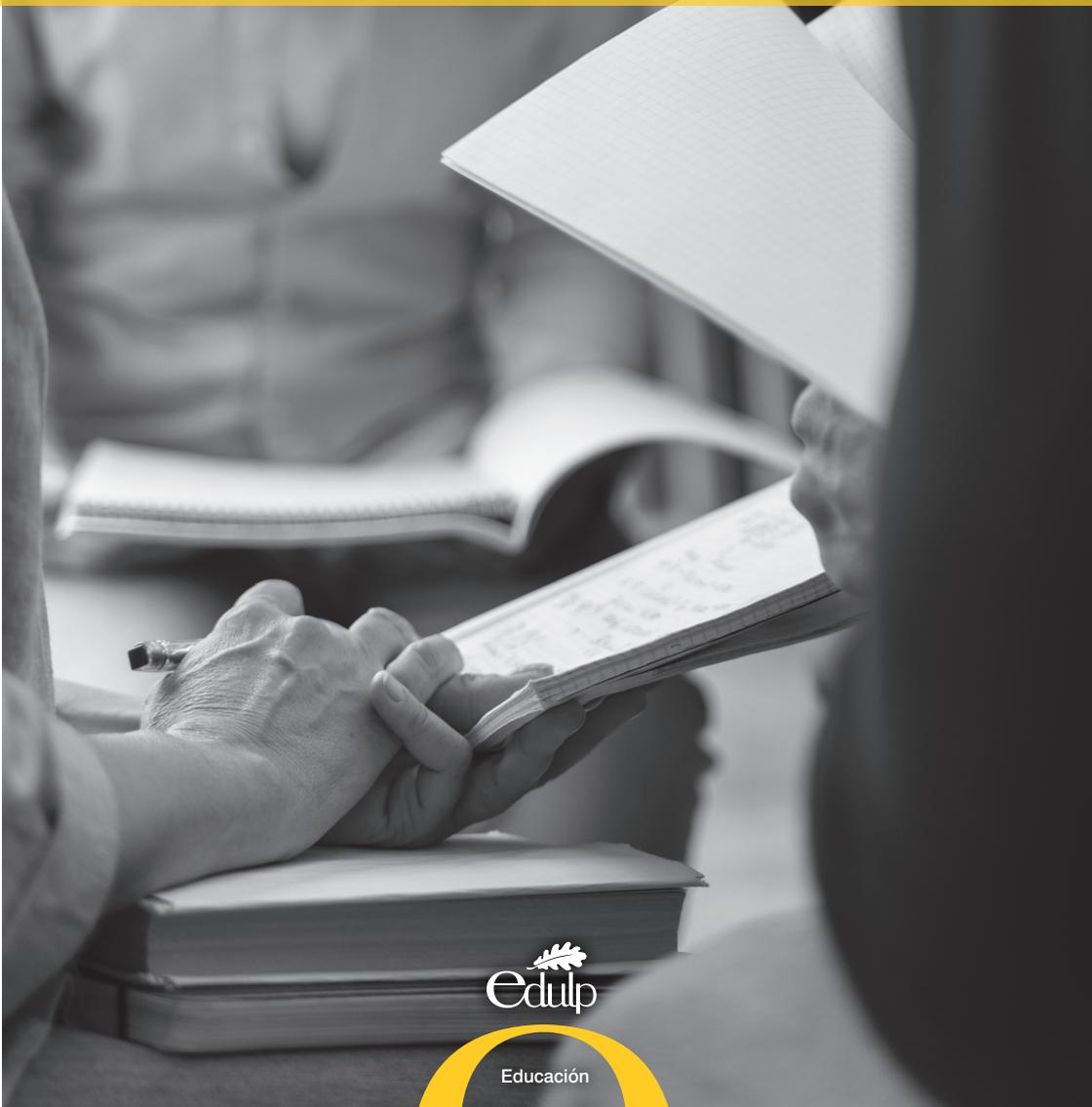


GLORIA EDELSTEIN

Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza

Problematizaciones desde la docencia
en la universidad




Edufp

Educación

Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza

Problematizaciones desde la docencia
en la universidad

**Pensar y recrear las prácticas de
la enseñanza**

Problematizaciones desde la docencia
en la universidad

GLORIA EDELSTEIN



Edelstein, Gloria E.

Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza : problematizaciones desde la docencia en la universidad / Gloria E. Edelstein. - 1a ed. - La Plata : EDULP, 2023.

Libro digital, PDF/A

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-6568-13-7

1. Educación. 2. Carreras de Posgrado. 3. Universidades. I. Título.

CDD 378.125

Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza

Problematizaciones desde la docencia
en la universidad

Gloria Edelstein



EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA (EDULP)

48 N° 551-599 4° Piso/ La Plata B1900AMX / Buenos Aires, Argentina

+54 221 644-7150

edulp.editorial@gmail.com

www.editorial.unlp.edu.ar

Edulp integra la Red de Editoriales de las Universidades Nacionales (REUN)

ISBN 978-631-6568-13-7

Queda hecho el depósito que marca la Ley 11.723

© 2023 - Edulp

Impreso en Argentina

A los y las docentes universitarios/as comprometidos con la universidad pública, que asumen el desafío cotidiano de garantizar la Educación Superior como derecho humano.

A aquellos que apuestan a la formación docente como un camino en dirección a la mejora de sus prácticas, por una educación inclusiva y de calidad para todos y todas.

Índice

Prólogo 9

Introducción

Presentación teórico metodológica de la propuesta pedagógico-didáctica 15

PRIMERA PARTE

Primeras aproximaciones conceptuales al objeto de estudio: las prácticas docentes y de la enseñanza en la universidad

Capítulo 1

Debates pedagógicos contemporáneos 25

Capítulo 2

Perspectivas sobre la enseñanza como práctica socio-histórica compleja 40

SEGUNDA PARTE

Aportes para una ampliación categorial de la Didáctica, plataforma de sustentación teórica para el “análisis didáctico” de las prácticas de enseñar

Capítulo 3

Aula y clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial 64

Capítulo 4

El “análisis en clave didáctica” de las prácticas docentes y la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza 80

Capítulo 5

La dimensión metodológica en la enseñanza: construcción didáctica; construcción metodológica y configuraciones didácticas 94

TERCERA PARTE

Para una profesionalización genuina de la docencia y el quehacer pedagógico-didáctico de profesores/as

Capítulo 6

Un profesorado orientado a la indagación. Aportes de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa 115

Capítulo 7

Una mirada a la docencia universitaria a partir de la experiencia de análisis de las prácticas en procesos de formación docente

Glenda Morandi, Mariana Lugones, Carolina Duca, Debora Arce, Sofía Bugallo, Lucrecia Gallo y Ana Ungaro 144

Capítulo 8

Para un cierre que no cierre... La construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. Los debates acerca de la reflexividad y el papel de colectivos docentes 170

Anexos 182

Las autoras 194

Prólogo

Los escritos aquí reunidos resultan de una compilación del material elaborado con el propósito de configurar una propuesta pedagógico-didáctica orientada a la formación de docentes universitarios en lo relativo a las prácticas de enseñanza, sus notas identitarias esenciales y las herramientas teórico-metodológicas para su diseño, análisis, valoración crítica y recreación. Se trata de dimensiones centrales que remiten al campo de la Didáctica General en sus interrelaciones con las especificidades de diferentes campos de conocimientos, territorio en el que he desarrollado la centralidad de mi producción intelectual a lo largo de mi trayectoria profesional y académica y que, en los últimos años se ha desplegado entre otras intervenciones, a través de mi participación en diversos espacios de formación docente en distintas universidades nacionales e instituciones de educación superior.

