

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Adscripciones y Formación Docente en el Nivel Superior: el entremedio como espacio para anidar-se. Artículo de Geraldina Goñi y María Marta Yedaide. Praxis educativa, Vol. 27, No 1 enero abril 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-18. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270110>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Adscripciones y Formación docente en el nivel superior: el entremedio como espacio para anidar-se

Teaching assistance and teacher education in higher levels; the intermediate as the space to get nested

Assistentes docentes e formação no nível universitário. O espaço intermédio como lugar para se desenvolver

Geraldina Goñi

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
gonigeraldina.98@gmail.com
ORCID 0000-0002-6894-9197

María Marta Yedaide

Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina
myedaide@gmail.com
ORCID 0000-0002-1233-9234

Recibido: 2022-11-09 | **Revisado:** 2022-12-08 | **Aceptado:** 2022-12-18

Resumen

El presente artículo interseca dos proyectos de investigación dedicados a los procesos de educación docente en la universidad en Argentina. Se pregunta respecto del rol del/de la adscripto/a a la docencia, particularmente en un profesorado de Inglés, con el fin de explorar el valor que los/as docentes en formación reconocen en estas experiencias. En el encuadre macro de la investigación cualitativa y bajo la influencia de la indagación narrativa, el diseño metodológico incluye dos etapas recursivas con entrevistas grupales, análisis documental y registros autoetnográficos. En la polifonía de voces resultantes, la investigación produce contenidos que narran las bondades de habitar espacios intermedios a la vez que señalan en la dirección de la mentoría y la práctica acompañada como instancias fecundas para la construcción del ser docente en estos contextos.

Palabras clave: nivel superior; formación docente; educación docente; subjetividades; adscripciones

Abstract

This paper results from the intersection of two research projects devoted to teacher education processes at a University in Argentina. It wonders about the role of unpaid teaching assistants, specifically in the English Teaching Education Program, in order to explore the value that pre-service teachers recognize in those experiences. Framed under qualitative research and influenced by narrative inquiry, the methodological design includes two recursive steps with focus groups, document analysis, and autoethnographic records. This study uses the resulting polyphony to produce contents that not only narrate the virtues of inhabiting intermediate spaces but also point in the direction of mentorship and guided practice as fruitful instances in the construction of the teacher self in these contexts.

Keywords: higher education; teacher education; subjectivity; unpaid teaching assistants

Resumo

Este artigo cruza dois projetos de pesquisa dedicados aos processos de formação de professores na universidade na Argentina. Ela pergunta sobre o papel do docente assistente, particularmente em um curso de treinamento de professores de inglês, a fim de explorar o valor que os professores estagiários reconhecem nessas experiências. Dentro da estrutura macro da pesquisa qualitativa e sob a influência da investigação narrativa, o projeto metodológico inclui duas etapas recursivas com entrevistas em grupo, análise documental e registros autoetnográficos. Na polifonia de vozes resultante, a pesquisa produz conteúdos que narram os benefícios de habitar espaços intermediários ao mesmo tempo em que apontam na direção da orientação e da prática acompanhada como instâncias frutíferas para a construção de ser um professor nesses contextos.

Palavras-chave: nível superior; formação de professores; formação de professores; subjetividades; assistentes docente

Introducción

Este trabajo surge en el contexto académico del Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), Argentina. Se inscribe, particularmente, en las trayectorias del Grupo de Investigación de Idiomas, Educación y Formación Docente, por un lado, y el Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativasⁱ por otro. El artículo también se gesta en un compromiso con la reflexión que se suscitó a propósito de constatar que, pese a trabajar primordialmente como docentes en instituciones educativas, para muchos/as graduados/as, los primeros pasos en la docencia tuvieron lugar mucho antes de llegar a las escuelas, con la decisión de ser adscriptos/asⁱⁱ en diversas asignaturas del profesorado de Inglésⁱⁱⁱ. La vasta experiencia y el aprendizaje que se adquiere con las adscripciones nos han llevado a preguntar de qué manera estos trayectos contribuyen con la formación docente y la concepción de sí de las personas como eventuales profesionales del idioma. Es desde estas experiencias, entonces, que surge el interés investigativo, para resonar, luego, en los procesos de reconfiguración de las subjetividades docentes a partir de un ejercicio de reapertura dialógica.

El trabajo de campo combina instancias más tradicionales dentro de la investigación cualitativa —especialmente a través de entrevistas grupales— con una segunda fase de refractación autoetnográfica, la cual ha comprometido a ambas autoras en la recapitulación biográfica de sus vivencias como adscriptas. La primera etapa, llevada adelante por una de las autoras estuvo centrada en las experiencias de los/as estudiantes adscriptos/as a docencia en el profesorado de Inglés de la UNMdP. Con este fin, se realizaron grupos focales en las asignaturas del Área de Habilidades Lingüísticas^{iv} —área que se considera más relevante dentro del profesorado^v—. Siguiendo las bases de la indagación narrativa (Connelly y Clandinin, 1990), no se prepararon cuestionarios ni muchas preguntas para cada encuentro; solo se previeron algunas que pudieran servir de disparador y de guía para los/as participantes. La intención, por sobre todo, era que los/as participantes se explayaran y hablaran sobre sus experiencias y qué provecho habían podido sacar de cada una, sobre cómo se habían sentido y sobre los modos en que habían vivido la relación con los/as docentes y alumnos/as, entre otras cuestiones.

Para la segunda etapa, además de las orientaciones provenientes de la indagación narrativa, el enfoque autoetnográfico —tal como lo definen Ellis (2004), Ellis *et al.* (2010), Richardson (1997) y Richardson y St. Pierre (2005)— cobró centralidad en el trabajo de campo. La intención ha sido potenciar las experiencias biográficas con las lecturas que los marcos teóricos pueden aportarles para su comprensión. Comenzamos con una autorreflexión sobre cómo las propias experiencias de adscripción a docencia habían contribuido a nuestra formación e “identidad” como futuras docentes de Inglés, para, luego, propiciar movimientos recursivos hacia un nuevo texto, desafiando las propias creencias y repensando el rol de las investigadoras en el proceso (Jones *et al.*, 2013).

