

ARTÍCULO

La formación docente inicial desde relatos de egresados/as del Profesorado en Psicología (FHAYCS - UADER)

ANABELLA GOMEZ | Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Nacional de San Martín, Argentina
anabellasogo@gmail.com • ORCID: [0009-0004-9257-0285](https://orcid.org/0009-0004-9257-0285)

| 1

Recepción: 2/3/2026. Aceptación: 1/6/2026. Publicación: 27/7/2026.

Resumen

El presente artículo deriva de una tesis de posgrado centrada en un asunto constitutivo del campo pedagógico: los procesos de formación docente inicial. Desde la perspectiva de egresados/as, se analizan relatos de trayectorias formativas acontecidas durante el itinerario de la formación como profesores/as de Psicología en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Reconociendo a las subjetividades como construcciones siempre en proceso, se abordan los modos en que se construyó y se construye la profesión docente a partir de condiciones objetivas y subjetivas que los/as profesores/as identifican y narran como parte de sus historias de formación. El interés se focaliza en aquellas prácticas, relaciones y experiencias que han adquirido valor formativo y son recuperadas como hitos o huellas que se distinguen por sobre lo canónico.

Inscriptas en los enfoques (auto)biográficos y narrativos, se pretende poner de relieve interpretaciones y relatos que los propios sujetos realizan sobre sus experiencias vitales y pedagógicas desde la perspectiva del presente. En tal sentido, la investigación evoca y yuxtapone sentidos de distintas temporalidades: configuraciones discursivas que cada profesor/a construye en el presente a partir de recordar y resignificar lo acontecido desde sus lugares de estudiantes universitarios.

Palabras clave: formación docente inicial, subjetividad docente, relatos autobiográficos

Initial Teacher Education from the Narratives of Graduates of the Psychology Teacher Education Program (FHAYCS - UADER)

| 2

Abstract

This article is based on a postgraduate thesis focused on a key issue within the pedagogical field: initial teacher training processes. It analyzes narratives of formative trajectories from the perspective of graduates that took place during the training itinerary of Psychology professors at the Faculty of Humanities, Arts, and Social Sciences of the Autonomous University of Entre Ríos (UADER). By recognizing subjectivities as constructions which are always in a state of flux, the study addresses the ways in which the teaching profession was and is constructed, based on the objective and subjective conditions that professors identify and narrate as part of their training stories. The focus is placed on those practices, relationships, and experiences which have acquired formative value and are recovered as milestones or imprints that stand out beyond the canonical ones. Framed within (auto)biographical and narrative approaches, the study aims to highlight the interpretations and stories that the subjects themselves create regarding their vital and pedagogical experiences from a present-day perspective. In this sense, the research evokes and juxtaposes meanings from different temporalities: discursive configurations that each professor constructs in the present by remembering and re-signifying events from their time as university students.

Keywords: initial teacher training, teacher subjectivity, autobiographical accounts

Consideraciones iniciales

¿Cómo es simbolizada y representada la formación docente inicial desde la perspectiva de egresados/as? ¿De qué modos se construye y asume, tanto subjetiva como objetivamente, la tarea docente (Bolívar, 2016)? ¿Qué prácticas, relaciones y experiencias devienen portadoras de significado y por qué? Estos interrogantes orientaron la investigación desarrollada en el marco de la tesis de Maestría en Educación en la Universidad Nacional de San Martín.

Concebimos la formación docente inicial como una trama compleja en la que confluyen dimensiones curriculares, institucionales, históricas y subjetivas. El abordaje propuesto privilegia la voz de quienes han transitado la carrera de grado, habilitando el acceso a interpretaciones situadas sobre las trayectorias formativas, así como a las huellas, marcas y sentidos que se configuran a partir de las experiencias de formación. Desde esta perspectiva, el trabajo con y desde narrativas no supone comprender los relatos como reflejos de una realidad objetivable, sino como configuraciones discursivas: acontecimientos de palabras que expresan una complejidad existencial y dialógica (Arfuch, 2002).

Estas consideraciones ponen de relieve la necesidad de situar los procesos formativos en la trama institucional, curricular y contextual en la que tuvieron lugar, visibilizando relaciones y tensiones entre los aspectos significados por los/as egresados/as y la propuesta y devenir curricular del profesorado en esta universidad provincial.

Se propone la elaboración de una estructura teórica y metodológica de carácter transdisciplinar. Entendemos que el abordaje de un objeto de estudio de estas características no resulta exclusivo de una disciplina en particular; por el contrario, requiere potenciar las zonas fronterizas (Carli, 2020) entre diversos campos de conocimiento. Estos cruces y diálogos habilitan aproximaciones que permiten problematizar el objeto atendiendo a su complejidad e integralidad.

El artículo se organiza en cuatro apartados: en primer lugar se presentan los principales lineamientos teóricos; a continuación las decisiones metodológicas adoptadas; a su turno se desarrollan los análisis e interpretaciones de los resultados; y, finalmente, se exponen las consideraciones finales a modo de conclusiones.

Lineamientos teóricos

Se presentan a continuación algunas aproximaciones teóricas que conforman la estructura conceptual, con el propósito de explicitar concepciones y posicionamientos asumidos. Procuramos desagregar aspectos de la formación docente inicial proponiendo categorías que permitan echar luz sobre rasgos o dimensiones devenidas objeto de análisis, aun cuando entendamos que los procesos formativos acontecen en sus complejidades e imbricaciones.