A inicios del año 2020, ya visibilizada la situación de pandemia Covid-19, y al comprender que la misma no tendría una pronta resolución como se imaginara al comienzo, la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, como ocurre con el conjunto de actividades de posgrado, define continuar en la virtualidad el desarrollo de sus actividades curriculares. En ese marco, a partir de la suspensión de clases presenciales como consecuencia de las disposiciones AS-

PO-DISPO, surge la necesidad del pasaje a la virtualidad del espacio curricular de modalidad presencial a mi cargo: el Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza de la Especialización. En virtud de ello, la Secretaria Académica de la carrera, Mg. Glenda Morandi, me propone generar una propuesta para esta modalidad por la importancia de la temática en el marco del diseño curricular, y dado que, por otra parte, se contaba con material acumulado desde desarrollos previos, tales como: registros escritos de clase y desgrabaciones de las mismas, además del conjunto de materiales utilizados en términos de apoyos como audiovisuales, presentaciones digitales, actividades planteadas a les cursantes, bibliografía, recortes de textos breves para su lectura en clase, entre otras.

En este marco, como reconstrucción de memoria, debo decir en primer término que los escritos que forman parte de esta publicación toman cuerpo como tales en el momento en que, dada mi aceptación a la invitación, me propuse la tarea de reelaborar la propuesta pedagógico-didáctica para su pasaje a la virtualidad, con claridad que no se trataba de una traslación mecánica de la presencialidad, así como que sostener una propuesta para esta modalidad en términos constructivistas críticos no era para nada tarea sencilla. Me decidió saber que contaba con la colaboración de Glenda. Tenía por ese entonces ya más de 12 años en la UNLP de asumir el desarrollo como profesora responsable de este Taller (en realidad metodológicamente Seminario-Taller) el que aún con diferentes nominaciones según los años, coloca como eje el análisis de las prácticas docentes y particularmente de la enseñanza en la universidad, en relación a procesos de intervención e investigación.

Sin tener muy en claro qué podía resultar de esta osadía, nos lanzamos a un intenso y continuado intercambio vía e-mail en el que circulábamos registros, desgrabaciones, además de todo el material recopilado que dio lugar a una interesante ampliación desde la intertextualidad. Se sumaban notas extraídas de las más diversas publicaciones de mi autoría a modo de triangulación-validación, como

también la incorporación de intervenciones a modo de subrayados, preguntas y sugerencias que Glenda efectuaba -como lectora autorizada por su formación y trayectoria profesional- en diálogo con mis escritos, que sin duda alguna enriquecieron la producción resultante.

De esta manera fueron saliendo a la luz los primeros “borradores viajeros” (desde Córdoba/La Plata, La Plata/Córdoba, en plena pandemia Covid-19 en los primeros meses del 2020) y a partir de este ida y vuelta sistemático surgió como resultado lo que en primera instancia se presentó como clases y luego, por entenderlo más adecuado, nominé como *Documentos Escritos*. Estos escritos, con énfasis en el despliegue conceptual del programa, se integraban a la propuesta global articulados y complementados con otras lecturas, actividades y tareas diversas que se explicitaban en el denominado Plan de Trabajo¹.

En lo que hace al diseño y desarrollo de la presente propuesta, que da cuenta de los múltiples procesos desencadenados en esta excepcional experiencia que fue el atravesar la pandemia, me importa expresar que fue claramente un aprendizaje y a la vez un desafío muy importante para mí, armar estos escritos pensados en términos de configuraciones didácticas. En todos los casos estaban los/as cursantes de algún modo presentes en diálogo con mis ideas. Les pensaba, les imaginaba, al comienzo como representaciones sin rostro ni nombre propio, luego conjugados con la lectura de los comentarios y reflexiones que compartían en el/las aula/las, en respuesta a las actividades que les planteamos y su participación (aun solo desde la escucha) en clases sincrónicas. Además, y de enorme valor también

