participan como estudiantes en el taller.

Por momentos permanecemos en silencio y son los participantes quienes dialogan, interrogan, plantean, responden; en otros momentos, intervenimos con preguntas más que con respuestas, damos espacio para que los estudiantes se expresen, piensen, propongan ideas libremente y aprendan a discutir e interrogar también el “saber académico”.

Esta experiencia implica para nosotras una actitud diferente en cuanto al aprendizaje, en tanto también nos disponemos a aprender en este proceso; y esto tiene sus efectos en los estudiantes. En algunas circunstancias sentimos contradicción, ansiedad, temor; aunque reconocemos que es un lugar por demás gratificante, es un espacio de libertad y satisfacción.

A modo de conclusión compartimos algunos fragmentos de los trabajos finales en los que reconocemos procesos de autosocioanálisis (Bourdieu). Transcribimos a continuación un extenso fragmento del trabajo de un grupo constituido por cuatro estudiantes (tres mujeres y un varón). Este grupo, en la última hoja de su trabajo, desarrolla un conjunto de reflexiones que dan cuenta de importantes aprendizajes en cuanto a la Identidad Docente y a la construcción de su propia identidad:

Por otra parte, nuestra identidad docente la estamos construyendo día a día, desde que nacimos, o ingresamos en un nivel escolar, influenciados por el contexto de vida de cada uno, ya sea social, cultural, político y económico. Pasamos aproximadamente la mitad de nuestra vida en una institución educativa, en ella vivimos diferentes situaciones, en una constante interacción con el medio y los sujetos que nos rodean. Éstas nos marcan y forman parte de lo que somos, ya sea para bien o para mal. Por tanto, nuestra identidad docente se construye en un proceso individual y colectivo. Individual porque involucra nuestra historia, es el resultado de diversos procesos biográficos (desde las matrices y huellas que dejaron diferentes experiencias de vida); y colectivo porque está vinculada al contexto en el cual establecemos relaciones con otros.

Una instancia sumamente importante en esta construcción se lleva a cabo durante nuestra formación universitaria, en la que nos formamos (o al menos intentamos) como sujetos pensantes de manera crítica y auto-reflexiva, en relación al quehacer docente. Podemos decir entonces, que dicha construcción se realiza sobre las diferentes matrices o huellas que dejan estas vivencias.

Todavía en esta etapa de formación, recordando un interrogante que nos han planteado al inicio de esta cátedra, el cual era ¿qué esperamos de esta materia?, podemos darnos cuenta de que no éramos conscientes de que nuestra identidad docente la estábamos construyendo hace mucho tiempo. A continuación, citamos algunas de nuestras respuestas al interrogante antes mencionado:

Espero de la materia que reflexionemos sobre el lugar que estamos ocupando en la escuela, ahora como docentes (practicantes). De esa "identidad docente" que por un lado te cuentan y por otro lado lo vivimos en nuestra práctica.

Espero conocer más acerca de los factores que conformarían la identidad del docente y por ello la mía. Al mismo tiempo, aprender más acerca de esa “identidad docente” a partir de las opiniones de mis compañeros y del debate.

Analizándolo hoy en día, luego de todo el proceso realizado en esta cátedra, que involucra reflexión, lecturas, debate, experiencias, entre otras, podemos identificar que nuestras posturas iniciales eran erróneas, ya que creíamos que había una única identidad docente, la cual la íbamos a conocer durante el cursado de esta materia, y que además lo veíamos como algo acabado y una meta alcanzable al final de nuestra trayectoria formativa.

Nuestra única experiencia como “docentes” la vivimos en la acción que desarrollamos como educadores en el aula, al ser nuestra primera aproximación al rol docente. La cual fue una etapa que contribuyó a esta construcción de manera positiva, ya que pudimos reflexionar sobre nuestro accionar. En esta instancia también pudimos ser conscientes de la complejidad de la actividad docente y del contexto en que está inmersa.

Creemos que la etapa que vendrá, luego de recibarnos, será un gran desafío como también una gran oportunidad para continuar con esta construcción de identidad docente. Porque esperamos tener el espacio para experimentar y crear, como dice Alliaud, A. (2017): “debemos ser artesanos de nuestro propio quehacer [...] el cual lo aprendemos experimentando [...] y desde nuestra propia experiencia”. Cabe aclarar que para nosotros esta construcción es un proceso que debe ser continuo e inacabado, sujeto a modificaciones, transformaciones, reconstrucciones, mediante una constante reflexión, para mejorar y crecer tanto personal como profesionalmente” (Autores: grupo de cuatro estudiantes).