Partimos de concebir a los sujetos de la educación como sujetos sociales en el sentido dado por Rockwell y Ezpeleta (1983). Desde una escala de análisis centrada en lo cotidiano, se trata de sujetos conocibles a través del conjunto de relaciones sociales que configuran su mundo particular, en el que se articulan condiciones materiales y procesos de significación que otorgan sentido a las prácticas y vínculos que allí se despliegan. En este marco, la noción de universo simbólico propuesta por Achilli (1990) es fértil para aludir al conjunto heterogéneo de representaciones, categorías cognitivas, emocionales e imaginarias que producen los sujetos sociales en el contexto de sus vidas.

| 4

En el campo educativo, esta perspectiva implica situar la mirada en lo cotidiano y en los modos situacionales en que los sujetos construyen y se asumen estudiantes, en los procesos y experiencias en las cuales se involucran y en los efectos de sentido que allí se producen. En consecuencia, los sujetos no son representados como homogéneos estudiantes, sino como actores cuyas prácticas y significaciones son múltiples, diversas y contradictorias. En ellas se pueden reconocer experiencias sociales e históricas diferenciadas, distintas que dan existencia a la vida social (Edelstein, 2023).

Desde este posicionamiento, conceptualizamos la formación docente inicial como el período vivido por los/as profesores/as en su condición de estudiantes, desde el ingreso a la educación superior hasta la titulación de grado. La noción de *trayectorias formativas* alude al recorrido o itinerario realizado por los/as entrevistados/as; movimiento que no está dado a priori, no es lineal ni evolutivo. Una trayectoria, más bien, representa un camino dinámico, abierto a posibilidades y bifurcaciones que surgen mientras se lo recorre. Así, las trayectorias se conciben como múltiples y heterogéneas aunque se inscriban en las mismas condiciones curriculares e institucionales que las hacen posible.

El énfasis en la dimensión formativa de estas trayectorias se apoya en los aportes de Ferry (1997), para quien la formación implica la búsqueda de formas nuevas, ponerse en condiciones desde las que anticiparse o prepararse para los roles sociales y profesionales para el que se está formando. Se trata de un entramado de mediaciones que posibilitan a estudiantes aproximarse al universo material, simbólico e imaginario de la profesión elegida (Andreozzi, 2011).

En estas experiencias de formación se articulan procesos de desarrollo personal a la par que profesional, en tanto se influye y configura quien se es (Bolívar, 2016). Desde esta perspectiva, se rechaza una concepción técnico instrumental de la formación, reduciéndola a la adquisición de herramientas o competencias para el ejercicio profesional. Como advierte Gadamer, «no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento, sino del ser en cuanto devenido» (1993, p. 46).

De estos planteos deriva otra noción central para la investigación, la de *relación con el saber*. El ingreso a instituciones escolares y académicas puede generar interpelaciones identitarias dando lugar a procesos subjetivos y no solo epistémicos, en tanto las relaciones que los sujetos mantienen con el saber

suponen ingresar a nuevas relaciones con el mundo, con otros/as y consigo mismos/as (Charlot, 2006). Ataño pensar en la relación particular con unos campos de saber que cada quien estableció durante la formación docente inicial (incluso previamente), aunque inscribiendo estas prácticas y relaciones como unas promovidas por la institución que las propone.

Al abordar la formación en estos términos, nos aproximamos al concepto hegeliano de *bildung* que trabaja Gadamer. El autor plantea la formación como un proceso que implica enajenación: abandonar o suspender lo propio para aprender a aceptar la validez de algo distinto y encontrar puntos de vista generales. Hay formación cuando hay retorno a uno/a mismo/a superando aquello que resulta extraño a la propia particularidad que uno encarna (Gadamer, 1993).

Desde estas conceptualizaciones interpelamos los relatos y las experiencias de formación, con el propósito de analizar los desplazamientos subjetivos y las resonancias que se producen a partir de vivencias y saberes que los/as egresados/as valoran como significativos del recorrido formativo. Se trata de comprender las condiciones en que ocurre el abandono de una posición conocida —la de estudiantes universitarios— para reconocerse y asumirse a sí mismos/as siendo otros/as: Profesores/as de Psicología.

Decisiones metodológicas

La tesis se enmarca en una investigación cualitativa, inscribiéndose en los enfoques (auto)biográfico y narrativos al pretender relevar discursos, representaciones, creencias y valoraciones que los sujetos construyen en torno a su propia existencia (Bertaux, 1999).

La unidad de análisis estuvo constituida por egresados/as del Profesorado en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. A partir de tal segmento poblacional se construyó una muestra intencional sobre la base de los siguientes criterios: que hayan egresado durante los años 2018/2019 y que se encuentren ejerciendo la profesión docente. La decisión de este recorte temporal se fundamenta en considerar que el objeto de la formación se simboliza cuando ya se es educador/a. Creemos que reconocerse docentes genera determinadas condiciones para objetivar la trayectoria formativa en su totalidad; de allí el trabajo con egresados/as. Asimismo, tales trayectorias formativas pueden y son resignificadas a partir de las experiencias iniciales en el ejercicio docente, los procesos de socialización profesional y los cruces con otros itinerarios de formación. Por eso el interés en trabajar con egresados/as en ejercicio.

La investigación se centró en un trabajo con entrevistas, con el objetivo de estudiar en profundidad un número reducido de relatos. Se realizaron seis entrevistas individuales —en algunos casos de manera presencial y en otros a través de plataformas virtuales dadas las distancias geográficas—. Se propusieron

preguntas y ejes temáticos vinculados con aspectos biográficos; condiciones y características del cursado universitario; significaciones, aprendizajes, saberes y experiencias valoradas describiendo en qué contexto se produjeron y por qué las mencionan; consideraciones acerca de qué cuestiones conservar y qué modificar en la formación; el lugar de los/as otros/as en el itinerario formativo; inserciones profesionales, etc.