1 La propuesta, desarrollada en el marco de la plataforma virtual Aulas web Posgrado de la UNLP se constituyó a partir de un aula virtual y un equipo de tutoras que acompañó el proceso de los docentes cursantes. Para orientarles se les presentaba el Programa del Seminario-Taller junto a un Plan de Trabajo que permitía visibilizar la organización en el tiempo de la propuesta, de modo de facilitar una adecuada orientación para quienes estaba dirigida (colocamos ambos en el apartado Anexos). De este modo, hacíamos explícita desde el inicio, la secuencia articulada en términos didácticos de lecturas y actividades a realizar a lo largo del desarrollo de esta unidad curricular, incluyendo encuentros sincrónicos, aportes y devoluciones a cargo de la docente en formato de podcast, actividades en foros de debate sencillo, wikis y muros colaborativos, a partir de materiales en distintos formatos y lenguajes.

lo transmitido por las tutoras, respecto de los procesos en sus grupos acorde su seguimiento, para lo cual efectuamos de manera continua reuniones vía plataformas virtuales diversas. Instancias en las que, fruto de la conversación con integrantes del equipo actuante en cada caso (dado que a partir de la primera experiencia se concretaron varias ediciones), surgieron impensadamente actividades y aportes diversos para integrar a las aulas virtuales.

En relación a los *Documentos Escritos*, una vez echados a rodar, debo confesar que por momentos llegué a pensar que su lectura podía resultar muy tediosa. Sin embargo, los/as profesores expresaron en reiteradas oportunidades en el intercambio en instancias sincrónicas todo lo contrario, que aun con las dificultades propias del lenguaje específico de una disciplina diferente y completamente nueva para muchos/as, les resultaba placentero leerlos. Más aún, que eran esperados con entusiasmo cada semana constituyéndose en un motivo para tomar distancia de dificultades y padecimientos cotidianos, ocasionados por este tiempo de pandemia tan complejo de incertidumbres, fragilidades y de batallar permanentemente con la adversidad. Llegaron incluso a sorprendernos cuando daban cuenta (sobre lecturas complementarias que les proponíamos para acercarlos a las fuentes u otras perspectivas en los temas tratados), que un número significativo de participantes compartía reflexiones en instancias sincrónicas o en el aula virtual sobre el total de los materiales sugeridos. Por otro lado, sus intervenciones en las actividades revelaban una muy significativa articulación de desarrollos conceptuales con pertinentes reflexiones personales. Realmente una muy grata noticia que entendimos se tornó posible ante la disponibilidad de resolver las lecturas durante toda una semana acorde a sus tiempos, compromisos y obligaciones, es decir, a disponibilidades singulares y muy diversas.

Otra objetivación destacable fue la posibilidad de contar, por parte de cursantes, con tiempo habilitador de lecturas y re-lecturas que permitían decantar y apropiarse del contenido de los textos con

mayores niveles de comprensión, en temáticas en algunos casos muy distantes a las propias formaciones de base (distintas profesiones).

Las instancias sincrónicas fueron configuradas en dos momentos: uno en el que personalmente recuperaba aspectos centrales de los diferentes *Documentos* y su peculiar anudamiento en procura de configurar una trama que les otorgara unidad de sentido en el marco de la propuesta, otro abierto al intercambio sobre la base de las lecturas realizadas y los nuevos aportes surgidos de mi intervención abriendo a una conversación que se enriqueció con preguntas, reflexiones, relatos de situaciones de las propias prácticas por parte de los/as cursantes, tanto a micrófono abierto como en participaciones desde el chat que era administrado siempre por integrantes del equipo.