Recuperamos este texto pues da cuenta de importantes aprendizajes, de interesantes reflexiones acerca de la identidad de la profesión docente y sus propios procesos en relación a esas construcciones.

Es difícil expresarnos en términos generales para evaluar los resultados de esta modalidad de trabajo porque sabemos muy bien que los procesos de aprendizaje, aunque planteados colectivamente, se producen en forma individual y dependen justamente de las trayectorias y las disposiciones de cada uno. Sí podemos afirmar que se han puesto en tensión algunas ideas muy asentadas sobre la cuestión de la identidad y se han producido algunas

rupturas en buena parte de los participantes, docentes y estudiantes, aunque no en todos. Rupturas que será necesario seguir trabajando, pero sabemos que la formación profesoral es una etapa corta en el devenir de la formación continua y de no mediar un trabajo más sistemático sobre el self, es inexorable la vuelta al estado de confort, a las disposiciones, en las que se está más cómodo. Esto argumenta la necesidad e importancia del trabajo posterior en las redes y colectivos de docentes a las que se integren los graduados.

Volviendo a los resultados o evaluación de la propuesta, debemos destacar la importancia de las escrituras autobiográficas. De igual forma que en los trabajos grupales mencionados, los resultados no son parejos. Hay quienes han logrado procesos complejos de autosocioanálisis en relación a las huellas de las tradiciones de la formación docente en sí mismo y a las marcas de la identidad de la actividad docente de las que ineludiblemente todos somos portadores. En otros casos, algunos estudiantes no han logrado comprender estas ideas y menos aún reconocerse como portadores de marcas, huellas, determinaciones. Así, la autobiografía, en la mayoría de los casos, ha sido la oportunidad para pensarse en relación a sí mismo como sujeto social, *síntesis de múltiples determinaciones* (Remedi et al., 1988) y en tal sentido, pensarse como docente y como realizador de un hacer en un proceso continuo que excede la formación profesoral. En algunos pocos casos las autobiografías se estructuran desde narraciones idealizadas sobre sí mismos, sobre sus familias y sobre sus trayectorias educacionales en las que emergen algunas anécdotas que podrían ser interesantes focos de análisis.

Logros alcanzados

Sabemos que muchos de nosotros hemos asumido que el comienzo de la conciencia crítica requiere reconocer que somos portadores de huellas que es necesario mantener bajo vigilancia. Los participantes hemos producido rupturas con concepciones de práctica como instancia de aplicación de

conocimientos teóricos y reconocido la importancia de la lectura teórica y la escritura para objetivar las propias ideas; al tiempo que hemos comprendido la importancia de registrar las experiencias para favorecer procesos de reflexión en y sobre nuestras prácticas. Sabemos también que, si esos saberes no se sostienen en comunidades críticas, es difícil que permanezcan en el tiempo.

También, nos ha permitido realizar como docentes participantes de la IAP, un proceso mayor de autosocioanálisis y atravesamiento de esta experiencia en otras cátedras del área pedagógica de la formación docente de la Facultad.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Achilli, E. L. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bourdieu P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1999). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Da Silva, T.T. (2007). A produção social da identidade e da diferença. En T.T. Da Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp 73-102). Río de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Davini, M. C. (1997). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Edelstein, G. y Coria A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación. Serie Formación de Formadores*. Documento Número 6. Argentina: Novedades Educativas.
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Río de Janeiro, Brasil: DP&A.

- Hall, S. (2007). Quem precisa de identidade? En T.T. Da Silva (Org), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (7ª ed., pp 103-133). Río de Janeiro, Brasil: Vozes.
- Kemmis, S. (1999). La investigación-acción y la política de reflexión. En J. F. Angulo Rasco, J. Barquín Ruiz y A. Pérez Gómez. *Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica*. Madrid, España: Akal.
- Remedi, E., Landesmann, M., Edwards V., Aristi P., y Castañeda A. (1988). *La Identidad de una Actividad: Ser Maestro*. Temas Universitarios, Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, MX.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Schon, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Madrid, España: Paidós.
- Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). *Páramos andinos. Investigación acción participativa*. Ecuador: Proyecto Páramos Andino.
- Stenhouse, L. (1993). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Vera, R. (1988). *Orientaciones básicas de los Talleres de Educadores*, Cuadernos de Formación Docente, 7. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Wenger, E. (2015). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona, España: Paidós.