

# LA FORMACIÓN PROFESIONAL DOCENTE: ENCUENTROS Y DESENCUENTROS ENTRE LO POLÍTICO, LO INSTITUCIONAL Y LO PERSONAL

PROFESSIONAL TEACHER TRAINING: ENCOUNTERS AND  
DISAGREEMENTS BETWEEN THE POLITICAL, THE INSTITUTIONAL AND  
THE PERSONAL

*Ana Zavala*<sup>1</sup>

CLAEH, Uruguay

DOI: <https://doi.org/10.59842/17.1.6>

**Recibido:** 15/03/2024

**Aceptado:** 17/05/2024

## Resumen

Este artículo presenta, muy sintéticamente, un conjunto de elementos que dan cuenta de la complejidad de los procesos de formación profesional docente. A lo largo de sus tres apartados se entrelazarán los aspectos políticos e institucionales, las mediaciones de formación —ofrecidas y recibidas por los futuros profesores— y su propia agencia en los procesos de formación profesional. La tesis del artículo es que no es posible considerar ninguno de estos tres elementos como único o predominante en busca del cambio o la mejora de la educación. Por el contrario, es razonable considerar el papel que juega cada uno tanto en los distintos momentos de la vida profesional como en los efectos que esto tiene para todos los actores involucrados, desde los agentes políticos e institucionales hasta los profesores y sus alumnos. La conclusión apunta a mostrar que, por el momento, esto funciona como un coro desafinado.

**Palabras clave:** formación profesional docente, cambio educativo, mediaciones de formación.

## Abstract

This article briefly presents a set of elements accounting for the complexity of professional teacher development processes. Throughout its three sections several aspects will intertwine: political and institutional, development mediations —offered and received by future teachers— and their own agency in professional development processes. The thesis of this article is that when aiming for education change and improvement, it is not possible to consider any of these elements as unique or predominant. On the contrary, it is reasonable to consider the role that each one plays both in the different moments of professional life and in the effects that this has for everyone involved, from political and institutional agents to teachers and their students. The conclusion shows how, for the moment, this works like an out of tune choir.

**Keywords:** teachers' professional development, educational change, development mediations.

---

<sup>1</sup> Profesora de Historia, [azavala@claeu.edu.uy](mailto:azavala@claeu.edu.uy)

## Introducción. Intentando lidiar con varios *oficios imposibles*

La formación docente, como cualquier otra formación profesional, es un objeto de estudio y de análisis que no se deja atrapar fácilmente. Implica, sin duda, un proceso de transformación en el sujeto de —justamente— esa formación. Abordada de mil maneras diferentes, la cuestión es cómo sucede esa transformación y qué papel juegan, además del propio sujeto, las instituciones involucradas, la sociedad o simplemente otras personas con las cuales ha convivido a lo largo de su vida o de su proceso de formación profesional. Si lo miramos retrospectivamente, y más allá de cómo se pudieran calificar o estandarizar sus desempeños, no podemos olvidar que la profesión docente precedió largamente a las instituciones encargadas de su formación. Había maestros y profesores mucho antes de que alguien pensara en de qué manera se podía contribuir a esa formación profesional, y los sigue habiendo—buenos y malos— por fuera de los canales institucionales de formación/acreditación profesional docente. De hecho, tanto en países europeos como americanos, y para el caso de la enseñanza primaria, esto no tuvo lugar a pequeña y mediana escala sino hasta bien avanzado el siglo XIX. Acompañando el crecimiento de los alumnos, la primera preocupación política fue por los maestros —en realidad maestras— para niños, luego y bastante después, vinieron profesores para el nivel secundario. Por el momento no tenemos noticias de institutos de formación de profesores universitarios.

Esta preocupación —asociada a un enfoque estatal sobre la sociedad— acompañaba la de poner en marcha procesos de escolarización lo más amplios posible que daban por descontado que contribuirían no solo a la formación de ciudadanos, sino también de trabajadores y profesionales. Naturalmente, y con la mirada puesta en la eficiencia, de lo que se trataba era de que los niños aprendieran lo que sus maestras les enseñaban. La realidad mostró, sin embargo, que las cosas no eran tan simples. No acababa de aparecer el método de enseñanza infalible. Siempre había niños que aprendían más que otros, que a veces casi no aprendían nada, más allá de las teorías o métodos que sus maestras *aplicaran* para enseñarles. Esto no demoró en poner en tela de juicio la calidad de la formación de maestros, buscando una y otra vez la manera de «formarlos» —voz pasiva— de tal manera que se pudieran alcanzar los fines educativos que se esperaba lograr a través de su trabajo. Sin embargo, las conclusiones de las distintas investigaciones que se llevaron a cabo para tratar de entender esta cuestión condujeron a conclusiones potencialmente desastrosas: no solo hay algo que tiene que ver con el sujeto que aprende, que puede ser la relación con el saber o con el aprender, o las

conductas alfa piagetianas (Piaget, 1978, p. 73), o simplemente la falta de interés<sup>2</sup>, sino que, en la misma «descausalización» del asunto, un día llegaron a la conclusión de que el desempeño profesional de un maestro tiene mucho más que ver con lo que piensa, con sus creencias o con sus teorías implícitas que con lo que ha aprendido formalmente y puede devolver de modo discursivo apropiado (Gage y Viehoever, 1975).<sup>3</sup> De hecho, Freud<sup>4</sup> ya lo había anunciado, poniendo sobre la mesa el concepto de *profesión imposible*, es decir, aquella que admite desde el vamos que siempre es posible que las cosas resulten de manera diferente a la esperada o planeada. Son tres: analizar, gobernar y educar (escolares, hijos, futuros profesores, médicos, ingenieros o violinistas). Excepto analizar, la enseñanza involucra las otras dos.

Poner los ojos sobre las problemáticas que rodean a la cuestión de la formación profesional docente nos enfrenta sin duda, y más de una vez, al concepto de profesión imposible. La experiencia le demuestra a cualquier profesor o maestro —de niños, de adolescentes o de adultos— que los desempeños de sus alumnos no solo a veces difieren mucho entre sí, sino que la relación que guardan con lo que les fue enseñado en clase o en el libro en el que debían estudiar, puede ser bastante flexible en cantidad y en calidad.<sup>5</sup> Por otra parte, la experiencia mínima de alumno, y la más extensa de acompañante o evaluador de los desempeños docentes, nos hace conscientes de la amplitud que puede tener la escala similitud-diversidad entre docentes de la misma generación o no, dictando el mismo tema o el mismo curso en la misma institución, el mismo día...