En la interlocución de las perspectivas teóricas, las voces de los/as entrevistados/as y los registros autobiográficos de las autoras recuperan ecos que contribuyen a pensar en las

adscripciones como instancias fecundas de aprendizajes docentes, pero que, además, reverberan en otros espacios y formatos de acompañamiento pedagógico durante la formación de grado. Sin la pátina romántica de la idealización, es posible, no obstante, encontrar buenas razones para defender las adscripciones en virtud de los vínculos de mentoría que gestan, las relaciones que se propician –con las/os estudiantes, los contenidos, la práctica docente y la evaluación– y las huellas que dibujan en los procesos de subjetivación propios de esta etapa inicial del desempeño profesoral.

Marco conceptual

En la actualidad, los programas de formación docente en lengua extranjera en Argentina se apoyan en dos grandes campos: los conocimientos pedagógicos y los estudios sobre la lengua meta. A su vez, de acuerdo con Banegas (2014), en los últimos años, los profesorados de Inglés también se han interesado en los estudios culturales, el uso de las nuevas tecnologías en el campo de la investigación y la reflexión en torno a los modos de conocer de los profesores, resultando este último de gran interés en el campo de la investigación sobre la formación docente. En este contexto, en la Argentina y en la comunidad local, particularmente, la formación docente se perfila como un espacio para la indagación narrativa (Sarasa, 2016; Porta y Flores, 2017; Porta, 2021), un enfoque dentro de la investigación cualitativa percibido como un camino para “intentar superar los modelos de transmisión del conocimiento tan comunes en [el] campo, apoyando la generación de un saber docente auténtico como un modo de impulsar el desarrollo profesional continuo” (De Laurentis *et al.*, 2013, p. 3). Cabe destacar el lugar que, en este marco, ocupan las experiencias personales y profesionales, así como la reflexión en torno a estas en el ámbito de la formación docente en Inglés –especialmente en el contexto local–, las cuales, naturalmente, condicionan las lentes interpretantes de esta investigación.

No sorprende, entonces, que el primer acercamiento a las adscripciones en este enclave territorial se haya ocupado de la identidad en relación con el saber docente. Tomó, para ello, referentes clásicos –disputados en el segundo momento del trabajo que aquí compartimos–, tales como Beverly E. Cross (2017), quien sostiene que los aportes de la investigación en educación al campo de la identidad docente son tan vastos como divergentes, especialmente en las últimas décadas. Para la etapa inicial del trabajo, también se adoptó lo propuesto por Beijaard y Meijer (2017), quienes postulan que la identidad profesional docente está co-compuesta por la dimensión personal, al igual que la dimensión profesional. En este sentido, esta se plantea como un proceso en curso que involucra a los individuos y a los contextos donde se desarrollan y que, por consiguiente, está social e históricamente situada (Cross, 2017). Al mismo tiempo, dicha identidad resultaría de constantes renegociaciones y tiene lugar en el proceso mismo de aprendizaje (Beijaard *et al.*, 2004). Desde la misma matriz clásica, identidad profesional y práctica se reflejan la una a la otra (Wenger, 1998, en Beauchamp y Thomas, 2009), es decir, la identidad, que atraviesa la tarea docente, se conforma y reconforma a la vez que la práctica tiene lugar.

También, al respecto de la identidad profesional, desde esta perspectiva, Britzman (2003) afirma que existen cuatro momentos o “cronologías” en los procesos de formación de los docentes que van desde sus inicios en el ámbito educativo, como estudiantes de escuela, hasta sus primeros pasos en el contexto profesional. Siguiendo esta línea, podemos decir que el ambiente de la formación docente es un enclave de construcción de (futuras) identidades profesionales docentes (Sarasa, 2016).

Estas conceptualizaciones sobre la identidad fueron levemente disputadas en la segunda instancia de trabajo, cuando la investigación original se revisitó desde la autoetnografía. En principio, se recuperaron las relaciones entre narración y subjetividad^{vi}, las cuales han sido magistralmente trabajadas por Jerome Bruner. Desde una perspectiva psicocultural –que se ha vuelto crecientemente acertada desde su primera formulación–, Bruner trabaja los modos narrativos que, en un mismo movimiento, nos inscriben a las culturas y nos habilitan para reescribir sus textos a la vez que nos escribimos en tanto sujetos. En sintonía con la línea de Paul Ricoeur (1978, 2004), la narrativa habilita la organización de la experiencia, y es en este proceso que los seres humanos construimos sentido. La urgencia por domesticar lo inédito, impredecible o caótico nos conduce a narrar mientras reconfiguramos las matrices interpretantes que condicionan nuestras vidas (Bruner, 1991, 2003). Narramos, entonces, para dotar de sentido nuestras experiencias, pero no lo hacemos a posteriori, sino que “las vivimos narrativamente” (Duero, 2017, p. 134).

Esta mirada de lo identitario recoge no solamente aquello vivido en los profesorados bajo la impronta del currículo formal, sino también lo que el cotidiano aporta a través de la reconstrucción narrativa de lo que conocemos como sentido común. Esta pedagogía inmanente (Bruner, 1986) detiene la atención en los procesos de pasillo, las instancias informales y las vivencias corporales y sensibles que intervienen en los procesos de construcción de sentido, dentro y fuera de los centros formadores. En otras palabras, se trata de un impulso desde la original formulación del currículo oculto (Jackson, 1968) para ir más allá y sumergirse en el dominio de la educación docente, ampliando la mirada no solo a lo que acontece inintencionadamente en las instituciones educativas –intencionalmente o en las sombras–, sino también a los múltiples contenidos que circulan en las esferas sociales y que pugnan por instituir lo que es y debe ser un docente (Yedaide, 2021).