En fin, un caudal inmenso de cuestiones acerca de las cuales reflexionar en relación a lo acontecido en el desarrollo de esta propuesta, marcada, según señalara, por los signos de este tiempo de pandemia: momento inédito y extraordinario, cargado de tensiones, de conmoción tanto en términos objetivos como subjetivos, de carácter individual y colectivo, respecto del cual entiendo necesario tomar distancia y no apresurar conclusiones. Principalmente, para no emitir juicios totalizantes y en términos binarios en aras de recuperar matices y diversidad de repercusiones en todos/as quienes estuvimos/as involucradas/os.

Tenemos claro que, en la era digital, todo lo que se produce y documenta, circula más allá del alcance para el que fue inicialmente pensado en cuanto a ámbitos y sujetos a quienes va dirigido. Por lo mismo, conscientes de la probable difusión extendida de los escritos producidos específicamente para este Seminario-Taller, como parte del proyecto formativo de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP, entendimos que podía resultar valioso en tanto aporte a la formación docente avanzar en la publicación de este libro, que los compila.

Por otro lado, personalmente sentía que correspondía socializar estos materiales desde el ámbito en que tuvieron origen y junto a

quienes institucionalmente lo hicieron posible, como una manera de dar cuenta de su génesis y el contexto de producción de las ideas en ellos expuestas. Una razón no sólo académica sino de orden ético, que entendía fundamental.

Para finalizar, quiero destacar que esta labor fue posible gracias a la generosidad intelectual y a la profesionalidad con la que Glenda Morandi colaboró en esta producción. Además, agradecer a las tutoras que acompañaron con compromiso y responsabilidad el seguimiento de todo el proceso. Creo que todas coincidimos en embarcarnos en esta aventura conociéndonos, pero sin haber trabajado en docencia juntas lo que, sin duda alguna, planteó enormes exigencias que pudimos resolver desde el trabajo cooperativo. Lo hicimos por compartir un compromiso de orden ético-político con la universidad pública y la defensa de la educación superior como un derecho humano irrenunciable.

Agradezco a la Universidad Nacional de La Plata, en general. En particular, a Carlos Giordano, Director de la Carrera de Posgrado en la que está inscripto institucionalmente este Seminario-Taller. A Glenda Morandi, Ana Ungaro, Lucrecia Gallo, Mariana Lugones, Sofía Bugallo, Debora Arce y a quienes se incorporaron luego, Marina Barcia, Mariana Filardi y Carolina Duca, mi más sincero agradecimiento.

Gloria Edelstein

INTRODUCCIÓN

Presentación teórico metodológica de la propuesta pedagógico-didáctica

Quisiera en esta instancia inicial dar cuenta de la propuesta pedagógico didáctica que aquí se presenta, a modo de espacio inaugural. Como ha sido tradición en espacios de formación de posgrado a cargo de grandes maestros y pensadores quisiera expresar que “la clase inaugural es clave”. ¿Cuál es el motivo? Pues en ella no solo se exponen las normas de funcionamiento, sino que se sientan las bases explícitamente o no, de las perspectivas y enfoques que como profesores sostenemos. Además, por cuanto constituye la oportunidad de abrir un vínculo empático con aquellos a quienes se dirige.

Por otra parte, no tengo dudas que la mejor presentación de un/ una docente no tiene tanto que ver con su CV sino con su propuesta pedagógica, que se expone como anticipación en el Programa². En este sentido, no considero al Programa una mera formalidad (para entregar a las autoridades de la carrera en respuesta a un requisito establecido institucionalmente) en muchas ocasiones archivado sin ser

² Programa del Seminario Taller Análisis de las Prácticas de Enseñanza que se incluye en el Anexo del presente.

utilizado, salvo en relación a exámenes y equivalencias, sino como un organizador anticipante y, a la vez, elemento orientador para quienes participan en las diferentes etapas de su realización.

Además, y fundamentalmente, ¿por qué es importante en un espacio de formación docente? Lo es, por cuanto éste da cuenta del enfoque teórico-metodológico que se sostiene, y los apartados que incluye son básicamente los que asumo debería contener siempre una propuesta pedagógica desde los niveles secundario y terciario en cualquiera de sus modalidades, también en universidades en grado y posgrado.