A primera vista entonces, la idea de profesión imposible tiende a poner en cuestión al mismo tiempo los esfuerzos políticos y los institucionales por formar —voz activa—maestros y profesores, y el propio trabajo de los profesores que

---

<sup>2</sup>Fenstermacher (1989) lo dice con toda claridad: «La idea de *dependencia ontológica* ayuda a explicar por qué la mayoría de nosotros percibe una conexión tan estrecha entre enseñar y aprender. Si nadie aprendiera, sería difícil imaginar que pudiéramos disponer del concepto de enseñar. Porque si el aprendizaje no se produjera nunca, ¿qué sentido tendría enseñar? La conexión entre los dos conceptos está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje. Tan fuertemente, de hecho, que *es fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales*» (p. 153, énfasis añadido). En realidad, Ausubel et al. (1976) lo había dicho antes, tal vez con mayor claridad: «*Enseñar y aprender no son coextensivos* pues enseñar es solo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje. Así pues los alumnos pueden aprender sin ser enseñados [...] y ni siquiera cuando la competencia del maestro está fuera de duda se logrará forzosamente el aprendizaje» (p. 26, énfasis añadido).

<sup>3</sup>Es obvio que lo que los profesores hacen está regido en gran medida por lo que piensan (Gage y Viehoever, 1975, p. 1, traducción propia).

<sup>4</sup>«Y hasta ahora pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones “imposibles” en que se puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar» (Freud, 1937/1964, p. 249).

<sup>5</sup>Y a la vez hemos aprendido —paradójicamente— a desconfiar y desvalorizar la máxima identidad entre ambos, porque puede haber sido aprendido «de memoria» y por lo tanto sin comprenderlo cabalmente.

queda minado por la agencia —inesperada— de sus alumnos de cualquier edad. Es sin duda la manera menos productiva de mirar las cosas. En realidad, alcanza con desprenderse del modo causal de entender el funcionamiento de la enseñanza y la formación profesional, un modo que empieza por diseñar el consecuente y luego busca el antecedente que lo conduzca al logro esperado en el consecuente de la fórmula. Alcanza también con asumir que tanto la enseñanza como la formación docente institucionalizada descansan necesariamente sobre vínculos humanos que habilitan de mil maneras diferentes la adquisición a corto, mediano o largo plazo tanto de algunos saberes formales, como el desarrollo de habilidades y capacidades que harán de algunas personas unos profesionales —incluidos los alumnos— competentes en algún sentido. Es sobre estas bases que la propuesta de este artículo no está destinada, de ninguna manera, a proponer modos de hacer con relación a la enseñanza o a la formación profesional docente. Lo que importa en último término, o tal vez en primer término, es hacerse de herramientas de análisis que nos permitan pensar de la manera más profunda y cabal posible la cuestión de la formación profesional docente. Es en este sentido que he presentado en primer lugar la idea de *profesión imposible*, porque creo que es la que destraba con más contundencia el encadenamiento causal necesario entre unas acciones y unos resultados, efectos, objetivos a lograr que acaban funcionando en la lógica del *modus tollens*. Es decir que si  $a$  (es decir, la enseñanza)  $\rightarrow b$  (o sea, el aprendizaje), entonces, cuando  $\neg b$  (cuando alguien no aprendió), es imposible que  $\neg a$  (necesariamente es porque le enseñaron mal). Por extensión, si los profesores enseñan mal ( $\neg b$ ) es porque no les enseñaron correctamente a hacerlo ( $\neg a$ ), lo cual implica por lo menos reformar las propuestas institucionales de formación profesional docente para que definitivamente  $a \rightarrow b$ , y así finalmente conseguimos formar (voz activa) profesores capaces de lograr que los alumnos no puedan no aprender. Podemos tratar de pensar las cosas de otra manera.

Tal como está anunciado en el título del artículo, me parece importante abordar lo que primariamente considero como los componentes activos de la cuestión: *la dimensión política*, ligada al ejercicio del poder, *la dimensión institucional*, como cuerpo intermedio —un poco a la Montesquieu— y *la dimensión personal*, ligada a la agencia de sujetos aprendientes/en formación, adultos y autoconvocados en pos de la consecución de un proyecto personal que los hará profesores o maestros posiblemente por el resto de sus vidas laborales. En la primera parte me abocaré entonces a presentar herramientas de análisis para dar cuenta de la interacción discurso-ejercicio del poder que organiza la habilitación de instituciones, planes de carrera y programas de estudio relativos a la formación profesional docente. En la segunda parte me interesará ver los modos en que las instituciones de formación docente dan cuenta de la puesta en práctica del texto de la ley, pero a la misma vez son de por sí, posiblemente, la primera gran

mediación de formación a la que se enfrentan los futuros profesores. Ocupa sin duda un lugar preferencial el entrelazamiento esencial entre los profesores en acto que son los profesores de formación docente y los profesores en proyecto que son sus alumnos. Es aquí donde la combinación de la idea freudiana de *profesión imposible* sintoniza de forma extraordinaria con el concepto de *mediación de formación* de Ferry,<sup>6</sup> porque, en el fondo, de eso se trata la formación profesional institucionalizada: de ofrecer mediaciones que el sujeto en formación tomará temporalmente, retendrá para siempre o dejará pasar sin darse cuenta ni siquiera que existieron. Es en este escenario que tiene lugar una parte de ese *trabajo sobre sí mismo* que es la formación profesional del cual me ocuparé en la tercera parte de este artículo. Sabemos que posiblemente empezó mucho antes, y que con toda seguridad no se detiene hasta que suena el timbre de la última clase del último día de clase.

## 1. En los límites de la capacidad performativa del discurso

El poder puede. El marco jurídico le da la potestad de convertir en realidad lo que dice que ha de hacerse. Crea instituciones, las dota de fondos de financiación, nombra funcionarios, establece planes y programas de estudio, etc. También puede cambiar las realidades creando, suprimiendo o modificando estructuras con mayor o menor justificación. Así fueron creados en el Uruguay los Institutos Normales para la formación de maestros de enseñanza primaria y los institutos destinados a la formación de profesores de enseñanza secundaria, como el Instituto de Profesores Artigas (IPA) o los Centros Regionales de Profesores (CERP). En el Uruguay la Universidad ha estado más discretamente involucrada con los asuntos referidos a la enseñanza primaria y secundaria. A diferencia de los anteriores, además de ser más antigua, es autónoma. Esto quiere decir que no juega con las mismas reglas a la hora de hacer programas, crear carreras, nombrar funcionarios, etc. Sin embargo, como en un relámpago de autonomía universitaria, el plan 2008 de Formación Docente fue elaborado por los profesores y no por las autoridades, que simplemente lo validaron.<sup>7</sup> De todas formas, en tanto plan de estudios, estaba sujeto a las mismas condiciones de caducidad de la pretensión performativa del discurso político. Es decir, lo que sea que diga un plan de estudios o un programa se hace realidad cuando los profesores —es decir, *cada* profesor— lo pone en

---

<sup>6</sup>«Aunque es verdad que ninguna persona se forma a través de sus propios medios (*es necesario tener mediaciones*), *tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por otra persona*» (Ferry, 1990, p. 43, énfasis añadido).