Este posicionamiento, narrativo y cultural, de la subjetividad puede tensionarse por tres perspectivas teórico-epistemológicas que consideramos oportuno desarrollar, aun frente a la inconveniencia e imposibilidad de síntesis o coherencia absoluta^{vii}. Por un lado, se impone la consideración del esencialismo estratégico de Gayatri Spivak (1988), que encuentra un modo de escape de los universalismos abstractos que condicionan la matriz epistémica desde la creación de la modernidad-colonialidad (Galcerán Huguet, 2010; Lander, 2001). Así, la cualidad entera –exenta de ambigüedad y contradicción– de sujeto/a es una apuesta contingente y conveniente para la visibilización de una vulneración común –que afecta a varias personas–, mientras que se reconoce su carácter finalmente ficcional e impermanente (Richard, 2013). Por otra parte, el/la

propio/a sujeto/a no sería más que el resultante de unas determinadas intra-acciones que, formando intensidades por efecto de la iteración, terminan impresionándonos como realidades (Barad, 2007). Se trataría, más bien, de un corte agencial que define cada vez los límites entre lo uno y lo otro, al que nos hemos habituado (Ahmed, 2019). Hablar de subjetividad o identidad sería, entonces, una elección estratégica que nos permite trazar las genealogías de lo incluido y lo excluido para explorar el ajuste entre nuestra ética y nuestros modos de componer los hábitats sociales en los que, también, se construyen nuestros sentidos en una continuidad materiosemiótica inevitable (Barad, 2007).

Nuestra investigación abraza ahora, en su segunda instancia, la vocación de acercarnos a la construcción de la subjetividad de los docentes de Inglés, a partir de procesos de adscripción en el nivel superior, como un movimiento intencionado para detenernos en ciertas historias de llegada, a decir de Ahmed (2019), que suelen componer nuestro punto de vista. Apelaremos a generalizaciones solamente debilitadas por la opción autoetnográfica –que garantiza amarres biográficos y geoculturales–, pero que deben ser recibidas como fábulas.

Y es entonces allí mismo donde el encuadre conceptual de la presente investigación necesita tensionarse por un tercer punto de vista que no es necesariamente coherente con las dos vertientes anteriores, aunque inevitable frente a la indagación narrativa como la entendemos hoy: creemos en la relación de fuerzas entre los grandes relatos y las narrativas minúsculas (Lyotard, 1979; Bamberg, 2004). Esto supone imaginar que las condiciones ambientales materiosemióticas en las que nos componemos como docentes están habitadas por relatos –en tanto actancias– que han sido investidos con diversos grados de legitimidad social (Yedaide, 2017). En la propia academia, las historias que (nos) contamos respecto de quienes somos como profesores/as de Inglés están atraídas hacia grandes fábulas que anidan en las prácticas sociales. Los ejercicios de diálogo entre nosotros/as pueden leerse como oportunidades para reconocer los hilos con los que nos vamos tejiendo (y destejiendo).

Decisiones metodológicas e instrumentos

Como hemos adelantado, el trabajo de campo se inició con la vocación de recuperar la voz de los/as estudiantes adscriptos/as a docencia en el profesorado de Inglés de la UNMDP, a través de sus relatos. El punto de partida se apoyaba en una comprensión de la indagación narrativa como método de investigación y fenómeno que se estudia (Clandinin y Connelly, 2000), es decir, como “una forma de pensar y entender la experiencia” que se enfoca “no sólo en valorizar la experiencia individual sino también en explorar las narrativas sociales, culturales e institucionales a través de las cuales las experiencias individuales fueron constituidas” (Clandinin y Rosiek, 2019, p. 42). Las narrativas permitirían, en esta perspectiva, (re)contar, (re)vivir y (re)significar las experiencias.

Con este propósito, una de nosotras utilizó, entonces, entrevistas grupales y relatos escritos como instrumentos de producción de datos (Morgan, 2008). Se mantuvieron conversaciones con un total de 18 adscriptos/as, todos/as del Área de Habilidades Lingüísticas del

Plan de Estudios del Profesorado de Inglés de la UNMDP, quienes decidieron nombrarse como Mica, Leonardo, Tom, Frannie, Gabriel, Pablo, Mary, Aldana, As, Caro, Sofia, Ana, Celeste, Ellie, Charo, India, Cherry y Zurdo. En los diferentes encuentros, se utilizaron distintas preguntas sobre episodios y vivencias de sus experiencias como adscriptos/as. Como sostienen Porta y Flores (2017), quienes entrevistamos, entonces, adoptamos el rol de “coautoras”, lo que nos permitió hacer una interpretación producida conjuntamente con los/as participantes –con quienes quedábamos, asimismo, afiliadas en tanto ex adscriptas–.

A medida que avanzaba el trabajo de campo, y a partir de las conversaciones que se suscitaban entre las autoras de este artículo a propósito de las entrevistas grupales, decidimos diagramar una segunda etapa de trabajo autoetnográfico. Esto implicó un gesto de honestidad y reconocimiento de lo que Elizabeth St. Pierre describe como etnografía de larga duración (St. Pierre, 2017): nosotras no vivíamos esta investigación simplemente como observadoras participantes, sino como personas capaces de testimoniar, también, la experiencia de adscripción. Sentimos, así, la obligación de poner a conversar nuestras propias voces y entramarlas al resto.

Este movimiento ético de reconocimiento del grado de implicación nos condujo a la autoetnografía como enfoque predilecto para la segunda etapa del trabajo de campo. Esta, en su acepción más simplificada, se define como “el estudio de uno mismo” (Reed-Danahay, 1997, p. 9). A pesar de estar relacionada con la autobiografía, la narrativa y la etnografía, este enfoque es único desde la perspectiva de investigación ya que el/la sujeto/a de estudio es el/la investigador/a mismo/a. En vez de intentar escapar de la subjetividad, docentes e investigadores en educación consideran las oportunidades que la autoetnografía tiene para ofrecer, precisamente por la capacidad cualitativa del género para abordar la voz de la primera persona y aceptar el conflicto que surge al escribir contra uno mismo, mientras uno se encuentra inmerso en las complicaciones de las posiciones propias (Hughes y Pennington, 2018).