Entonces, aunque en este espacio no se aborda el tema programación, entiendo de valor señalar que el Programa es un documento público a los fines institucionales y organizacionales-administrativos, pero que en relación a la enseñanza se torna en instrumento-herramienta que tendría que ser de utilidad, tanto para el/la docente que lleva adelante la propuesta pedagógica como para los/las estudiantes que participan del desarrollo de la misma. Ello se logra en la medida que, en tanto escrito comunicable, permita anticipar de manera integrada desde esta instancia de diseño, cómo se va a encarar el proceso que se procura concretar. ¿Y por qué digo esto? Porque para que el Programa se constituya en herramienta orientadora, las y los estudiantes debieran entender cuando lo leen, qué se les propone. Me interesa destacar esta visión por cuanto, al volver sobre experiencias previas, advierto que no siempre se termina de lograr esta comprensión. De ahí que dar lugar a esta objetivación, forme parte de las reflexiones que deseo compartir con ustedes en esta instancia inicial.

Planteada esta cuestión, avancemos en la presentación propiamente dicha del Programa del Seminario-Taller que, como ya he señalado, da lugar al sentido del conjunto de los escritos reunidos en este libro. Con este propósito, los/las invito en primer lugar a la lectura de su Fundamentación. En un Programa, este apartado debiera dar cuenta de la perspectiva que asume el/la docente responsable respecto a la temática en cuestión (disciplina o área de conocimiento), tanto en términos teóricos como metodológicos. Por lo mismo, es el

que otorga sentido al resto de los componentes (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, bibliografía), que deben articularse de manera pertinente y coherente con lo expresado en este ítem.

También deseo dejar lo más claro posible que toda propuesta, en este caso la propia, es solo una versión entre otras posibles. Dado el desarrollo contemporáneo de la ciencia, del conocimiento, ya no es dable sostener la idea de que hay una única versión posible respecto de una disciplina y de las temáticas que aborda. Por ello, se requiere asumir que siempre se opera una selección dentro de un universo más amplio de contenidos, de actividades, de opciones metodológicas, se realiza un recorte y asumen opciones que se traducen en definiciones y decisiones, y eso hay que hacerlo explícito.

Desde esta visión, en la Fundamentación expreso, como posicionamiento central, que las prácticas docentes son *prácticas situadas*, de modo que se inscriben epocalmente en el marco de un escenario que, entre otros factores, actualmente está atravesado por la globalización e internacionalización. Hoy se elaboran y desarrollan producciones asociadas de alguna manera a las profundas transformaciones económicas, socio-culturales y políticas y, en este marco, en los vínculos con el saber, transformaciones que se caracterizan respecto a la información y el conocimiento por su inconmensurabilidad y la aceleración en los procesos de generación, difusión e incluso recepción (acceso a las fuentes más diversas), sin desconocer las enormes desigualdades existentes. Nota de realidad que no se puede desconocer, si entendemos las enseñanzas como prácticas situadas. Al abordar la enseñanza es fundamental tener conciencia de este giro epistemológico y a la vez tecnológico, de sus efectos en las sociedades, en las culturas, en las instituciones, grupos y sujetos, como así también en la configuración de nuevas identidades y subjetividades.

En este marco, surge un replanteo de las tareas que los y las docentes tenemos como profesionales. Ya no es aceptable ver en este lugar docente el depositario de la verdad, menos aún en términos absolutos. Esto es así, por cuanto no hay campo disciplinar que no

asuma la inexorable provisionalidad del conocimiento y, por tanto, la necesidad de una revisión permanente a su interior.