<sup>7</sup> En Finlandia, por ejemplo, esto es moneda corriente. Las autoridades han decidido que en materia de educación opinan los que saben, así que traspasaron esa responsabilidad a los maestros, que rinden cuentas a las familias y también al Estado. No es, sin embargo, un indicador de mayor o menor calidad de la enseñanza ni garantía en materia de logros educativos. Sigue siendo, aún en esas condiciones, una profesión imposible.

práctica. Pierre Pastré<sup>8</sup> habla de una *gestion par enveloppe* para definir la relación entre los planificadores y los ejecutores en algunas ramas de la actividad laboral. En materia educativa aplica sin duda a aquellas instituciones que no gozan de autonomía en materia de decisiones tales como hacer programas, normas de evaluación o definir materias y cargas horarias. Este concepto refuerza, si fuera necesario, el de profesión imposible, en tanto y además de todo, lo que *yo* planificador quiero lo tiene que hacer *otro*, tal como lo entiende, quiere y puede. Y para poner un ejemplo extremo, tenemos que pensar que sobrevivimos a los planes y programas de la dictadura, en la Universidad, en el IPA y en los liceos, como también sobrevivimos a distintas propuestas de reforma de planes y programas. Lo que pasa es que a veces la cancha está tan embarrada que hay que jugar el partido en otro lugar o más bien de otra manera. En efecto, hay ocasiones en las que el poder no puede todo lo que querría poder, particularmente en materia educativa.

Tal vez el mayor problema con la performatividad del discurso político creador o modificador de realidades institucionales —y por extensión sociales, culturales, etc.— es que no puede no empezar pensando en los fines, en los logros, en lo que sucederá en forma acorde a sus deseos en esa materia. Y una cosa es disponer que las clases duren 40 minutos en lugar de 50, o que el año escolar comience en tal momento, o que la escala de calificaciones vaya del 1 al 10 en lugar de usar B, MB, etc. y otra es dar por hecho que si el programa incluye o excluye determinadas temáticas eso se hará realidad, tal cual, teniendo como resultado no solo el aprendizaje a largo plazo de esos conocimientos, sino la puesta en obra de su condición de «segundo grado», en el sentido de que gracias a eso los alumnos podrán aprender más cosas, se convertirán en buenos ciudadanos o se volverán más pacíficos, tolerantes, etc. Como expresión de deseo, un programa o un plan de estudios nos dice al menos algo acerca del agente intelectual y político del deseo, pero sobre todo nos dice que lo que está puesto en palabras está claramente en el plano de lo deseado, de lo imaginado, de lo soñado más allá de la consistencia —o no— de los medios que están a disposición para hacerlos realidad.<sup>9</sup> Es en este sentido que Barbier (1991, p. 65) plantea claramente la distinción entre *proyecto*

---

<sup>8</sup>Estamos claramente en el contexto de una tarea discrecional: la iniciativa es grande, pero es necesario que se inscriba en algunos límites constituyendo lo que Valot llama *une gestion par enveloppe*. Dicho de otra manera, habrá improvisación y participación, pero dentro de los límites en los cuales el profesor trata de mantenerse. Valot denota otra característica, a la que llama gestión de la imprecisión: si uno se representa el curso como un recorrido, hay momentos en los cuales es indispensable ser preciso y otros momentos en los que es importante no serlo. Es la mejor manera de encontrar un compromiso dinámico entre el hilo conductor que el profesor trazó en la preparación de su clase y la presencia de las preguntas, las intervenciones de los alumnos, que les permiten tener su lugar y participar en clase (Pastré, 2007, p. 88, traducción propia).

<sup>9</sup> Con menos de esto, Marx los hubiera colocado en el casillero de los utópicos sin dudarlos ni un minuto.

*de estado* (no más que una representación anticipadora de lo que el proyecto se propone alcanzar) y *proyecto de acción* (refiriéndose a los medios imaginados o disponibles para llevar a cabo el proyecto de estado). A menudo no hay estructura argumental que pueda dar cuenta de la forma en que cambiar los planes y los programas es razonablemente funcional al logro de un proyecto de cambio, o bien —gobernar, profesión imposible— produce efectos inesperadamente adversos o incluso irrelevantes en relación con los deseos expresados en forma de fines. Por supuesto, el logro de los efectos deseados no está excluido, pero en el entorno educativo todo nos invita a ser más que prudentes en esta materia.

De esto se sigue sin duda la relativa futilidad de acompañar el análisis del texto de cualquier propuesta educativa emanada del poder político hablando un idioma causal que tanto la experiencia de haber sido alumnos durante mucho tiempo como la de ser o haber sido profesores —en primaria, en secundaria, en formación docente o en la universidad— nos indica que tiene fallas lógicas severas. Tampoco es sensato asumir, un poco acriticamente, que su propio proyecto de estado es —para bien o para mal— en sí mismo un logro ineludible a través de los mecanismos de cambio propuestos. En materia educativa, la última palabra siempre la tiene la realidad, que, además, no es estable ni predecible.

La autoridad tiene sin embargo la capacidad, natural si se quiere, de enmascarar la debilidad argumental de su propio discurso. Decide y puede mandar hacer y deshacer, hasta cierto punto. Por otra parte, y de esto nos sobran ejemplos cercanos y lejanos, en el espacio y en el tiempo, una cosa es lo que dice el texto y otra su fuerza ilocutoria, es decir que es lo que *quiere hacer* al decir eso. Podemos pensar, con bastante conocimiento de causa, que la fuerza ilocutoria de algunos textos referidos a cambios en la educación tiene que ver más bien con asuntos no necesariamente vinculados ni con la educación, ni con la enseñanza, ni con la formación de profesores y maestros. Muchas veces parece algo más bien relacionado con el enfrentamiento con otros grupos de poder, porque hay algo que desnuda un gesto provocador, narcisista y autocomplaciente, de buscar estar en boca de todo el mundo. En este sentido, el discurso público deja también ver la imagen que se tiene de los docentes, sin duda una cultivada durante más de un siglo por bibliografías diversas que hacen de los profesores funcionarios e intelectuales de segunda, o directamente subalternos, en el sentido de sin voz y siempre dichos por otros, aún con sus propias palabras. En el futuro, tal vez algunos de estos modestos ejemplos den lugar a interesantes estudios en el campo de la historia intelectual o incluso en el de la historia conceptual, posiblemente mucho más que en el de la propia historia de la educación para la cual pueden pasar hasta desapercibidos.

