

# Prólogo

Rodolfo Cruz Vadillo

Existe algo profundamente problemático, sobre todo cuando abordamos el tema de la formación docente, lo más preocupante es su nivel de naturalización y persistencia en los espacios que, en muchos casos, han sido dedicados a esta tarea. Se ha pensado el trayecto formativo desde una perspectiva lineal que puede ser estructurada, articulada, pensada y problematizada a priori, lo cual facilita su producción. Este tránsito ordenado parece tener un inicio claramente identificable desde el primer día en que el sujeto aparece en el espacio formativo y presenta, también, un desarrollo regulado por los tiempos institucionales, los cuales no sólo marcan los ritmos y las formas, sino también los cierres, las pausas y, por qué no, la culminación de dicho proceso.

Desde esta inteligibilidad -que podría entenderse como una lógica vectorial- la experiencia del sujeto no sólo es organizada temporalmente (Minkowski, 1980), sino que también puede ser regulada, de tal suerte que al final podamos comparar trayectorias, clasificarlas y jerarquizarlas, como si el proceso formativo estuviera determinado únicamente por una exterioridad que le es constitutiva. Por tanto, todo aquello que escapa a esta linealidad -las pausas, las detenciones, las bifurcaciones- es rápidamente interpretado en una clave deficitaria: como desviación, como rezago, entre otras formas.

No obstante, esta manera de interpretar y visibilizar las trayectorias formativas resulta limitada, no tanto por aquello que es posible decir, sino por lo que calla, por lo que deja fuera. En el plano formativo, privilegiar las formas y lógicas de lo instituido -es decir, los tiempos, los ritmos, los espacios, aquello que es posible medir, regular y normalizar- invisibiliza esos otros momentos: las vivencias, las experiencias que no se reducen a una mera progresión cronológica de acontecimientos en el día a día, sino que se encuentran fuertemente articuladas con la subjetividad, las expectativas y la experiencia del sujeto que se está formando. En este desplazamiento, el espacio y el ritmo impuesto de forma institucional no son las únicas formas en que opera la formación docente, pues es en la singularidad y en la constante tensión simbólica donde parece producirse, de forma más profunda, aquello que podemos denominar identidad docente.

Pensar la formación e identidad docente exige el abandono de la lógica lineal, esa que parece cómoda ahí donde el sueño positivista sigue existiendo en su impronta reduccionista de la complejidad de toda experiencia y en la posibilidad de anticipar la constitución subjetiva. En este sentido, no se trata sólo de aquello que pasa en el tránsito escolar, sino -en palabras de Larrosa (2006)- de aquello que nos pasa y, más aún, de aquello que nos traspasa y nos atraviesa como sujetos. Desde esta lógica, la experiencia no es un dato medible, cuantificable u objetivable de forma simple; es, más bien, un acontecimiento. Por tanto, no es algo que se acumula, sino que

refiere a una configuración simbólica y subjetiva. Y es en dicha configuración donde las trayectorias dejan de ser recorridos institucionales homogéneos para convertirse en tramas atravesadas por la singularidad y la historicidad de los sujetos.

Desde esta perspectiva, la noción de trayectoria puede desplazarse hacia otras analogías que superan la linealidad y el vector, complejizando su comprensión. La idea de rizoma (Deleuze & Guattari, 1994) permite imaginar recorridos donde las jerarquías, las direcciones, los centros y las periferias no son fijas, sino formas dinámicas de existencia. Las trayectorias no inician todas en un mismo punto, ni responden a los mismos ritmos institucionales, ni mucho menos llegan a un lugar idéntico. Son heterogéneas, contingentes y múltiples; y es precisamente en estas características donde se juega la producción subjetiva, es decir, donde se hace posible la identidad docente.

Pero la identidad, desde esta lógica, no puede ser concebida como algo que se tiene o se posee, es decir, como un atributo estable o una esencia que, por efecto acumulativo, se adhiere a un sujeto. Más bien, debe entenderse como un proceso. No remite a un “ser” acabado o cerrado, sino a un “estar siendo” que se configura en una lógica relacional entre el yo y el nosotros (Dubar, 2002). Así, la constitución identitaria no puede desligarse de las condiciones culturales, políticas e históricas de su producción. Como advierte González Rey (2006), la subjetividad no puede reducirse a una interioridad psí-

quica, ni mucho menos a una constitución fisiológica o neurológica; por el contrario, se encuentra atravesada por tramas sociales, políticas y culturales que la configuran.