Entendemos que los relatos fueron elaboraciones in situ, en un tiempo-espacio compartido con quien investiga. No consideramos que las narrativas de las trayectorias formativas hayan sido producidas a priori y que solo restara «descubrir las», aun cuando hayan elaborado reflexiones sobre el proceso formativo en otros contextos. Por el contrario, la narrativa tomó forma y sentido en el encuentro. Las interacciones, el diálogo y las repreguntas que surgieron fueron centrales no solo porque de ellas devino el contenido de la entrevista —es decir, el relato como tal— sino porque posibilitaron aproximarnos a la materialidad misma del decir: silencios, dudas, afirmaciones, entonaciones, titubeos, etc. Interesó tanto el enunciado como el acontecimiento de la enunciación (Ricoeur, cit. en Geertz, 1989), es decir, qué dijeron y cómo lo dijeron.

Ahondando en el trabajo con/desde relatos o narrativas, es necesario problematizar una creencia que hace suponer que dicha configuración discursiva se encarga de *captar* algo ya existente y definido en la mente de los sujetos que se corresponde con *lo real*. Por el contrario, y tal como advierte Bruner, «contar historias es algo más serio y complejo de lo que nos hayamos percatado alguna vez» (2003, p. 13). La narrativa es concebida como una configuración, un acontecimiento de palabras que convoca una complejidad existencial y dialógica (Arfuch, 2002) partir de la cual damos forma a la realidad.

De acuerdo a Ricoeur (2004) toda narrativa implica la construcción de una trama en tanto configuración de una serie de operaciones. Una de estas operaciones es la integración de factores heterogéneos que son organizados en una totalidad inteligible. Una trama debe responder a un tema sobre el cual se reúne una serie de acontecimientos que guardan entre sí un vínculo lógico. Precisamente por su contribución a la trama, tales acontecimientos son más que una simple sucesión lineal o cronológica. En efecto, en la actividad de construcción de la trama tiene lugar una dimensión cronológica —caracterizada por la sucesión de acontecimiento conforme ocurrieron— y una dimensión no cronológica que es propiamente la configurante. De acuerdo a estos planteos, en la investigación no nos interesó saber/conocer qué pasó durante la formación en términos de enumeración de acontecimientos cronológicos, sino qué *les* pasó con aquellos saberes, aprendizajes y experiencias, y las conexiones de sentido en o a partir de sus relatos. Conciernen la configuración de la trama que elaboran como historia de una formación. Frente a las innumerables posibilidades de contarla, qué interpretaciones hacen atendiendo a las recurrencias, divergencias y/o contradicciones en las formas de representarse la formación. Por último, qué se autorizan

a decir (en relación a hitos, rasgos o huellas) como expresión o consideración de algo que merece ser contado porque desafía o infracciona lo canónico; qué se destaca del flujo de lo que desaparece en la corriente de la vida (Gadamer, 1993). Inscriptas en la perspectiva hermenéutica, nuestra tarea versa en interpretar tales narrativas (no en explicarlas), dando lugar a análisis que nos permitan exceder y no quedar circunscriptas en los horizontes de los/as profesores/as. Como sostiene Bolívar, «una "fidelidad" extrema al propio discurso de los entrevistados imposibilita el análisis de investigación» (2012, s.p.). En tal sentido, en el trabajo propiamente analítico/interpretativo cobran relevancia los referentes teóricos que permiten desentrañar lo relatado, insertarlo en un contexto más amplio de determinaciones y búsqueda de categorías de análisis que posibiliten entender la situación particular.

| 7

Además, nos propusimos triangular los relatos con la perspectiva de otros/as actores/as institucionales (Coordinador de Carreras y docentes) y con documentos pedagógicos (plan de estudio, reglamentos o regímenes de estudiantes, informes, etc.), en tanto posibilidad para comprender y situar contextualmente las voces de los/as docentes egresados/as en la trama situacional, institucional y curricular. En definitiva, los análisis y triangulaciones propuestos nos permiten ubicar y reconstruir los relatos en la genealogía del contexto en que se produjeron mediados por imperativos sociales, políticos y culturales más amplios.

Entendemos que los relatos fueron reconstruidos dando lugar a otras formas de contar las historias de formación, aun cuando nos haya desafiado a permanecer atentas para obedecer lo expresado procurando ser fiel a los sentidos manifiestos y evitando alterarlos. Como han sostenido Edelstein y Coria (1995), en el proceso de escritura se entremezcla con el deseo una imposibilidad por las exigencias del caso: de recortar, de barrer expresiones y quizá la pérdida de algunos sentidos.

Análisis e interpretación de los resultados

A continuación exponemos algunos de los resultados e interpretaciones que devienen del trabajo investigativo. Compartimos tres ejes temáticos.

a) Génesis de la elección por el profesorado y nuevas significaciones desde el presente

Establecer el origen y los inicios de cursar el Profesorado en Psicología puede reducirse al momento de inscripción a la carrera. No obstante, este dato no refleja el trasfondo de una decisión que tiene diversas aristas.

De acuerdo a los relatos, estudiar el profesorado se asume como la segunda, tercera o cuarta opción para los/as entrevistados/as, es decir, es una decisión que devino luego de inscribirse y cursar otra/s carrera/s.

De los/as seis entrevistados/as, cinco se inscriben inicialmente en la Licenciatura en Psicología (en la misma facultad) manifestando el deseo inicial de ser Psicólogo/a. Mientras cursaban el tercer, cuarto o quinto año (dos de ellos/as habiendo cursado y finalizado la Tecnicatura en Acompañamiento Terapéutico), toman la decisión de «pasarse» al profesorado siendo el pronto egreso e inserción laboral los motivos que animaron esta determinación, en tanto el egreso de la licenciatura se dilataba de acuerdo a los tiempos previstos. Pese a aquel desánimo inicial, valoran el recorrido que estaban realizando y el gusto por la disciplina (Psicología), lo que los/as hace pensar en dedicarse a su enseñanza. La categoría *trayectorias formativas* desde la que pensamos los recorridos de formación permite representar estos caminos dinámicos, abiertos a posibilidades y bifurcaciones múltiples que surgen mientras se los recorre.