## 2. La dimensión mediadora de la institución de formación docente

Los institutos de formación docente son mediadores de formación en dos sentidos. Antes que nada, lo son en el sentido político y administrativo, porque es donde se concreta lo que la voluntad política ha establecido en la letra. Por otra parte, lo son también en tanto lugares en los cuales tienen lugar posiblemente las *mediaciones de formación* más importantes para el sujeto en formación. En realidad, todas las instituciones terciarias, universitarias o no, tienen en común el hecho de constituir una forma de acompañamiento de la entrada en la profesión de sus estudiantes, ya sean profesores, médicos, artistas o historiadores.

G. Ferry (1990) nos ha enseñado a considerar la formación profesional como *un trayecto*—y no como un producto— y, además, como un trabajo *sobre sí mismo* del sujeto en formación... con la *mediación* de otros. Sin poder separar los dos modos de mediación de la institución de formación docente, queda claro que la *experiencia* de estar ahí, tanto desde el punto de vista físico —el edificio, las aulas, la biblioteca, la cafetería, los corredores, la ventanilla de bedelía, el patio...— como del de ser alumno — en el sentido pedagógico de ser alumno y compañero, y en el administrativo, que legitima y hace visible todos los logros y los fracasos a lo largo de la carrera—, hace a la significación de ese período de su vida con relación a lo que después hará en tanto profesional de la enseñanza. Naturalmente, si algo es personal, es la experiencia —en el sentido estricto de lo vivido, de lo experimentado (y no en el de ser experto en algo)—, razón por la cual lo único que se puede hacer es valorarla como herramienta de análisis, y nunca intentar dar cuenta de ella más allá de la de uno mismo en un contexto discursivo específico y situado. En los hechos podemos considerar que para algunas personas —mucho antes de haber tomado la decisión de entrar a un instituto de formación docente— esa experiencia incluye su ser-alumno de primaria o de secundaria, y es allí donde puede reconocer algunas de las mediaciones de formación más potentes que han contribuido a dar forma a su identidad profesional.

De todas formas —y a diferencia de la cursada escolar o liceal— en la intención de trans-formar-se que acompaña la decisión por cursar una carrera de profesorado hay también un lugar para la fantasía proyectiva que recae sobre la institución, y sobre todo en el volumen de su prestigio social e intelectual. Durante décadas el prestigio, por fuerza monopólico, del IPA fue incuestionable. En el Uruguay, entrar al IPA tras haber sido uno de los 10 «ganadores» del examen de ingreso era ya parte de un logro importante.<sup>10</sup> Podemos con toda propiedad hablar

---

<sup>10</sup> Con el tiempo, el número de admitidos en el examen de ingreso se incrementó, hasta que a partir del período dictatorial ya no fue necesario ni el examen de ingreso ni la subsiguiente prueba

de la exigencia académica como una mediación de formación de primer orden para esa época. Sin embargo, más allá de eso, en cualquier caso —incluyendo los Institutos Normales, el IPA, los CERP, el ISEF<sup>11</sup> o la Universidad, pública o privada— la institución tiene a la vez la función de acreditar y legitimar la capacidad para (no la competencia en) el ejercicio de una profesión docente. Rompiendo una larga tradición, la idea de asimilar los títulos docentes a títulos universitarios en Uruguay<sup>12</sup> da más bien la sensación de que apunta principalmente a proveer a los titulados de un recurso importante en la contabilización de los méritos a los efectos, por ejemplo, de la provisión de cargos según distintos procedimientos. Sin embargo —profesionalmente hablando—, lo que cuenta es la formación de la cual da testimonio el ejercicio cotidiano de la profesión. En la época que la imaginación de muchos recupera como dorada para la educación uruguaya, la mayoría de los docentes a nivel secundario no tenían título habilitante para la enseñanza, como no lo tienen habitualmente en las aulas universitarias. Algunos profesores de secundaria tenían, sí, títulos universitarios, como abogados, arquitectos, etcétera.

Es posible por otra parte que las mediaciones de formación ofrecidas por un instituto de formación profesional docente radiquen más que nada en los intercambios interpersonales entre alumnos y profesores. El lugar que tienen para un futuro profesor los saberes sobre los cuales descansan tanto los cursos como las instancias de aprobación (pruebas parciales, exámenes, ensayos finales, reseñas bibliográficas, clases reales, etc.) está siempre personalmente codificado en su carácter de potencial mediador de la formación profesional docente. Importa tener en cuenta, aunque sea en líneas generales, y con un nivel terciario, que se da por descontada la agencia del profesor del curso en la organización de los contenidos y el diseño de los trabajos exigidos a los estudiantes. Mucho más que en el nivel secundario, la relación entre, por un lado, programas oficiales (nombre de la asignatura incluido), curso y diseño de los instrumentos de evaluación y, por el otro, las directivas «oficiales» es intensamente fluida y —tal vez por eso— puede oficiar mucho más como mediación de formación. Está claro que en la propia noción de mediación de formación está implícita la dialéctica entre una *oferta de*

---

eliminatória de idioma extranjero. El argumento principal apuntaba a la deselitización del IPA, un poco respecto de las condiciones de acceso y otro poco remitiendo a la incómoda solidez académica de los egresados, lo que no los hacía necesariamente mejores profesores que otros.

<sup>11</sup> Instituto Superior de Educación Física, dependiente de la Universidad de la República.

<sup>12</sup> En muchos países, como Argentina, México, Brasil, España, Francia a su manera... la formación docente está específicamente ligada a un título universitario, pero, en comparación, ninguno de esos sistemas de formación docente tiene, por ejemplo, tres cursos anuales de alternancia entre la institución de formación docente y las aulas reales, tres o cuatro cursos de didáctica específica y otros detalles singulares y relevantes. Algunos se contentan con un semestre, en un aula compartida con el docente titular.