En este contexto, emerge con fuerza la idea de profesionalización de la docencia y, ligado a ello, la necesidad de mecanismos institucionales que afiancen la posición crítica respecto del lugar social de quienes tienen a su cargo las prácticas docentes y de la enseñanza. Los y las profesores y profesoras somos parte también de las revoluciones culturales que se están dando, por lo que se hace necesario reflexionar sobre el posicionamiento que vamos a asumir a la hora de integrarnos a los debates académicos (científicos, políticos, socio-históricos y culturales) que se vinculan con las disciplinas que enseñamos. Esto significa un desafío respecto de la necesidad de reorientar el trabajo académico y plantea una puesta en valor del aporte pedagógico, como de otros propios de disciplinas del campo de las ciencias humanas y sociales.

Señalo esto, porque en general se ha pensado que un/a docente “lo que sabe y tiene que saber es lo relativo a su propio campo de conocimiento”. La lógica dominante históricamente y de modo hegemónico (particularmente en las universidades) reafirmó la idea de que para enseñar lo único que hacía falta era dominar la estructura conceptual de la disciplina. Posteriormente, se avanzó en el planteo de articulación con lo pedagógico-didáctico como una cuestión clave. Por cierto, esta relación es fundamental, pero considero que articular el campo disciplinar específico y el pedagógico no alcanza hoy para abordar la complejidad de la tarea docente. Son necesarios otros conocimientos y saberes que nos ayuden a entender la contemporaneidad, las conflictividades socio-culturales, los contextos, las instituciones y las nuevas manifestaciones de la subjetividad. En la propuesta se hace énfasis en relación con ello, en la idea de interculturalidad en las sociedades, grupos e instituciones. Ello significa asumir que en una clase se expresan muy diversas historias y trayectorias de vida y de formación, que es imperioso reconocer para actuar en atención a sus particularidades.

Además, cuando sostengo la necesidad de revalorizar la enseñanza, insisto en hacer énfasis en esta práctica como tarea central en las prácticas docentes, sin desconocer su papel en la producción de conocimientos y por tanto en la investigación. De todas maneras, el desempeño en la enseñanza implica un *metié* con identidad *propia* que hace necesaria una formación profesional específica, que otorga también por sí misma legitimidad al trabajo docente.

Sostengo además que las prácticas de enseñanza son pluri-determinadas, ambiguas, complejas y demandan para su comprensión claves de interpretación en perspectiva multirreferencial. De ahí, la postulación de un profesorado orientado a la indagación y, en consonancia con ello, la propuesta de un dispositivo que provee de herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis reflexivo, crítico y contextualizado del trabajo docente y las prácticas de enseñar.

Por otro lado, además de estas perspectivas en cuanto a la fundamentación, me interesa plantear sintéticamente en esta presentación, cómo pienso integralmente esta propuesta en términos didácticos. En tal sentido, esta unidad curricular de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria, asume la modalidad de Seminario-Taller (para que fuera taller en sentido estricto, la propuesta teórico-metodológica quizá debiera tener otros rasgos, dado que en un taller no hay un programa prefigurado, no hay una decisión previa por parte del docente, sino que un taller construye el programa que se lleva a delante con los propios talleristas). En este caso se trata de un Seminario-Taller, por cuanto contiene espacios predominantemente teóricos, conceptuales, y otros en los que la centralidad está en actividades de producción y en la concreción de ejercicios de análisis, en los que la opción metodológica sí será de un aula-taller.

También quiero señalar algo que desde hace mucho tiempo me cuestionaba bastante, en relación a ciertas prácticas de enseñanza de la Didáctica, en el sentido que pareciera que quien enseña, termina diciendo a los otros: “haz lo que yo digo, no lo que yo hago”. La perspectiva desde la que me propongo trabajar, intenta/apuesta dentro de

lo posible a que el propio espacio de formación contribuya a vivenciar y visibilizar qué significa operar en términos didácticos, procurar tener en cuenta esto, en cada instancia de trabajo particularmente en la relación entre contenidos y actividades.