Optar por el profesorado estuvo dado, también, por influencias y experiencias con otros/as inscriptas en sus historias de vida. En el relato de la Entrevistada 1 resulta elocuente la influencia que otros/as han ejercido. Se describe como alguien que proviene de una familia que se dedica a la educación: su mamá, hermanas, tíos/as son docentes. Inicialmente se inscribe en la licenciatura en Psicología y cursa hasta cuarto año. Tras temores y preguntas respecto a «si iba a poder, si quería o no dedicarse a la clínica», toma la decisión de cursar el profesorado. En sus palabras, fundamenta: «Mucha gente de mi familia se dedica a la educación y para mí la educación era como más de lo familiar; sabría cómo hacerlo porque he visto cómo lo hacen, por decirlo así» (Entrevistada 1).

Ante el cuestionamiento a aquella primera decisión profesional, la docencia aparece como lo seguro y familiar, en tanto su contexto cercano parece alimentar las representaciones de lo que significa y hace un/a docente.

El Entrevistado 2 ancla su decisión de estudiar el profesorado a experiencias que tuvieron lugar en su paso por la educación secundaria. Relata el gusto por dos asignaturas, Psicología y Filosofía, que lo «movilizaron» por la docente a cargo, describiéndola como una referente por «la llegada» que tenía a los/as estudiantes. También rememora las tutorías de pares como instancias en que «ayudaba» a compañeros/as, resultando un rol o lugar «cómodo el de poder enseñar y poder ayudar a otros». Su narrativa es interesante para pensar el lugar de los/as profesores/as y las experiencias que dejaron huellas durante la escolaridad obligatoria. Esto nos aproxima a la biografía escolar entendida como el pasaje por los distintos niveles escolares que configuran acontecimientos de carácter formativo para profesores/as y aspirantes a hacerlo (Alliaud, 2003).

La escuela no solo enseña contenidos sino también forma en la docencia ya que allí se interiorizan modelos de enseñanza vividos en «carne propia»; saberes, imágenes, creencias, modos de ser y hacer que se constituyen en experiencias formativas configurando representaciones (Alliaud, 2003). Como expresa Edelstein por medio de la poesía, «cuerpos que aprendieron tempranamente en el espacio escolar el juego que allí se juega» (2011, s/n).

Por su parte, la Entrevistada 4 también vincula la decisión de estudiar el profesorado a experiencias en que «ayudaba» a otros/as siendo una referente para familiares y amigos/as al momento de preparar materias.

Me incliné por el profesorado porque estaba esa base que era re importante [haciendo alusión a la formación en la licenciatura]; era combinar lo que yo hacía de un modo muy casero y con personas con las que yo me sentía cómoda y habilitada. (Entrevistada 4)

| 9

Es posible advertir que la influencia de otros/as (familiares, amigos/as, docentes) y experiencias previas que se inscriben en sus historias de vida generan afectaciones, estructuran y delinean rasgos que son el puntapié a la profesión docente aun cuando esta no haya sido la primera opción. Cabe considerar cómo tales rasgos y cualidades (ayudar, acompañar, explicar) experimentados desde épocas tempranas parecen manifestar una inclinación «natural» por la tarea docente, aunque construida social e históricamente.

La decisión *in situ* de cursar el profesorado mientras se cursaba la licenciatura se asumió como una opción transitoria y momentánea mientras/para continuar el recorrido por la licenciatura. El ejercicio de la docencia fue inaugurando, para algunos/as, nuevos caminos que han hecho relegar aquella decisión inicial. Queremos plantear, en adelante, como tales motivaciones, supuestos y representaciones iniciales sobre la profesión docente fueron contrarrestadas con reflexiones que devienen a partir del ejercicio profesional. Los/as entrevistados/as han redescubierto la complejidad que reviste a la tarea de la educación, reconociéndola como una práctica intrincada y caracterizada por tensiones de difícil abordaje.

Como todos estamos atravesados por la institución escuela, pareciera que todos podemos opinar sobre la escuela y sobre cómo se deben hacer las cosas. O que todos podrían enseñar. Y por ahí me parece que hay un manoseo de algunas cosas. Está bueno siempre pasar por una formación y que ser docente sea una decisión. En un tiempo en que hay mucha precarización laboral, para muchos la docencia es lo seguro, digamos, pero no se juega un deseo... Estaría bueno que sea una decisión que implique un montón de responsabilidades: un posicionamiento ético y un montón de cosas más, además de enseñar un conocimiento puntual que puede ser Psicología, Educación Cívica y Ciudadana... Pero hay un montón de cosas que acompañan a eso. Te soy sincera: todavía me las estoy preguntando si las quiero o no. Yo como que tenía una mirada docente que no era la más linda. Yo tenía una mirada como: «ah, ser docente», que mucha gente la tiene... Me

parece que es una figura súper importante y que implica eso, entender un montón de cosas de cómo uno aloja al otro. (Entrevistada 1)

Otra de las entrevistadas describe su situación actual en el oficio docente atravesada por búsquedas y decepciones, en un mundo que se presenta complejo y hostil.