*mediación*, para todos, y una *demanda de formación*<sup>13</sup> por parte del sujeto en formación, en singular. Es este vínculo el que termina con la aceptación, o no, de lo que solo visto desde la perspectiva del sujeto constituye una mediación ofrecida (justamente porque es aceptada; de otra manera no puede ser pensada). Lo interesante de las mediaciones de formación es que, cuando el sujeto las reconoce poniéndolas en palabras públicas o privadas, sonoras o silenciosas, tal vez han pasado años de aquel momento en que fue alumno de ese profesor, porque la formación profesional no es un producto, sino un trayecto, en continua actualización.

En materia de institutos de formación docente es imprescindible hacer referencia al trabajo de acompañamiento que, para muchas asignaturas, es la norma. Lo es evidentemente para las didácticas, pero también lo es para otras asignaturas —talleres o seminarios, por ejemplo— en las cuales el acompañamiento del profesor a cargo es la clave de la realización de los trabajos intermedios o finales del curso. Esto está tan en el espíritu de la cosa, que difícilmente se encuentre explicitado o teorizado en planes y programas de formación docente. Es como la letra chica de los contratos. Tampoco lo está el hecho de que cada uno lo hace a su manera, porque no parece necesario decirlo (ni desde decirlo). No debemos perder de vista el hecho de que el trabajo en una institución de formación docente se trata, cada vez más, de un trabajo entre pares, como lo es también en la Universidad. Los recién llegados son solo -alumnos que quieren ser profesores (o médicos). Los que se van son profesores igual que sus profesores del instituto que también son o han sido profesores de secundaria o maestros... No es raro que en el corto o en el mediano plazo, terminen cruzándose en la sala de profesores de un liceo (o en un hospital). Es una experiencia siempre reconfortante, esa de encontrarse como colegas con sus antiguos alumnos o con sus antiguos profesores.

Si miramos las cosas de esta manera, el verbo *formar* profesores<sup>14</sup> o expresiones como «el IPA forma», o incluso el «perfil del egresado» que figura en algunos programas o cursos pierde un poco de sentido. Una cosa es formar a otro, que resulta ser el formado (voz pasiva) producto de un plan elaborado y llevado a

---

<sup>13</sup>Kaës (2007) sostiene que la demanda de formación supone para el sujeto la existencia de otro a quien está dirigida la solicitud de un objeto que ha de coincidir con el objeto de deseo inconscientemente fantaseado (p. 69, traducción propia).

<sup>14</sup> En varios medios académicos se desarrolló en los alrededores del año 2000 un debate que dio lugar a una extensa producción bibliográfica en torno, precisamente, a la formación de profesores *reflexivos*, la contracara esencial de los profesores acríticos, rutinarios, y por lo tanto débilmente profesionales (Cf. por ejemplo Perrenoud, 2001; Altet et al., 2013; Schön, 1992, 1998). La investigación-acción educativa apuntaba por su parte a la formación de profesionales críticos y emancipados (Carr y Kemmis, 1988). Quedaba en la columna de los supuestos la idea de que si eran profesores reflexivos o críticos, los alumnos aprenderían más y mejores cosas.

cabo por otros,<sup>15</sup> y otra cosa es ser potencialmente—porque puede tomarla o dejarla pasar— una mediación en la formación profesional del otro. Está claro de todas formas que sin la voluntad política de crear, legitimar y financiar las instituciones de formación docente no hay magia. No la hay tampoco sin profesores que enseñen allí, ampliamente cada uno a su manera, a los futuros profesores. Pero si nos quedamos en estos aspectos, lo único que obtenemos es un gesto burocrático que no hace más que acreditar una titulación profesional que habilita para tomar grupos en escuelas y liceos. Tenemos que poder pensar que, aun siendo esenciales, ninguno de estos dos componentes tiene la posibilidad de garantizar resultados pedagógicos, en el sentido de «producir» profesores de un tipo o de otro que garanticen unos ciertos resultados educativos esperados o al menos deseados. Para los que estuvimos allí en algún momento, alcanza con pensar —en la similitud, en la diferencia y en la diversidad— en los que fueron nuestros compañeros de clase en aquellos años. En lo que resta de este trabajo daré algunas claves que habiliten, desde distintas miradas, a pensar positivamente la idea de que la formación profesional es un trabajo sobre sí mismo... con la mediación de otros, naturalmente.

### 3. La formación docente vista desde dentro

A primera vista, la idea de que la formación profesional es antes que nada un trabajo sobre sí mismo tiende a sugerir que no hay nada que hacer, que cualquier cosa que otro haga no tiene ningún sentido, porque el sujeto en formación parece ser una ciudadela invulnerable, ajena a cualquier tipo de influencia exterior. Al mismo tiempo alimenta la idea de que nos encontramos ante una diversidad incontrolable y caprichosa que no se condice mucho con la imagen que uno se hace de la realidad de los cuerpos docentes. No parece necesario recordar que no seríamos las personas que somos sin los otros, con los que convivimos a lo largo de la vida, en las buenas y en las malas, solo que no lo hacemos todos de la misma manera, ni con todos los otros con los que estamos en contacto. Es a través de los otros que entendemos el mundo en que vivimos y que —en rebeldía o en sumisión— podemos generar proyectos de ser como personas y como profesionales. Podría ser que todos fuéramos diferentes, pero al mismo tiempo todos estuviéramos hechos de lo mismo. De hecho, lo que importa aquí es —más

---

<sup>15</sup> Es relativamente inexplicable la armoniosa compañía que tiene este tipo de expresiones con el rechazo a conceptos como totalitarismo, adoctrinamiento, manipulación, sumisión, alienación, etc. De hecho, tendríamos que preguntarnos si en el fondo hablar de «formar» profesores de tal o cual tipo no tiene alguna arista común con esas ideas. Popkewitz (1998) y Popkewitz y Kirchgasser (2015) —ampliamente alineados con el Foucault de *Vigilar y castigar*— hablan de *fabricación de las almas* de los profesores por parte del Estado.

que el resultado en sí mismo—la cuestión de la agencia del sujeto tanto en el resultado como en el camino que lo ha llevado hasta allí.