La autoetnografía surge, entonces, como una oportunidad para estudiarse y también para presentar perspectivas alternativas. Debido a la cualidad interior/exterior de lo identitario, centrarnos como investigadoras en la autoetnografía permite que aspectos íntimos de entendimientos y experiencias, generalmente no accesibles en las charlas con quienes entrevistamos, se conviertan en parte de las narrativas y contribuyan al campo de reconocimiento (Rodríguez *et al.*, 2018). Si bien se impone la renuncia a la objetividad y la neutralidad propias de la lógica moderno-colonial de la investigación científica (Yedaide *et al.*, 2021), la autoetnografía muestra que, aun sin estas cualidades, vale la pena seguir investigando (Richardson y St. Pierre, 2005).

De hecho, hay quienes sostienen que una de las razones más importantes para hacer autoetnografía es ayudar a que se manifieste el poder, la dominación y el privilegio en los escenarios sociales que habitamos, tanto en asuntos extraordinarios como mundanos. Una vez que esos elementos son explicitados, los pensamientos y acciones inherentes a estos pueden ser traducidos en investigación social crítica (Hughes y Pennington, 2018). Finalmente, se trataría de

interrumpir nuestras prácticas –discursivas y de otros tipos– para concretar el abordaje político-pedagógico que nos convoca (Flores, 2013).

Además del concierto de voces producidas en complicidad entre adscriptos/as actuales y pasados, hemos realizado un análisis documental del Plan de Estudios del profesorado, así como de la normativa que rige las adscripciones en la Facultad. Como relatos oficiales (Yedaide, 2021), estas narrativas tienen mucho que decir sobre expectativas institucionales y sociales del rol docente en formación.

Producciones a partir del trabajo de campo

Comenzaremos por describir las especificaciones que se detallan en los documentos que analizamos, puesto que, de algún modo, ilustran las narrativas más fuertemente normadas respecto de las adscripciones, su sentido y finalidad.

Las responsabilidades y requisitos ligados a la figura de adscriptos/as varían según la unidad académica en nuestra Universidad. En el caso de las adscripciones en el profesorado de Inglés, están reguladas según la Ordenanza de Consejo Académico N° 2997 de 2021 de la Facultad de Humanidades de la UNMdP, que propone como requisito el diseño y dictado de dos clases prácticas (o 4 horas bajo la supervisión del/de la docente responsable), basándose en el Plan de Trabajo Docente de la asignatura, cuyos profesores elaboran, oportunamente, un informe de desempeño. Para cumplimentar la adscripción los/as estudiantes, deben asistir, como mínimo, al 60 % de las clases teóricas, teórico-prácticas o prácticas programadas.

A pesar del régimen común, el caso del profesorado de Inglés se distingue de aquel del resto de las carreras. Una de las particularidades radica en el alto grado de participación del/de la adscripto/a que, en muchos casos, ofrece tutorías y espacios de práctica extra para los/as estudiantes –instancias que son supervisadas solo indirectamente por los/as profesores/as responsables y que, entonces, constituyen reales oportunidades como espacios para aprender haciendo (Schön, 1992) –. Tal como proponen Sanjurjo *et al.*, quienes definen a las prácticas como “producto de un complejo proceso de elaboración de parte del que las lleva a cabo, quien pone en juego sus conocimientos, creencias, valores al momento de realizar opciones prácticas” (2014, p. 15), las adscripciones resultan ese espacio propicio donde los/as estudiantes ponen en juego lo aprendido durante su trayectoria como docentes en formación.

En relación con la primera fase del trabajo –aquella que una de nosotras desarrolló con una compañera estudiante–, el recorte poblacional para la selección de adscriptos/as se definió eligiendo el Área de Habilidades Lingüísticas, la cual ocupa un 32,14 % de la carga horaria total, superando incluso al Área de Formación Docente, que toma un 31,25 % en el Plan de Estudios vigente (OCS 1366/03). La importancia de las habilidades lingüísticas en el contexto del profesorado de Inglés de la UNMdP también se ve reflejada en la cantidad de adscriptos/as que posee –22 adscriptos/as estudiantes a docencia al momento de realizar las entrevistas–. Además de esta proporción en la asignación horaria, el Plan habla de una prevalencia cualitativa: “Se

espera que el estudiante (...) alcance un elevado nivel de competencia en las cuatro habilidades lingüísticas que le permiten actuar como modelo en el aula” (2003, p.2).

Esta idea del profesional docente como “modelo” también se percibió en los relatos de los/as adscriptos/as. Caro, Ana y Aldana, por ejemplo, cuentan que, en sus inicios como estudiantes, no habían pensado en ser adscriptas porque no se consideraban lo suficientemente “buenas” o “competentes”. Durante la primera entrevista grupal, Caro –quien es adscripta en una materia que cursó en tres oportunidades, es decir, que desaprobó o abandonó dos veces– expresó “Jamás me imaginé que iba a estar ahí” (Caro, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020). La estudiante relató que, cuando la profesora a cargo de la asignatura la invitó a participar, pensó: “si yo soy un queso en esto, ¿por qué me invitan a mí?” (Caro, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020). Ana y Aldana se sintieron identificadas con lo que relataba Caro:

Me pasó en mi vida universitaria, uno se siente un inútil, como que no sabés nada de inglés, desde que entraste hasta que te fuiste. Entonces me pasaba que tenía ese pensamiento como que en las de lengua [referencia a las asignaturas del Área de Habilidades Lingüísticas], que eran un poco más exigentes, no podía estar. (Ana, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