Me pasó que me decepcioné de la educación. Siempre tuve esta idea de que la mejor forma de cambiar cualquier realidad es la educación. Y me pasó que no es tan así. Como que tiraba todas las fichas a la educación y me di cuenta que con eso no alcanza. Que también sí necesitamos una familia, que necesitamos de otras instituciones y no están presentes... Siento como que me faltan cosas; me siguen faltando cosas. Sigo buscando, sigo estudiando. (Entrevistada 3)

| 10

Presentamos un fragmento de la misma entrevista que resulta ilustrativo del pensarse docentes tras sus inserciones profesionales. Nos parece que ilustra maravillosamente, al menos, dos cuestiones. Por un lado y dado el enfoque metodológico adoptado, se puede apreciar la materialidad misma del decir: las pausas, expresiones y titubeos en los modos de nombrar que hacen al acontecimiento de la enunciación. Por otro lado, también hace pensar en la imposibilidad que genera el (poder) decir y describir un objeto que se resiste a ser descriptible, al menos con palabras.

Entrevistada 3: ... de hecho, si me preguntas ahora, no voy a ser para siempre docente.

Entrevistadora: ¿Y por qué? Me generó intriga.

Entrevistada 3: Nooooo. La escuela es muy... La escuela tiene... La escuela es un... Yo no sabía que era así la escuela.

b) Presencias significativas y nuevas posiciones subjetivas

En este apartado pretendemos exponer algunos relatos de presencias consideradas significativas para los/as profesores/as egresados/as. Éstas han posibilitado ciertos desplazamientos subjetivos asociados a este período de formación. De allí el interés en aproximarnos a las descripciones de situaciones que rememoran y los sentidos que les atribuyen.

De manera unánime, los relatos aluden a los pares generacionales. Procurando comprender los elementos simbólicos en juego, advertimos que la formación se ha constituido en un espacio de sociabilidad estudiantil que proporciona

figuras de compañerismo y amistad consideradas de gran valor y fundamentales durante la experiencia universitaria. En la mayoría de los relatos se alude a la importancia que tales vínculos han tenido en la medida en que configuraron modos de sostenerse (atendiendo a que, para cinco de los/as profesores/as, el ingreso a la universidad coincide con la experiencia disruptiva de desarraigarse del seno familiar y —tener que — radicarse en otra ciudad).

Esos otros/as son también referentes y de quienes se aprende durante el recorrido de formación. Así lo expresa la Entrevistada 4, contextualizando un escenario particular: el aula. La egresada valora las mediaciones derivadas de la estructura social del aula y las interacciones a través de las cuales el conocimiento se comparte entre los pares generacionales (Cols et al., cit en Camilloni et al, 2007).

| 11

He tenido compañeros que tenían esa capacidad de preguntar, de hacer preguntas muy críticas. Se podían despegar mucho; siempre como muy rupturistas, en todas las clases... Los demás puntos de vista, poder intercambiar con otros, escuchar a otros, aprender. Eso en la pandemia o en la virtualidad no estuvo bueno porque ha reforzado en alguien que es más tímido o que está en ese lugar más de anonimato. El aula moviliza un montón. Hace que uno tenga que ceder y abandonar, en algún momento, ese lugar de unidad. (Entrevistada 4)

También, puede leerse una recurrente alusión y valoración a docentes, destacando al menos dos aspectos o rasgos: el trato generoso y la relación cercana construida con algunos/as, y aquellos/as que se destacaron por «cómo daban las clases». Sobre este último punto, la referencia a tales docentes está dada por la relación que establecían con aquello que transmitían, y por tanto, lo que promovían en las clases. Si la formación se asume como encuentros con autores/as, teorías y conocimientos que permite una nueva comprensión del mundo, la mediación de docentes habilitando esa comprensión resulta una cuestión vital en la relación pedagógica y en las experiencias de formación.

Uno todo el tiempo va aprendiendo de las personas que están ahí adelante, los vas tomando como referentes. Algunos profesores me han quedado muy grabados por la capacidad de mechar contenidos con cosas que para nosotros eran cercanas, todo el tiempo. Esa cintura de algunos profes que uno se daba cuenta del recorrido inmenso, de ese acercamiento, esa proximidad con los estudiantes; poder dar o explicar Freud con ejemplos cotidianos, con cosas que iban afinando esa mirada y ese ojo crítico para situaciones o para poder ponerlo en contexto y en nuestro contexto. Me quedan nombres grabados de profes que me encantaban y era como querer escucharlos. (Entrevistada 4)

Las intervenciones y mediaciones que los/as docentes realizan entre los textos que dan a leer y estudiar y los/as estudiantes resultan condicionantes en las

relaciones con el saber. Son destacadas como unas que generan condiciones favorables para los procesos de aprendizaje en los campos específicos de saber, posibilitando la comprensión a partir de lo cercano, los ejemplos y el lenguaje coloquial. La clase se asume como una escena para mirar y querer escuchar.

Como hemos expuesto con antelación, entendemos la formación como un proceso que cada quien realiza, aunque a partir de mediaciones que se presentan de formas variadas y diversas (Ferry, 1997). De allí que las experiencias significativas que egresados/as recuperan no solo radican en pensar el lugar simbólico y real de otros/as en el proceso formativo, sino los efectos y desplazamientos subjetivos que devienen. Es decir, cómo tales presencias y acontecimientos se asumen mediadores que permiten entrar en nuevas relaciones con otros/as, con el mundo y con uno/a mismos/a.

El relato de la Entrevistada 1 que se expone a continuación da cuenta de una interrupción: la historia de vida se ve conmovida por y a partir del recorrido de formación por la facultad.