Probablemente sea un buen punto de partida pensar que lo que nos define como enseñantes es justamente el hecho de *enseñar* (antes que nada en el sentido llano de *mostrar*) un saber por el cual tenemos una preferencia indudable. Siempre somos profesores de algo, de historia, de química, de filosofía... o de saberes básicos cuyo compartir con los más pequeños está igualmente lleno de sentido para el sujeto de la acción de enseñar... lo que sabe, a otros. Esto nos sugiere que tal vez empezar por el concepto de *relación con el saber* (Beillerot, 2000) no sea el menos fructífero de los caminos. Lo que nos configura primariamente como profesionales de la enseñanza es nuestra particular y personal *relación con el saber*, especialmente con ese que enseñamos a otros a lo largo de los años. Beillerot (2000, p. 49) es radical en este punto, en tanto aclara que uno —alumno o profesor, niño, joven o viejo— no *tiene* una relación con el saber, sino que *es* su relación con el saber. J.-M. Barbier (1996, p. 12; Barbier y Galatanu, 2004, pp. 39-51) identifica los conocimientos (en tanto saberes detentados) como componentes identitarios de un sujeto, al mismo tiempo que sus actitudes, aptitudes, etc.<sup>16</sup> En este sentido tenemos que permitirnos pensar que nadie es simplemente, y en general, profesor de historia, por ejemplo. Lo es de la historia que sabe,<sup>17</sup> tal cual la entiende y siente que debe ser total o parcialmente transmitida a otros, cada uno de ellos singularmente relacionado con el saber (saber en general, y con el saber involucrado en esa particular relación pedagógica, como podría ser la literatura o la física). No debemos olvidar tampoco el hecho de que, a nivel terciario, lo esencial de los aprendizajes —a corto, mediano o muy largo plazo— guarda relaciones variadas con las propuestas y tiempos de aula. A diferencia de los comienzos de nuestras vidas escolares, los tiempos de formación profesional tienen mucho más que ver con la gestión de los tiempos personales y domiciliarios que con las instancias presenciales «de enseñanza». Si miramos las cosas desde este punto de vista, las consideraciones —más o menos críticas o incluso propositivas— respecto de planes, programas o artículos referidos por ejemplo a la enseñanza de la historia (son los que conozco) nos da la sensación de que terminan siendo como

---

<sup>16</sup> Por su parte, Damasio (2021, p. 62, cursiva en el original) sostiene que, «con independencia de cuál sea el contenido “preciso” de nuestra mente [...], dicho contenido es experimentado necesariamente junto con el afecto», mientras que Beillerot (2000, p. 46) dice que cada uno construye el discurso de su saber... [también dice que aprender es someterse al saber de otro, a las respuestas a las preguntas que otro se planteó]. Wittgenstein (1969/1972, §177) dice: «Lo que yo sé yo lo creo». Todo nos invita a no simplificar demasiado las cosas en materia de lo que se transmite y de lo que se toma, si no en consecuencia de, al menos a través de algún tipo de vínculo con la escucha, con el intercambio o con la lectura del saber de otro.

<sup>17</sup> Beillerot (2000, p. 312) destaca particularmente la relación etimológica entre los términos *saber* (*savoir*) y *sabor* (*savoir*), que se mantiene en el idioma español. Algo similar sucede con los términos *dar* *tener sentido* y *sentir*.

una voz desafinada en el coro... en tanto proponen qué historia saber o no saber, qué historia enseñar, cómo enseñarla y, de paso, también cómo han de aprenderla los estudiantes tal vez no para saber historia, sino más bien para ser buenos ciudadanos. Con seguridad hay argumentos similares para la enseñanza de las ciencias, de la literatura o de la filosofía.

No deberíamos entonces descartar la idea de que la formación profesional docente de un profesor empiece por su *relación con el saber* que enseña. No hay duda de que en muchos casos esa relación hunde sus raíces en el tiempo en que fue alumno de un profesor en particular, pero nada es tan simple ni tan sencillo. En el mundo en que vivimos, los acercamientos a los distintos tipos de saberes —algunos de los cuales son también materia de enseñanza— tienen múltiples vías de acceso, por lo cual es posible que haya una combinación particular entre el profesor, el tema, los materiales que presentó a sus alumnos, un interés o una resonancia especial de esa temática que terminan haciendo que un día alguien tome la decisión de ser profesor de filosofía, o de matemática, o de geografía, y después estudie para serlo.

Hay que tener en cuenta que lo que podemos pensar como la relación con el saber de un sujeto configura de por sí el encuadre para algunas experiencias que son potencialmente «formadoras» a lo largo de su vida. La noción de experiencia no es nueva ni tiene un abordaje homogéneo, pero no por eso faltan autores que le dan un carácter formador de distintos aspectos de la vida de un sujeto, incluyendo por supuesto su desempeño profesional (Schwartz, 2023; Zeitler y Barbier, 2012; Bézille y Courtois, 2006). Desde el punto de vista de la formación profesional, la experiencia cuenta tanto en el sentido de *lo vivido* como en el de *ser experto* en algo. Sin duda, además de proporcionarnos unos ciertos saberes «prácticos», es la experiencia la que nos vuelve expertos,<sup>18</sup> y en algún modo profesionales competentes y reconocidos. Es en este sentido que el propio ejercicio de la profesión resulta interminablemente formador. Sin poderlo apreciar en sus dimensiones más precisas, la administración educativa hace un reconocimiento de este asunto exigiendo para ciertos cargos, además del título habilitante, una cierta cantidad de años de ejercicio de la profesión.<sup>19</sup>

Finalmente, la experiencia es la madre —poco reconocida— de hijos tan diversos como la estabilidad y el cambio en las formas que va adquiriéndola práctica de la enseñanza a lo largo de la carrera de un profesor. Al mirar hacia

---

<sup>18</sup> Como si dijéramos que el diablo sabe más por viejo que por diablo, o como si alguien nos recordara que si la experiencia algo te da, es experiencia...

<sup>19</sup> También en una época en el Uruguay eran frecuentes los concursos de oposición libre para obtener la efectividad en enseñanza secundaria, lo que de hecho acreditaba la equivalencia con la titulación, reconociendo la excelencia de la formación profesional, pero por otra vía (en los hechos, una prueba de conocimiento y una clase frente a un tribunal).

atrás, todos podemos identificar épocas en las que hacíamos las cosas de una manera que ya no está vigente. Por ejemplo, dábamos temas que ahora no damos más aunque sigan estando en el programa, o los damos con un enfoque y una relevancia totalmente distintos, o proponíamos trabajos de ejercitación y de evaluación diferentes, aunque reconocemos que hay una cierta evolución entre una y otra punta del proceso, etc. Muchos profesores «se concentran» en el curso de primer año o en el de sexto, porque es donde se sienten más cómodos, y algunos no se cansan nunca de darlo más o menos de la misma manera, independientemente de los grupos con los que trabajen. Por último, colegas que fueron compañeros de clase durante toda la carrera, incluso que hicieron la práctica docente en el mismo liceo, acompañados y guiados por un mismo profesor «adscripto», con el tiempo evolucionan de tal manera en la diferencia que sería imposible que uno fuera el suplente del otro, ni por una semana. Todavía queda mucho camino por andar en la comprensión de las formas en que las cosas cambian, o permanecen, en el inframundo de las aulas.