Creo que nos hacían creer que éramos unos inútiles, que no pensábamos en inglés, que no sabíamos nada de inglés (...) entonces eso creo que nos generó ese miedo de no poder ser adscripta porque no soy suficientemente inteligente o capaz de pensar en inglés para poder ayudar a la gente. (Aldana, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

Al escuchar estas palabras, las dos autoras de este artículo resonamos. Estas experiencias hicieron eco en las nuestras; a pesar de sentirnos requeridas y bien recibidas en el rol de adscriptas, la vivencia como estudiantes de esas asignaturas nos había construido como desvalidas, insuficientemente competentes o defectuosas. Recordamos, también, el imperativo del hablante nativo y la exigencia –a veces incluso tácita– de sonar como ellos/as como condición para convertirse en buen/a docente de Inglés. Este estándar lingüístico ha sido revisado en la literatura tanto a la luz de los imperialismos lingüísticos (Canagarajah, 1999; Phillipson, 1992) como a propósito de resignificar al inglés como una *lingua franca* (Mauranen y Ranta, 2009; Jenkins, 2006), pero se encuentra dolorosamente vigente en el profesorado. Nos preguntamos si nuevas investigaciones no deberían abordar, en todo caso, los rasgos desubjetivantes y binarios que alientan a premiar el abandono de las marcas geopolíticas de origen. En lo que podría parecer contradictorio, el Plan de Estudios de la carrera espera que el futuro profesor de inglés “desarrolle una positiva disposición a focalizar su propio rol y la realidad desde una perspectiva crítica, con la finalidad de analizarlos e interpretarlos con fundamentos apropiados” (2003, p.8). Entendemos que la palabra “crítica” en este contexto alude a una opinión personal, más que al proceso de alfabetización crítica proveniente de la criticalidad (Freire, 1975; Kincheloe, 2008).

También reconocemos que, en nuestra Facultad, se narra al/a la adscripto/a en su rol de mediador/a; de hecho, se habilita su coexistencia en un espacio “intermedio”, en el cual no se toman las responsabilidades del rol docente ni se asume la posición de estudiante. Tal como

explican Solberg *et al.*, “pensar la adscripción como algo que transcurre en un espacio de transición supone entenderla como un rol que se constituye como lugar intermedio, que permite un aprendizaje acompañado y libre de riesgos, facilitando la inserción en el mundo profesional” (2004, p. 6). Esta naturaleza *híbrida* de la figura del/de la adscripto/a podría implicar un modo protegido de componer eso que solemos llamar subjetividad docente y que abrevaría de la biografía escolar, la socialización y la capacitación docente continua (Anijovich *et al.*, 2009).

En relación con esto, algunos/as de los/as adscriptos/as han destacado: “Me llamó la atención estar en el medio entre los estudiantes y los profesores, como que tenés un poco de *insight* [perspectiva] de lo que pasa adentro” (Sofía, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020));

Además (...) aprendes cosas del “detrás”, como la organización de un *schedule* [cronograma], o la búsqueda de materiales (...), la reacción de los alumnos y cómo uno modifica lo que usa para el curso (...) que por ahí un texto no te lo explica. (Cherry, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

Haciendo nido en nuestros propios registros autoetnográficos, reconocemos el cobijo que asegura este lugar intermedio; la intimidad pedagógica que se habilita con los/as profesores/as supervisores/as de las adscripciones otorga acceso a decisiones, criterios y definiciones expertas, construidas al calor de la experiencia y la experticia, que solo en las adscripciones resultan disponibles. Si bien la reglamentación prevé un informe de evaluación, la experiencia completa prescinde de controles estrechos y mediciones permanentes y queda, en cambio, signada por el ritual del maestro y el aprendiz (Sennet, 2009).

Nuestras narrativas hablan de la belleza y la bondad de estos vínculos pedagógicos, de su carácter formativo y la inmensa oportunidad que representan para una práctica segura, acompañada y cuidada. En sintonía, algunos/as adscriptos/as aluden al rol que cumplen los docentes en su experiencia de adscripción: “somos estudiantes, pero también, al ser adscriptos, es como que te abren la puerta dentro de la cátedra”, destaca Frannie (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020) . Aldana, por su parte, se sorprende de que la jefa de cátedra la ve “no como alumna, sino como acompañante, mano derecha” y destaca que la “está juzgando con otros ojos, que no son para ponerte un número para aprobar o no aprobar la materia”. Luego, añade: “vos estudiás para profesor/a de Inglés y a vos te están dando una devolución sobre cómo fuiste como profesora de Inglés; es diferente que cuando rendís un examen” (Aldana, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Ligado con las expectativas respecto de los estudiantes y cómo eso cambia en instancias de evaluación de las mismas personas en el rol de adscriptos/as, se observa una diferencia especial con la residencia docente. El actual Plan de Estudios busca “ofrecer a los alumnos oportunidades de observación informada gradual, orientadas hacia el análisis de los estilos de aprendizaje propio y ajenos” (2003, p.9). Esta expectativa se materializa en observaciones durante las residencias o prácticas, las cuales constituyen un requerimiento para la aprobación de varias asignaturas del Área de Formación Docente. Sin embargo, los/as estudiantes encontraron, en sus

adscripciones, oportunidades de transitar experiencias de observación y supervisión más potentes y a la vez más seguras. Charo, por ejemplo, destaca: “Me sirvió mucho poder estar en ese lugar intermedio entre el docente y el alumno y siento que es muchísimo lo que se aprende como adscripto/a de una materia” (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). Mary lo confirma de manera muy ilustrativa: “es como si cambiaras los lentes con los que mirás la clase (...) en cada clase aprendo nuevas cosas, pero en mi rol como docente” (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). En otras palabras, este nuevo rol o cambio de perspectiva permite a los/as estudiantes adscriptos/as no solo aprender a través de la observación (Lortie, 1975), sino también ver cómo se construyen los saberes pedagógicos en las comunidades académicas (Salazar y Sánchez, 2010) en instancias menos tensas y más fecundas.