Yo venía con esto de que había una sola verdad. Muy de iglesia: una sola verdad, un solo camino, una sola manera de leer la realidad. Y la facu a mí... Varias materias, como podría decirte Semiótica (que había un docente que había sido monaguillo y él nos contaba sus experiencias también de esa ruptura). Hubo un montón de desplazamientos que obviamente después empecé terapia, los empecé a trabajar, en cuanto a esto: que hay otras posibles lecturas, que la realidad no es una, que la realidad es una construcción. Y ahí tomé distancia de la institución [cristiana, evangélica] porque ya no me podía identificar con un montón de cosas, de posicionamientos. Entonces el motivo por el cual empecé la facultad, que estaba muy ligado a la institución a la que iba, fue cambiando. Por eso hubo que sostener la elección vocacional, porque yo dije: «bueno, si ya no me interesan tanto estas cosas tengo que sostenerme desde otros lugares en esta elección vocacional». Por eso hubo varios vaivenes en eso. Pero sí, la facu sin lugar a dudas muchísimas cosas me enseñó a ver diferente, a poder ver las cosas de otra manera. Y a problematizar. A no quedar tomada por ciertos discursos. (Entrevistada 1)

El análisis permite sostener que los procesos de aprendizajes, el lugar de algunos/as docentes y la relación con los saberes excedió lo disciplinar o epistemológico generando una reconstrucción de sí misma. Es decir, creencias, certezas, valores y posicionamientos fueron afectados dando lugar a interpelaciones sobre lo sabido y conocido, y aprendiendo (de) otros modos de pensar y afrontar aquello que resulta inicialmente extraño.

Estas interpretaciones están en relación con los aportes de Charlot (2006) quien enfatiza en la dimensión identitaria presente en toda relación con el saber. Para el autor el aprendizaje cobra sentido en relación con la historia del sujeto, a partir de lo cual éste intenta explicar y analizar su entorno para darle un sentido propio, lo que permite cambiar la relación con el medio asumiéndose sujeto de la propia historia. No quedar tomada por ciertos discursos, como expresa la entrevistada, es entrar en nuevas relaciones con el mundo posibilitadas por tales aprendizajes.

| 13

El siguiente relato propone pensar la experiencia de formación como una que permitió la incorporación de rasgos que acompañan a la docente egresada, constituyen quien es o en quien devino.

Hay algo que yo incorporé (no sé en qué momento) que en lo laboral a mí me permite tener una capacidad de escucha y una capacidad de empatía. En la función que desempeñe (ya sea de preceptora o de profe) hay algo que es mío, que es mi estilo, que yo siento que no lo repito; que lo puedo ir buscando y lo puedo ir construyendo, y eso a mí me lo dio esta carrera en particular. Hay algo ahí de ese tiempo, de esa espera, de ese conectar con el otro que a mí me lo dio la licenciatura o el profesorado. Y para mí eso es re importante. Yo siento que tengo mi manera de trabajar. Lo veo en el aula, lo veo en los vínculos que puedo armar o en el tiempo dentro de una escuela... Yo creo que eso es algo que incorporé ahí. (Entrevistada 4)

Este estilo distintivo es uno que la entrevistada pudo, quiso y supo cultivar en y a partir de la formación. Esto nos da pie para pensar la trayectoria formativa como recorrido que permite la búsqueda de formas nuevas, o entrar en nuevas formas para cumplir con ciertas tareas y actuar en el campo profesional de la docencia (Souto, 2016).

Los desplazamientos subjetivos que los/as entrevistados/as relatan e identifican se deben a mediaciones variadas y diversas: a condiciones materiales y circunstancias propias de ingresar a una institución académica, la construcción de nuevas relaciones sociales, la presencia de docentes, la lectura de obras y autores/as, etc. Esto ha generado nuevas posiciones subjetivas que exceden la formación para el ejercicio de una profesión.

Entendemos que el análisis resulta insuficiente si no se alude a los campos de formación en que se inscriben las trayectorias formativas: las Ciencias Sociales y las Humanidades en general, y la Psicología en particular. De acuerdo a las voces de los/as entrevistados/as, estos desplazamientos deben ser contextualizados en el marco de una comunidad académica y una disciplina con rasgos particulares y hasta propicios para generar nuevas posiciones en lo relativo a lo epistémico, subjetivo y social. En las entrevistas no han sido pocas las referencias

a la Psicología como disciplina que favorece interpelaciones, estableciendo marcadas diferencias respecto a otros campos que parecen no habilitar en las mismas condiciones tales desplazamientos. Para ilustrar estos postulados, traemos a colación un pasaje de una entrevista. Ante la pregunta sobre qué desafíos se presentaron durante la formación docente inicial, una entrevistada indica:

La carrera en sí. Los textos. Desde mi lectura, la psicología (y más que nada aparecen muchas cuestiones del psicoanálisis) te desafían desde algún punto en que te interpelan desde algún lugar las cosas que lees que son «psi», por decirlo así. (Entrevistada 1)

| 14

c) Las prácticas pre-profesionales como experiencias de formación

Durante la investigación asentimos a un giro en el proceso analítico, al encontrarnos con reiteradas referencias a las prácticas pre-profesionales y su inestimable valor para la formación docente. Éstas se constituyeron en una huella que dejó el recorrido formativo, sobre la que casi no han tenido que realizar esfuerzo alguno por recordar.

Realizando una breve contextualización, el plan de estudios del Profesorado en Psicología (vigente desde el año 2005) incluye espacios curriculares destinados a vincular la formación académica y el campo profesional, posibilitando una progresiva inserción de los/as estudiantes a la futura profesión. La investigación nos aproximó a algunas de estas instancias que se proponen desde los espacios curriculares, y sus resonancias.

Advertimos que, en gran medida, se rememoran aquellas que han posibilitado una aproximación al universo material y simbólico de la profesión elegida (Andreozzi, 2011). El acercamiento a entornos reales (asilos, hospitales, escuelas, etc.) se destaca por sobre lo canónico que supone aprender en condiciones áulicas habituales.