Hay, además, un lugar prácticamente invisible que es el del análisis —más profundo y sofisticado o más sencillo y espontáneo—, que tiene sin duda un lugar fundamental en la construcción profesional de los sujetos (y no solo profesores). La profesionalidad —en realidad la acción humana (Ricœur, 2001, p. 176, 2004, p. 116)— está espontáneamente acompañada de un gesto de producción de sentido, así como de momentos de reflexión, en el sentido mínimo de mirarse a sí mismo, de verse como un reflejo. Es, habitualmente, un lugar de habla privada, si no silenciosa. Es pensar por qué las cosas han salido tan mal hoy, por qué volvieron a salir mal a pesar de todo, o bien y mucho mejor, por qué esta propuesta —que me gusta tanto— sigue y sigue funcionando de manera tan extraordinaria, con cualquier grupo que sea. La reflexión también es experiencia, y muy valiosa. Está detrás de muchas decisiones relativas al cambio más o menos radical, así como de la permanencia de modos de hacer en la práctica. Lo interesante es el bajo perfil público de rebeldía o de infracción que tienen estos cambios o permanencias, porque —para bien o para mal— suceden naturalmente y a la vista de todo el mundo, y son en lo esencial, invisibles. En el fondo, es lo que hace de algunos profesores unos profesionales más competentes que otros... ninguno de ellos infalible. La enseñanza, en cualquier caso, no deja de ser una profesión imposible.

Como vemos, el lugar de la agencia del sujeto de la acción en su formación profesional es enorme. No cabe duda de que su formación profesional trasciende ampliamente la etapa «estudiantil» de la formación inicial, y en muchos casos podemos suponer que sus comienzos son bien anteriores al día que se inscribió en la carrera o que dictó su primera clase, con el título en la mano. Hay autores vinculados a la Didáctica Profesional (Pastré, 2006, 2011) que prácticamente desconsideran cualquier aprendizaje profesional «en aula», priorizando por sobre

todas las cosas, lo que el ejercicio de la profesión les enseña, y por supuesto, la toma de conciencia, la puesta en palabras y en discusión. La pregunta que surge entonces no es la de qué lugar tienen los otros en este asunto —que ya lo hemos visto—, sino si hay alguna manera posible de configurar la profesión docente en algún modo causal en el cual si se hacen las cosas de una cierta manera, haya grandes posibilidades de que se produzcan los efectos deseados. La ingeniería genética ha dado grandes pasos en este sentido, pero la formación profesional todavía se resiste a dar los elementos que permitan primero diseñar un producto y después hacer lo necesario para lograrlo.

Finalmente, habría que hacer notar el escaso interés que muestran profesores y maestros en «teorizar» en torno a sus trayectos de formación profesional. Es siempre un interés externo, la demanda un investigador, una encuesta, un proyecto en curso —incluso un debate— el que invita a hurgar en el pasado de la formación profesional de un profesor experto. En comparación, la teorización sobre la práctica de la enseñanza tiene mucho más espacio, en soportes discursivos mucho más diversos, que van desde la ineludible producción de sentido hasta la fundamentación de una propuesta en el seno de un colectivo docente, o la presentación de una ponencia en un congreso o una jornada de —y para— profesores, o la escritura de un artículo para un libro o una revista... Simétricamente, siempre queda la idea del poco interés que estas manifestaciones despiertan en las comunidades académicas o políticas interesadas en la educación o en la formación docente. Tal vez no sea posible argumentar a favor de la relevancia, o no, de este asunto.

## Conclusión: polifónico, pero no muy armonioso

La forma en que he presentado este artículo invita a pensar en un diálogo de sordos, o en un coro desafinado porque en realidad no ha sido creada la figura —soñada— del director de coros. Mientras que las autoridades políticas despliegan un discurso sobre la formación profesional docente que tiene todas las posibilidades de convertirse en realidad institucional, la realidad educativa depende en último término de los que la materialicen. Obviamente la/cualquier estructura curricular, entendiendo por eso asignaturas, cargas horarias, etc., no puede no ser un hecho. Está en la naturaleza del poder. Sin embargo, está claro que —como lo ha estado siempre— lo que ese discurso supone como resultados está bien lejos de ajustarse a lo predecible. Si eso fuera así, nuestra realidad hubiera cambiado realmente como efecto de los planes y programas —de hecho, igualmente impuestos— por la dictadura tanto para el nivel secundario como para formación docente y la universidad. Todos sabemos que no fue así, y que, si hubo cambios, muestran a los diseños curriculares, incluso a los profesores a cargo,

como poco relacionables con lo que podría ser tenido por sus «resultados». Como en efecto hay más cosas entre el cielo y a tierra que lo que dice y obliga a hacer una propuesta curricular, para tratar de entender un poco más cómo funciona el asunto hay que hacer el esfuerzo de ampliar el horizonte de la mirada. También hay que permitirse pensar que a veces las cosas salen bien, incluso muy bien, y así ha sido en el pasado, es en el presente y seguramente lo será en el futuro, porque en esos momentos, el coro afina espontáneamente.

Es una obviedad, pero hay que decirlo. Las instituciones educativas, incluidas las de formación profesional docente, funcionan con profesores y alumnos, y es ahí donde se materializa bajo mil formas, cualquier propuesta curricular. Todos sabemos que no alcanza con el programa y con la bibliografía para lograr que todos los profesores enseñen esa asignatura de la misma manera. No en vano muy a menudo los alumnos recordamos a la vez la asignatura y el profesor —por alguna razón inolvidable— que la dictaba, o —precisamente— uno o los dos habitan en un limbo borroso en el cual está solo el nombre de la materia y un campo en blanco para el profesor o la profesora, porque ni esa particularidad ha quedado en el recuerdo. Sin embargo, la asignatura estaba en el programa, y el curso fue aprobado. La experiencia personal —la de todos y cada uno— nos dice que las formas en que como alumnos nos enfrentamos a las exigencias de un curso de cualquier nivel educativo son muy diversas en interés, compromiso, desafío, disfrute o rebeldía. No deberíamos pasar por alto este tipo de detalles cuando pensamos en lo que queremos o nos gustaría que hicieran los otros cuando estén en el lugar que nosotros ya estuvimos, tantas veces.