Estas condiciones particulares de las experiencias de adscripción –como sitios intermedios, fuertemente formativos, sin las exigencias y presiones del/de la estudiante regular– gestan también ambientes propicios para el despliegue de la agencia profesional. Esta suele definirse como la capacidad de tener control sobre las elecciones que se hacen en el contexto laboral y actuar en consecuencia de estas (Orland-Barak, 2017; Ketelaar *et al.*, 2014). En relación con esto, Maclellan (2017) explica que, para muchos docentes, el ejercicio de su agencia resulta complejo y requiere de un alto grado de reflexión y autoconocimiento. En el caso del profesorado de Inglés, el Área de Formación Docente se propone dotar a sus egresados con “la capacidad de autoevaluar su desempeño profesional” y con diversas herramientas que les permitan “organizar, diseñar, planificar y aplicar distintas técnicas, estrategias y modalidades de trabajo” y “adquirir la disposición para generar líneas originales de pensamiento, abordar problemas desde nuevos ángulos y proponer esquemas de acción” (2003, p.3). Estas proclamas se materializan en grados diversos en las asignaturas y cursos; creemos que, aunque el Plan no contemple a las adscripciones como instancias necesarias en la formación de los futuros docentes, estas contribuyen a la formación de *profesionales reflexivos* (Schön, 1992) de modo orgánico y poderoso.

De hecho, en las conversaciones, algunos/as adscriptos/as consideraron las adscripciones como un campo único para adquirir experiencia y saber actuar en momentos inesperados. Mica, por ejemplo, relató que, en una de las clases en videoconferencia, la profesora a cargo se quedó sin conexión a internet y le solicitó a ella que continuara con la clase mientras resolvía el inconveniente. Aunque admite haber sentido miedo en un principio, Mica también reconoce que la experiencia le dio confianza para actuar en una situación inesperada porque “no tenía plan de acción, lo estaba descubriendo ahí mismo con los alumnos” (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). Al respecto, Frannie comenta que “en ningún momento de la carrera te entrenan para esos momentos, pero en la adscripción es como que vas aprendiendo un poco” (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020), y Pablo añade “a veces uno se siente inseguro... y de golpe te das cuenta de que podés ayudar en un montón de cosas” (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). En la misma línea, Zurdo confiesa: “me sirvió mucho mi adscripción, más que nada porque yo entré a la carrera no muy decidido respecto de si quería ser

profesor o no (...) y ahí como que empecé a descubrir un poco bien de qué se trataba" (comunicación personal, 11 de septiembre de 2020). En la recuperación de nuestras vivencias, nosotras también recordamos las adscripciones como confrontaciones con lo inesperado, pero, a diferencia de las experiencias de la residencia o las prácticas, sin la exigencia desmedida de poner el juego el futuro y con la certeza de estar siendo acompañadas y cuidadas en el proceso.

No es extraño, entonces, concluir que, en muchos casos, la adscripción puede resultar como un acercamiento de primera mano al ser docente (Sarasa, 2017) y permite a los/as estudiantes aprender haciendo. Mary relata que, desde su lugar de adscripta, se propone observar detalladamente a los/as docentes:

Quizá dan la clase parecida a cuando la cursé, pero suelen traer otras cosas... y son cosas que después te quedan y por ahí y decís "lo puedo usar"; yo he usado un montón de cosas [que observé en las clases siendo adscripta]. (Mary, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

De manera similar, Zurdo (comunicación personal, 11 de septiembre de 2020), quien aún no cursó las prácticas docentes, pero sí ha tenido varias adscripciones, admite que la adscripción le ayudó a encontrar un poco su estilo.

Otros adscriptos también resaltan esta cualidad de las adscripciones, que les permiten aprender sobre muchos aspectos inherentes a la tarea de educar: "A mí me dio la experiencia de tratar con las personas, porque como docentes no es que vamos a tener un tipo de estudiante siempre igual... cada persona es un mundo", señala Frannie (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020); "También te enseña a trabajar con un equipo docente digamos, que no es fácil", concluye Tom (comunicación personal, 8 de septiembre de 2020). Por último, Aldana compara la experiencia de adscripción con la de cursar las prácticas docentes: "me pareció copado en el aspecto de ser adscripto porque como para tener experiencia desde el lado de la universidad... porque no tenemos esa experiencia de práctica en la situación universitaria" (comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Es cierto que, como graduadas/os, los/as profesores/as de inglés en Mar del Plata solemos encontrar trabajo con relativa facilidad en las escuelas, y que la docencia en la universidad –como la investigación– solo es accesible primariamente a partir del trabajo no rentado como adscriptos/as. En cualquier caso, para cualquier nivel educativo, la experiencia de adscripción parece pronunciarse a favor del aprendizaje profundo respecto al ser docente. Si seguimos a Spivac (1988) con su esencialismo estratégico, podríamos incluso aventurar que el oficio docente se abraza más fácil y convenientemente con pares más experimentados cuyo rol no sea estrictamente el del docente, sino el de tutor o guía. Tal vez esta sencilla conclusión tenga algo que decir sobre el valor de las adscripciones en el proceso amplio y múltiplemente condicionado de la educación docente.

Conclusiones

Mi experiencia como adscripta marcó mi encantamiento y desilusión con la enseñanza en la educación superior universitaria. Comenzó con la invitación de una de mis docentes-mentoradas, Zelmira, para que me integrara a Psicopedagogía y Didáctica I, la primera “pedagógica” del Profesorado en 1995. Amaba, y amo, a Zelmira y la experiencia junto a ella abrió para mí el mundo. No obstante, un problema de horarios me dejó a expensas de otras gentes y otras condiciones (Maria, relato autoetnográfico, septiembre 2022).