Esto implica reconocer que la formación docente tampoco es un proceso neutral. Está atravesada por normas, discursos y prácticas que operan como formas de verdad, interpelando al sujeto y produciendo maneras de ser. En términos de Foucault (1988), toda producción subjetiva se inscribe en relaciones de poder y en prácticas discursivas que operan constantemente en las lógicas desde las cuales se piensa al sujeto. La identidad docente, desde esta óptica, no es ajena a estos mecanismos: se construye en el cruce entre una exterioridad y un yo que aparecen como formas legítimas de ser y estar en el mundo.

De ahí que la docencia no pueda comprenderse únicamente como una profesión o como una acción en sentido técnico. Se encuentra cargada de significaciones históricas, morales y simbólicas que la constituyen. En esta línea, la práctica docente está atravesada por ideales, mandatos, expectativas y horizontes de plenitud. Ser docente no sólo refiere a un cúmulo de saberes pedagógicos y didácticos, sino también a una dimensión profundamente política, pues toda acción docente se ejerce no sobre objetos, sino sobre otras acciones: sobre las formas de ser y estar en el mundo de los estudiantes.

En este entramado, *Formación inicial e identidad docente en Latinoamérica: entre teoría, práctica y contextos diversos*, coordinado por Óscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos, adquiere su relevancia.

No se trata de una obra que busque definir con precisión qué es la formación docente; más bien, posibilita observar cómo esta se configura en distintos registros, atravesada por políticas, experiencias, narrativas y afectos.

El primer capítulo intitolado *Aproximaciones a la formación docente en Argentina, Colombia y México*, Óscar Fernando López Meraz y Aurelio Vázquez Ramos deslizan la discusión hacia el análisis de la producción académica en estos tres países, mostrando que la formación docente puede pensarse como un campo en disputa, atravesado por tensiones epistémicas y políticas. Se sitúan en una discusión claramente política, evidenciando que la formación docente no sólo implica un saber pedagógico, sino que está atravesada por agendas, disputas y orientaciones que responden a contextos específicos, es decir, que son contexto-dependientes. No hay formación fuera de la historia, ni identidad posible fuera de las relaciones entre el sujeto y la exterioridad que lo constituye. Cada país, cada política, cada reforma educativa produce formas particulares de entender lo que significa ser docente. Lo relevante no es únicamente la comparación entre los países, sino la evidencia de que la formación docente se encuentra tensionada entre agendas locales y globales, entre discursos de justicia social y de calidad. En este sentido, la formación docente aparece como un espacio de negociación de sentidos.

El segundo texto titulado *El giro afectivo en el campo de la formación docente. Una deuda pendiente*, introduce la dimensión afectiva como un elemento cons-

titutivo de toda formación. Carina V. Kaplan y Ezequiel Szapu, al hacerlo, quiebran con una tradición que ha privilegiado el elemento de orden cognitivo sobre lo emocional, sugiriendo que las emociones no son un añadido, sino un componente estructural de la vida escolar. En esta línea, la emoción no se reduce a la capacidad neuroquímica individual de un sujeto, sino que se inscribe en lo social, pues media las relaciones entre estructuras y sujetos. Este capítulo coloca en el centro una idea particularmente potente: que la escuela —y, por supuesto, la formación docente— puede funcionar como un espacio de soporte y tramitación del dolor social. Esto obliga a repensar la posición del docente, no sólo como aquel cuyo ejercicio puede pensarse desde un nivel técnico, es decir, como transmisor de saber, sino como un soporte afectivo y simbólico que hace frente al malestar social.

El tercer apartado *Expedición Pedagógica Transnacional: un aporte a la profesionalidad docente*, de Hilda Mar Rodríguez Gómez, Angela Stienen, Andrés Restrepo Gil y Stefanie Strülik, introduce una dimensión transnacional a través de la experiencia de una expedición pedagógica. Este texto amplía el horizonte de la formación al mostrar cómo el desplazamiento —geográfico, cultural y simbólico— tiene efectos en la configuración de la identidad docente. El encuentro e interacción con otras realidades no sólo posibilita el conocimiento, sino también la desestabilización de lo dado, de lo propio, abriendo nuevas posibilidades de identificación. La formación

se convierte así en una experiencia de extrañamiento que posibilita la reconfiguración del sí mismo, evidenciando aquellos obstáculos epistemológicos que impedían hacer visible lo invisible en los procesos educativos.