Oficio de lo humano al fin, además de profesión imposible, el mundo educativo está sujeto a claves que dan a los sujetos intervinientes una incómoda e inconveniente agencia en materia de lo que cada uno aporta o se lleva de su pasaje por una institución educativa. Sin embargo, como el mundo educativo es subalterno casi por definición, inspira permanentemente modos de pensarlo que tengan de alguna manera la garantía de una referencia teórica, ya sea proveniente de la psicología, de la sociología, de la lingüística, de la filosofía o de la historia. Lo que casi nunca falta, como vimos, es la fórmula causal en la que haciendo esto resultará aquello, o bien, lo que sucede ahora es la consecuencia de lo que se hizo (mal) antes y por lo tanto hay que cambiarlo. No se trata, sin embargo, de ponerse a hurgar en las memorias de los profesores para «descubrir» de qué manera acabaron siendo el profesional que son, y de ahí sacar, estadísticamente, una serie de componentes que no tendrían que faltar en el próximo diseño curricular, mucho más seguro y casi científicamente probado. Sin embargo, es muy difícil no pensar que la formación profesional de un profesor posiblemente atraviesa toda su vida, desde que era alumno hasta que se jubila, y esto tiene por supuesto algunos elementos en común, y otros no, con su colega y amigo de toda la vida, elementos

que tienen que ver solo con sus propios derroteros vitales. De todas formas, esto acontece —a su manera— independientemente del hecho de tener que ponerlo en palabras, aunque tener que hacerlo es una experiencia potencialmente formadora en materia profesional.<sup>20</sup>

Mario Rufer (Zavala, 2018) habla de *pensar sin garantías*, y piensa sobre todo en la historia, en los modos de comprender el pasado. De hecho nos está invitando a buscar otra forma de entender, y de debatir, sobre algunos asuntos entre los que por extensión podría estar la formación profesional docente. Tendría que ser, naturalmente, un debate sin excluidos porque de hecho nos involucra a todos, como profesores, como padres, como alumnos, y como teóricos de la educación, porque en potencia todos somos mediadores en la formación de otro, que puede ser el profesor de mis hijos, o el mío en el IPA o en la Universidad. Después de todo, no se trata tanto de algo que alguien le hace a alguien como de algo que hacemos juntos en un juego del cual no conocemos bien todas las reglas, pero igual insistimos en jugarlo.

## Referencias bibliográficas

- Altet, M., Desjardins, J., Etienne, R. y Paquay, L. (Eds.) (2013). *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*. De Boeck.
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Barbier, J.-M. (1991). *Élaboration de projets d'action et planification*. PUF.
- Barbier, J.-M. (1996). Introduction. En J.-M. Barbier (Ed.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 1-17). PUF.
- Barbier, J.-M. y Galatanu, O. (2004). Savoirs, capacités, compétences, organisation des champs conceptuels. En J.-M. Barbier y O. Galatanu (Eds.), *Les savoirs d'action, une mise en mot des compétences?* (pp. 31-78). L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000a). Le rapport au savoir. En C. Blanchard-Laville, J. Beillerot y N. Mosconi (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 39-57). L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000b). Savoirs et plaisirs. En C. Blanchard-Laville, J. Beillerot y N. Mosconi (Eds.), *Formes et formations du rapport au savoir* (pp. 303-317). L'Harmattan.
- Bézille, H. y Courtois, B. (2006). *Penser la relation expérience-formation*. Chronique Sociale.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1991). Narrative and story in practice and research. En D. Schön (Ed.), *The reflective turn. Case studies in and on educational practice* (pp. 258-282). Teachers College, Columbia University.

---

<sup>20</sup> Corrientes actuales como *Narrative Inquiry* o *Self-Studies*, con base especialmente en Estados Unidos y Canadá, dan cuenta de la relevancia para la formación profesional docente (incluidos los *teacher educators*) de poner en palabras trayectos de formación, cambios, permanencias, opciones... (Cf. Clandinin y Connelly, 1991, 1996; Cochran-Smith y Lytle, 1993; Loughran y Russell, 1997).

- Clandinin, J.y Connelly, M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: teacher stories, stories of teachers, school stories, stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24-30.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1993). *Inside/Outside: Teacher research and knowledge*. Teachers College Press.
- Damasio, A. (2021). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Destino. <https://pdfcoffee.com/sentir-y-saber-imago-mundi-by-antonio-damasio-2-pdf-free.html>
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock(Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*(pp. 149-179). Paidós.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Freud, S. (1937/1964). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras completas. Tomo XXIII* (pp. 211-254). Amorrurtu.
- Gage, N. L. y Viehoever, K. (Eds.). (1975). National Institute of Education Conference on Studies in Teaching. Panel 6: Teaching as Clinical Information Processing. National Institute of Education. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED111807.pdf>
- Kaës, R. (2007). Quatre études sur la fantasmagorie de la formation et le désir de former. En R. Kaës, D. Anzieu y L.-V. Thomas (Eds.), *Fantasme et formation*(pp. 1-75). Dunod.
- Loughran, J. y Russell, T. (1997). *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. Falmer Press.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. En E. Bourgeois y G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 109-121). PUF.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'activité enseignante. *Recherche et Formation*, (56), 81-93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. PUF.
- Pastré, P., Mayen, P., y Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle: Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, (154), 145-198.
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers Pédagogiques*, (390), 42-45.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C., y Paquay, L. (Ed.). (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. De Boeck.
- Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the soul: the politics of schooling and the construction of the teacher*. Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, T. y Kirchgasser, C. (2015). Fabricating the teacher's soul in teacher education. En A. Fejes y K. Nicoll (Eds.), *Foucault and a politics of confession in education* (pp. 35-47). Routledge.
- Ricoeur, P. (2001) *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo Veintiuno Editores.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Schwartz, Y. (2023). L'expérience est-elle formatrice? *Éducation Permanente*, (236), 91-102.

Wittgenstein, L. (1969/1972). *Sobre la certidumbre*. Nuevo Tiempo.

Zavala, A. (2018). Pensar sin garantías. Conversación con Mario Rufer. *Cuadernos del Claeh*, 37(107), 65-78. <https://doi.org/10.29192/CLAEH.37.3>

Zeitler, A. y Barbier, J.-M. (2012). Autour des mots de la formation « Expérience ». *Recherche et Formation*, (70), 197-118.