Decidimos comenzar este apartado con un fragmento de uno de nuestros relatos autobiográficos, atentas a las contradicciones que presenta respecto de las discusiones anteriores. Hasta aquí, habíamos recuperado las virtudes de las adscripciones como lugar para la posibilidad, convencidas de su potencial para el crecimiento y desarrollo de docentes en formación. Las narrativas que compusimos las construyen como espacios que invitan a la autorreflexión, al aprender haciendo y a dar los primeros pasos en la profesión desde la seguridad que otorgan los intersticios y las mentorías. Lo que advertimos, especialmente, es la cualidad mestiza de la experiencia –ese potencial del entre que suspende las normas estrictas y los rituales o refranes obstinados (Berardi, 2019)– y la relación que elegimos narrar en términos de “intimidad pedagógica”.

La cita al inicio del apartado, por el contrario, propicia una fractura, un contrarrelato que –sin desconocer las virtudes antes desplegadas– también cuenta historias de desencanto y frustración. Nos permite ejercitar esa intencionalidad crítica que se profesa como mantra en este y todos los planes de estudio, pero que queda opacada por la fuerza de los hábitos de complacencia con los grandes relatos –entendidos, de modo amplio, como prácticas materiosemióticas–.

El aprecio por el lugar del/de la adscripto/a ha dejado al desnudo una situación de descalificación de los/as estudiantes en sus destrezas lingüísticas en inglés; nuestras biografías cuentan la misma historia. Existe una suerte de subalternización de los/as estudiantes, aparentemente fundada en su original incompetencia para la reproducción de la lengua extranjera sin marcas de origen, que sitúa a las/os alumnas/os en posiciones de soledad y sufrimiento. Se trata de grandes fábulas que operan, mayormente, de espaldas al currículo prescripto, en los pliegues de las tradiciones, pero que disputan las formulaciones teóricas y las desplazan. Las experiencias de adscripción se valoran, entre otras razones, por el escape a esta lógica.

También vale la pena tensionar la categoría de agencia, frente al deseo de reproducción que se expresa en los testimonios. Al mejor estilo bourdesiano (Bourdieu, 1984), los/as adscriptos/as están ávidos/as de aprender el oficio de sus ahora mentores/as, así como de finalmente poner en juego aquello que han aprendido en la carrera. Existe, en el relato, el compromiso por la fidelidad a los referentes y las narrativas maestras respecto de la enseñanza del inglés. Esto no es sorprendente ni específico del contexto, pero no deja de ser llamativo como el lado opaco de las experiencias de adscripción.

Abogamos por andar errantes, entonces, entre las bondades y los peligros de estas y otras instancias de formación docente, mientras que seguimos apostando por su narración. Entendemos que, justamente, contar es componerse, y esta composición lleva consigo la marca inevitable de la impermanencia, la contingencia y la indefinición. Creemos que estas cualidades nos ayudan a fracasar tanto como sea necesario (Halberstam, 2016), a desmarcarnos y andar nómades y errantes cada vez y a ver nacer nuestras subjetividades en cada ocasión en que se pida una historia.

Compartimos el final del relato que citamos al comienzo, el que hablaba de encantamiento y desilusión en la misma oración. Entendemos que el horizonte del deseo se dibuja con la posibilidad de contar y volver a contar, vivir y volver a vivir:

No se me escapa en esta recapitulación la distancia entre estas experiencias y lo que espero y pauto con les adscriptes a mi cátedra en la actualidad. Como docente guía, los recibo, acompaño en sus lecturas, en sus clases, en sus informes. Les pongo bajo mi ala, no les suelto. Me importa lo que me cuentan sobre cómo se sienten y cómo ven a les estudiantes; me encanta cuando me sacan de mi país platónico y me hacen volver los pies a la tierra. Defienden a les alumnes, toman ese sitio, me hablan con dulzura y paciencia, pero no abandonan esa causa. Así, sigo aprendiendo a no perderme. (Maria, relato autoetnográfico, septiembre 2022).

Las adscripciones parecen, después de todo, unos interesantes caldos de cultivo para fracasar y reexistir en el empedernido deseo de ser docente.



Malón, acrílico. **Rosana Moreno**

Notas

ⁱ Específicamente en los proyectos “Estudiantes y docentes en contextos de formación III: indagación del proceso de construcción del conocimiento del Saber/Ser docente en el Profesorado de la Universidad Nacional de Mar del Plata a partir de narrativas, (auto) biografías y diarios reflexivos” y “La construcción de subjetividades docentes en los Profesorados: narrativas y (otras) prácticas en la Universidad y los Institutos Superiores de Formación Docente de Mar del Plata”, respectivamente.

ⁱⁱ La figura de adscripto/a en la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina, está normada en el artículo 43 de su Estatuto, según el cual “Serán docentes adscriptos aquellos que sean designados por el respectivo Consejo Académico y/o quien correspondiere en los casos que no se tratase de Unidades Académicas, para desempeñar funciones bajo un régimen de prestación voluntaria, conjuntamente con el personal docente auxiliar. Deberán reunir los requisitos exigidos para ser Ayudante Graduado o Ayudante Estudiante y contar con el aval de la asignatura y del Área o Departamento. Su tarea tendrá como finalidad colaborar con los responsables de la asignatura en las tareas docentes y/o en grupos de investigación y/o en grupos de extensión” (OCA 2997/21 p.5, 2021).

ⁱⁱⁱ Si bien la investigación original fue llevada adelante por una de nosotras en colaboración con otra entonces estudiante adscripta, el presente artículo retoma la experiencia y la problematiza dialógicamente, avanzando hacia la autoetnografía y promoviendo la construcción de un segundo texto con una tercera integrante, ex adscripta, también profesora de Inglés y actual directora del grupo de investigación.

^{iv} El término habilidades lingüísticas comprende lo que se conoce como las cuatro macrohabilidades: comprensión lectora, comprensión auditiva, oralidad y escritura

^v Debido a la pandemia producida por el COVID-19, algunos de estos encuentros se materializaron en el entorno virtual a través de videoconferencias.