El cuarto capítulo: *Aprender, narrar, enseñar: el lugar del maestro en ejercicio en la formación de normalistas colombianos*, de Johana Milena Rey Herrera, Darwin González Sierra y Jhon Alexander Vargas Rojas, profundiza en la dimensión narrativa al analizar el lugar del maestro en ejercicio dentro de la formación docente. En este caso, la narrativa no es sólo una técnica metodológica, sino un dispositivo epistemológico que permite acceder a los saberes de la experiencia. El diálogo intergeneracional se configura como un espacio de coproducción de conocimiento, donde los saberes y las prácticas no se transmiten de manera lineal, sino que se construyen de forma relacional e interactiva, posibilitando una reflexión compartida. La identidad docente emerge, entonces, como una construcción colectiva y situada, inscrita en el intercambio y en la posibilidad de narrar lo vivido, recordándonos que somos sujetos históricos, pero también sujetos de historias.

El penúltimo texto *Perfil profesional de las y los codiseñadores de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de las Escuelas Normales*, de Gladys Añorve Añorve y Sandra Elizabeth Jaime Martínez, presenta un giro particularmente sugerente al colocar la mirada en los diseñadores de la formación, es decir, en quienes codiseñan los planes de estudio que han operado en el marco de las recientes reformas educativas en

México. Este desplazamiento permite problematizar una dimensión escasamente explorada: la formación de quienes forman. A través de un enfoque metodológico mixto, el capítulo muestra que los perfiles profesionales no son neutros; por el contrario, son el resultado de experiencias, posicionamientos ontopolíticos y trayectorias que inciden directamente en la configuración curricular. En este sentido, se hace visible que la formación docente no sólo produce identidades, sino que también es producida por otras formas simbólicas y subjetivas previamente constituidas, dando lugar a una suerte de bucle o juego recursivo entre sujetos, saberes y contextos.

Por último, *Experiencias de formación docente inicial en contextos escolares comunitarios. Retos y disrupciones*, de Magaly Hernández Aragón y Keren Sarahí Santiago Arreola, recupera la experiencia formativa en contextos comunitarios, específicamente en un escenario como el de Oaxaca. La relevancia de este capítulo radica en mostrar que la formación docente no puede pensarse al margen del territorio. Los procesos formativos están profundamente atravesados por el espacio; son, en ese sentido, contexto-dependientes. El espacio no es un elemento accesorio ni un simple telón de fondo, sino que participa activamente en la producción de la experiencia. A partir de un enfoque hermenéutico y narrativo, se evidencia que las prácticas en contextos reales desestabilizan las certezas adquiridas en los espacios formativos, generando tensiones y conflictos en los sujetos en formación, lo que posibilita la reconfiguración de

sus expectativas, posicionamientos y saberes. La formación aparece aquí como un proceso de confrontación con lo real.

En conjunto, los capítulos que integran esta obra permiten sostener que la formación docente no es reductible a un modelo técnico-instrumental único, capaz de anticipar trayectorias posibles. Se trata de un proceso situado, complejo y contexto-dependiente, atravesado por afectos, políticas, territorios y narrativas que desbordan cualquier intento de simplificación. Pensar la formación docente desde esta óptica implica asumir que no hay un recorrido único ni lineal, que no hay identidades cerradas, que no hay experiencias homogéneas. Implica, en suma, reconocer que la formación es siempre un proceso inacabado, pero también profundamente político.

## Referencias

- Ahmed, S. (2018). *La política cultural de las emociones*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Dubar, C. (2002). *La socialización: Construcción de las identidades sociales y profesionales*. Armand Colin.
- Foucault, M. (1988). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- González Rey, F. (2006). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico-cultural*. Thomson.
- Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. Aloma.
- Minkowski, E. (1980). *El tiempo vivido*. Fondo de Cultura Económica.