No obstante, nos parece propicio remarcar que, en numerosas ocasiones, el sentido de las prácticas pre-profesionales en la formación de cualquier profesión se ha tergiversado. Se reduce a la sola inserción de los/as estudiantes al campo profesional participando en la resolución de actividades que no se vivencian como experiencias de aprendizajes, en tanto no alcanzan a interpelar al sujeto en ningún aspecto (Foresi, 2009). Opera allí una concepción de la práctica como lugar del mero *hacer*, desvinculada de toda posibilidad de reflexión y teorización, y careciendo de impacto formativo. En los relatos, los/as egresados/as las califican como «poco productivas» y «superficiales».

Por el contrario, hay referencias a otras experiencias consideradas significativas en las que y a partir de las cuales se refundan saberes. Podemos mencionar instancias en las que asistieron a escuelas u otras instituciones, que posibilitaron procesos de apropiación y aprendizajes, generando nuevas relaciones

con teorías y conocimientos. En muchos casos, estas instancias permiten contrarrestar la fragmentación y descontextualización de las teorías transmitidas en la formación, propiciando comprensiones más holísticas.

Teníamos que visitar una escuela, observar y después analizar lo que era la cultura institucional, el clima de la escuela y demás. Esa fue una asignatura que me aportó bastante en el sentido de poder entender las instituciones, cómo funcionan y principalmente las instituciones educativas... Nos permitió ver la diferencia entre ciertos climas institucionales o culturas, y entre una escuela y otra. Poder ejemplificar lo que decían las teorías con lo que uno veía día a día en las escuelas. (Entrevistado 3)

Por unanimidad, los/as entrevistados/as relatan la experiencia de transitar por el Taller de Acción Educativa como una que se revistió de otros sentidos: una experiencia disruptiva y de aprendizajes múltiples, de la que nadie quedó eximido. Dicho espacio curricular se ubica en cuarto año, y se asume como el primer y único espacio destinado a acompañar a los/as estudiantes en la concreción de prácticas de enseñanza. Como expresa una entrevistada, «era la primera vez que practicaba el rol docente» (Entrevistada 1). Es decir, allí la enseñanza es el objeto a aprender y a partir del cual se construye saber.

Posicionarse como docentes aun siendo estudiantes resulta conmovedor, delineándose allí —para algunos/as— los primeros pasos en la práctica profesional. Este se asume como un momento *bisagra*, en partes, porque implican ponerse en situación de enseñar (y desentrañar los fundamentos de las decisiones que se adoptan) derribando supuestos y sentidos transmitidos —explícita o implícitamente— durante la trayectoria de formación. Al mismo tiempo, se promueve la revisión de modelos internalizados subjetiva y socialmente (Foresi, 2009).

Uno empieza a reflexionar y pensar básicamente qué significa enseñar psicología. En los primeros años uno piensa que va a enseñar todas las teorías psicológicas y todas las corrientes de la psicología, y que los alumnos van a estar felices de escuchar Piaget, Vygotsky, y todo lo demás. Y es como que llega un punto en el cual vos te das cuenta que enseñar psicología en parte sí tiene que ver con eso, pero por otro lado también tiene que ver con cómo se va construyendo este vínculo entre el estudiante y el docente; poder construir conocimientos más allá de las teorías psicológicas que tienen que ver con otras cuestiones. Por ejemplo con la ESI, con la construcción de la identidad, con los derechos. (Entrevistado 2)

Hubo algunas ideas interesantes que a mí me quedaron. Esto de que vos no necesitás dar los procesos de la memoria que son re aburridos. O preguntarte: ¿Para qué yo le voy a dar esto a un estudiante de

secundaria? ¿Para qué les sirve saber las corrientes de la Psicología? ¿Para qué? O sea, no digo que no haya que darlas. Pero por ahí hay algunos temas que yo y mis compañeros fuimos dando, como por ejemplo salud mental. Cómo uno puede ir armando y haciendo una propuesta que no sea por ahí la que aparece en el manual que te pasaron y vos lo das así. Mediar una decisión tuya ahí. Y bueno, para mí todo, ese tiempo de las primeras planificaciones, al estar acompañada, aprendes un montón. (Entrevistada 1)

| 16

En tanto dispositivos de formación, las prácticas habilitaron la emergencia de movimientos que dejan huella (Andreozzi, 2011). Implican rupturas y nuevas significaciones porque todo se ordena (o desordena) de otro modo, y ellos/as deben reubicarse, en tanto sujetos biográficos y actores sociales, en esas nuevas configuraciones. Ingresar en la red de significados y prácticas en las que se despliega la tarea docente resignifica el camino formativo recorrido, advierte desintegraciones y funda nuevos saberes propios de «estar en la práctica».

Con esa práctica después me quedé re contenta. Yo creo que algo en mí se habilitó en decir «bueno, encontramos una manera», que era trabajar en ese momento con el programa que nadie lo tenía en cuenta, que veíamos que... Viste que el estudiante universitario es muy estudiante de biblioteca, de capítulos... Fue trabajar en base a eso, volver a usar el programa como algo que estuvo en el centro de las clases. Y eso gustó... Esos momentos que uno va encontrando su espacio dentro de esa época, en que uno también siente esa presión de tener que aprobar, o de que guste, pero fue algo que surgió de nosotras. O sea, no era lo que se demandaba quizás, y gustó. Y para mí eso fue significativo: empezar a hacer el camino propio. Esa búsqueda, estar atento ahí en el aula. Hubo algo ahí creativo que surgió de nosotras. Como que a mí me habilitó. (Entrevistada 4)

Como se advierte, tales experiencias de formación movilizan en los/as estudiantes procesos que van más allá de la mera aplicación de las teorías al campo de las prácticas. «La lógica de la aplicación sede terreno a la lógica de la formación como exploración e inmersión paulatina en entornos de actuación poco conocidos» (Andreozzi, 2011, p. 3).