^{vi} No se nos escapa la forma en que oscilamos entre las palabras “identidad” y “subjetividad”. No obstante, y si bien reconocemos los arraigos teórico-epistemológicos que las diferencian, las categorías entran en la investigación, y en el artículo, estratégicamente, como tecnología –incluso como corte agencial– para habilitar la exploración de unos aconteceres contingentes, ubicuos y escurridizos en relación con los modos en que los/as docentes vamos componiéndonos como tales. Tampoco es ingenuo el traslado de “identidad” a “subjetividad” entre la primera y segunda fase de esta investigación que compartimos, en la cual la adopción del enfoque autoetnográfico supone un posicionamiento ético-onto-epistémico (Barad, 2007) que altera los esencialismos.

^{vii} Una expectativa que, claramente, nos ubica como sujetos moderno-coloniales

Referencias

- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Paidós.
- Banegas, D. (2014). *Initial English language teacher education: Processes and tensions towards a unifying curriculum in an Argentinian province*.
- Bamberg, M. (2004). Considering counter-narratives: Narrating, resisting, making sense. En M. Bamberg y M. Andrews (Eds.), *Considering counter-narratives* (pp. 351-371). John Benjamins.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education, 20*(2), 107-128.
- Beijaard, D. y Meijer, P. C. (2017). Developing the personal and professional in making a teacher identity. *The SAGE handbook of research on teacher education, 2*, 177-192.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge journal of education, 39*(2), 175-189.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI.
- Bravo, R. S. (1994). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios* (Vol. 12). Paraninfo.
- Britzman, D. P. (2003). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach*. State University of New York Press.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1991). *Actos de Significado*. Alianza.
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Canagarajah, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass Publishers.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2019). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In *Journeys in Narrative Inquiry* (pp. 228-264). Routledge.
- Cross, B. (2017). Teacher education as a creative space for the making of teacher identity. *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education, 210-227*.
- De Laurentis, C., Porta, L. y Sarasa, M. C. (2013). La formación del profesorado de inglés: espacios de indagación narrativa. *Arena, 3*(1), 1-22.
- Duero, D. (2017). ¿Por qué la narrativa importa a la psicología? *THEMATA, Revista de Filosofía, 55*, 131-156.
- Ellis, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Rowman Altamira.
- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2010). Autoethnography: an overview. *Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 12*(1).
- Flores, V. (2013). *Interrucciones: ensayos de poética activista: escritura, política, educación*. La Mondonga Dark.
- Freire, P. (1975 [1969]). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Huguet, M. G. (2010). *Límites y paradojas de los universales eurocéntricos*. En *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina* (pp. 41-56). IEPALA.

- Hughes, S. A. y Pennington, J. L. (2018). Autoethnography Introduction and Overview. En *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. SAGE Publications, Inc.
<https://dx.doi.org/10.4135/9781483398594>
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL quarterly*, 40(1), 157-181.
- Jones, S. H., Adams, T. E. y Ellis, C. (Eds.). (2016). *Handbook of autoethnography*. Routledge.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Teachers College Press.
- Ketelaar, E., Koopman, M., Den Brok, P. J., Beijaard, D. y Boshuizen, H. P. (2014). Teachers' learning experiences in relation to their ownership, sense-making and agency. *Teachers and Teaching*, 20(3), 314-337.
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.), *Pedagogía Crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Grao.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Ciccus Ediciones.
- Liotard, J. F. (1979). *The Postmodern Condition. A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press.
- Maclellan, E. (2017). Shaping agency through theorizing and practicing teaching in teacher education. *The SAGE handbook of research on teacher education*, 253-269.
- Mauranen, A. y Ranta, E. (Eds.). (2009). *English as a lingua franca: Studies and findings*. Cambridge Scholars Publishing.
- Morgan, D. L. (2008). Focus groups. En L. M. Given (Ed.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (pp. 352-354). SAGE.
- Orland-Barak, L. (2017). Learning teacher agency in teacher education. *The SAGE Handbook on Teacher Education*, 247-252.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Porta, L. (2021). *La expansión biográfica*. EUDEBA.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, (41), 35-46.
- Ramallo, F., Berengeno, L. y Yedaide, M. M. (2021). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como eróticas del rigor. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 7(1), 1738-1760.
- Ricoeur, P. (1978 [1999]). *Historia y narrativa*. Paidós.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y relato*. Siglo XXI Editores.
- Richard, N. (2013). Multiplicar la(s) diferencia(s): género, política, representación y deconstrucción. En A. Grimson y K. Bidaseca, *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. Clacso.
- Richardson, L. y St. Pierre, E. (2005). Writing: A Method of inquiry. En N. Denzin e Y. Lincoln (Eds), *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Richardson, L. (1997). *Fields of Play: Constructing and academic life*. Rutgers University Press.
- Rodríguez, E., Shofer, S., Harter, M. y Clark, N. (2018). First Guiding Process Problematizing What You Know for New-Self Insight. En *Autoethnography: Process, Product, and Possibility for Critical Social Research*. SAGE Publications.
- Solberg, V., Rodríguez, G., Ulloa, G. y Viñas, W. (2007). El adscripto... ¿quién? Conceptualizaciones sobre un rol poco abordado. *V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación*. Tandil, Argentina.
- Spivak, G. (1988). Practical politics of the open end: An interview with Sarah Marasym. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 12(1-2), 51-69.

- Sanjurjo, L., España, A. y Foresi, M. F. (2014). *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos*. Homo Sapiens.
- Salazar, S. F. y Sánchez, P. M. (2010). Hacia la construcción del saber pedagógico en las comunidades académicas: un estudio desde la opinión de docentes universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-29.
- Sarasa, M. C. (2016). *Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: Una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional del Rosario.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sennett, R. (2009). *The craftsman*. Yale University Press.
- Yedaide, M. (2021). *Pedagogía y Universidad: relatos (im) posibles* [inédito]. UNMDP.