Esta instancia se ha constituido como un verdadero acontecimiento formativo en sus trayectorias, en tanto marcó un antes y un después. De allí que fueron analizados numerosos aspectos como el lugar de los/as docentes y pares que acompañan estas inserciones, la elaboración de propuestas de enseñanza o planificaciones, el reconocimiento de la propia finitud, la relación entre

las prácticas pre-profesionales y futuros e inmediatos lugares de desempeño profesional, entre otros.

Tales experiencias han generado desestabilización, rupturas y nuevos reordenamientos forjándolos/as a repensar cuestiones múltiples. Hay dos aspectos que nos interesa remarcar, como deriva de este trabajo analítico. Por un lado, el énfasis de los/as egresados/as en aumentar estos dispositivos de formación, en tanto aproximan a posibles entornos de actuación profesional y allanan las dificultades relativas entre el egreso e inserción.

| 17

Por otro lado, volver a situar las trayectorias formativas como unas que se generan en determinadas condiciones históricas, materiales, institucionales y curriculares. Las dificultades expresadas por los/as egresados/as al momento de realizar las prácticas pre-profesionales no deben leerse desde una dimensión meramente personal/singular, sino analizarlas a la luz de la propuesta y devenir curricular. En tal sentido, advertimos una desarticulación entre los trayectos de formación (disciplinar y pedagógico) que conforman el plan de estudio, que lleva a percibir y simbolizar la formación como fragmentada cuyos nexos dependen de las posibilidades que cada estudiante pueda realizar o no. Adherimos a los planteos de Migueles, quien sostiene que:

Un currículum no puede presentarse como retazos de saberes más o menos cosidos alrededor de campos que lo clasifican y que se espera que los alumnos hilvanen en los últimos tramos de su formación cuando «realizan las prácticas». Desde todas las materias se debería atender a la formación de un docente; aunque no se lo propongan, se transmiten en cada una de ellas un modo de enseñar, de vincularse con el saber, de relacionarse con los alumnos y con la docencia. (Migueles, 2014, p. 252)

Conclusiones

La investigación se ha centrado en conocer y analizar diversas aristas del proceso de formación docente en el Profesorado en Psicología (FHAYCS - UADER), narrado desde la perspectiva de egresados/as. Fueron expuestos algunos tópicos que, más allá de las especificidades del caso, permiten aproximarnos a las formas en que se simbolizan y reinterpretan los procesos socioeducativos.

Reconocemos las virtudes de los enfoques (auto)biográficos y narrativos al crear condiciones privilegiadas para recuperar, reconstruir y documentar relatos de experiencias pedagógicas. Entendemos que estos aportes resultan significativos para revisar las políticas de formación y pensar propuestas de intervención pedagógicas sostenidas en el conocimiento que se produce situacionalmente.

Finalmente, y a modo de deriva del trabajo analítico, compartimos algunas reflexiones finales que esperamos puedan asumirse como insumo para nuevas líneas de indagación. En un contexto caracterizado por un mercado de trabajo crecientemente precarizado y excluyente, la inclinación por la formación y el ejercicio de la docencia aparece, para algunos/as, como una posibilidad de garantizar un empleo (aparentemente) formal y estable. Aun cuando tales condiciones se hayan concretado, varios/as profesores/as con los que se trabajó ponen en entredicho su continuidad en la tarea docente, al asumirla como una práctica de gran complejidad y responsabilidad que tensiona —y en ocasiones desplaza— el gusto y el deseo que motoriza sus quehaceres.

| 18

Este análisis permitió problematizar las representaciones sociales que portan quienes deciden inclinarse por la profesión docente, y analizar en qué medida la inserción profesional frustra o defrauda expectativas y sentidos iniciales. A futuro, resulta interesante abordar las transformaciones ocurridas en los últimos años que configuraron un escenario marcado por condiciones materiales y simbólicas desfavorables para la educación, atendiendo especialmente al papel de las políticas docentes y del discurso oficial como canales privilegiados en la construcción de sentidos que tienden a invalidar y desestimar el trabajo educativo.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciatario*. III Congreso Argentino en Antropología Social, CRICSO y Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Alliaud, A. (2003). *La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires]. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/4100/uba_ffyl_t_2003_49848_v1.pdf

Andreozzi, M. (2011). Las prácticas profesionales de formación como experiencias de pasaje y tránsito identitario. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5). <http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, (29), 12-31.

Bolívar, A. (2012). *Metodología de la investigación biográfico-narrativa: Recogida y análisis de datos*. Universidad de Granada. https://pics.unison.mx/doctorado/wp-content/uploads/2020/05/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_BIOGRAFICO-NARRATIVA.pdf

Bolívar, A. (2016). Las historias de vida y la construcción de identidades profesionales. En *Nova aventura (auto)biográfica*, Tomo I, pp. 251-287. EDIPUCRS.

- Bruner, J. (2003). *La fábrica de contar historias: Derecho, literatura y vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carli, S. (2020). Saberes, capacidades y habilidades para la vida en común: Los desafíos de la formación universitaria. *El Cardo*, (16), 155-165. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/981>
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber: Elementos para una teoría*. Trilce.
- Edelstein, G., y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación: Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. (2023). *Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza*. Edulp.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Foresi, M. F. (2009). El profesor conformador: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional? En L. Sanjurjo (Coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens. <https://esba-nqn.infod.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/20-20/03/32603475-Capitulo-de-Sanjurjo-capitulo-1-los-dispositivos-para-la-formacion-en-las-practicas-profesionales.pdf>
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método*, Vols. 1-2. Sígueme.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Paidós.
- Miguelés, M. A. (2014). La «práctica» como experiencia de formación docente. *Itinerarios Educativos*, 1(6), 246-253. DOI: <https://doi.org/10.14409/ie.v1i6.4244>
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción inconcluso*. Centro de Investigaciones del IPN.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.