Los objetivos como componente del Programa, precisan las cuestiones centrales que hacen a la fundamentación en términos teóricos como metodológicos, y son indicativos de propósitos orientadores a tener en cuenta a lo largo del proceso más que de resultados finales que inexorablemente se tengan que alcanzar.

En términos didácticos, acorde a lo expresado, organizo la propuesta en su conjunto en base a lo que denomino *soportes didácticos*, que son tres (no se trata solo de “contenidos”). Tres pilares que sostienen la propuesta:

El primero, refiere a los contenidos organizados en tres núcleos conceptuales. Los llamo núcleos, ya que los contenidos que integro en cada uno, no son una mera sumatoria de fragmentos, sino que se estructuran alrededor de temas eje que los relacionan y les otorgan sentido. Además, por cuanto cada uno de los núcleos, se va articulando con los siguientes relacionamente. Ahora bien, no necesariamente se despliegan puntual y secuencialmente tal como están explicitados en el Programa, por cuanto las temáticas se desprenden tanto del desarrollo conceptual que realizo, como de las lecturas complementarias y las actividades propuestas. En esta clave, constituyen ejes orientadores sobre aquello que se aborda. En torno de algunas cuestiones la secuencia se altera, así por ejemplo lo que aparece al final en el programa puede ser abordado en algunos aspectos al principio, ya que es parte del enfoque como opción teórico-metodológica y transversaliza toda la propuesta. Lo mismo ocurre cuando se hace necesario anticipar aportes teóricos que posibiliten la concreción de ciertas actividades.

Hay, asimismo, una decisión que es central en esta propuesta que refiere al análisis didáctico como perspectiva teórico-metodológica que se inscribe en la idea de profesorado orientado a la indagación.

Esto quiere decir que el/la profesor/a puede que no se constituya en investigador de sus prácticas (en sentido estricto), pero lo que no puede dejar de lado es estudiar sus enseñanzas, qué acontece en ellas, cómo se desarrollan, qué efectos producen. La idea de profesionalización de la docencia (caracterización discursiva muy resonante en su momento, ya desde las últimas décadas del siglo pasado) es una conceptualización que recupero, resignificándola en esta propuesta. En dirección a la labor de indagación acerca de las prácticas es justamente que propongo el análisis didáctico como una herramienta intelectual que permite abordar los procesos de la práctica, desde una posición de reflexividad crítica y contextualizada.

En esta clave, y en lo metodológico en relación con el análisis de las prácticas, me planteo: ¿Cómo hacer para enseñar esto? A partir de allí, construyo lo que designé como ejercicios de análisis. Estos ejercicios, apuntan a indagar en la complejidad de los procesos de los que debemos hacernos cargo como educadores y educadoras. Exige un trabajo analítico intenso, que implica perspectivas constructivistas y deconstructivistas. Ello significa tomar distancia y procurar objetivar los sucesos que tienen lugar cotidianamente en las clases y sus ámbitos de realización. En esta propuesta, se proponen tres ejercicios. Un primer ejercicio consistente en recuperar desde la memoria imágenes y representaciones acerca de docentes en las trayectorias de los/las participantes; el segundo que plantea analizar una serie de imágenes de aulas vacías o con docente/s, estudiantes u otras figuras que podrían dar lugar a inferencias acerca de posibles clases; y, por último, un ejercicio de reconstrucción de una clase a partir de su descripción densa. La idea es, sobre la base memoria de experiencias, de registros concretos (el primero visual y el segundo, relato oral y registro escrito) y de ciertas herramientas conceptuales y metodológicas, posibilitar una aproximación concreta (“meter las manos en la masa”), generar las condiciones para interiorizar el “modus operandi” que se presenta como una alternativa para el análisis didáctico de clases/situaciones de práctica de enseñanza.

En relación con ello, las experiencias decantadas en mi trayectoria en formación de profesores, me permitieron comprender que es sumamente relevante tener una vivencia concreta en torno de lo que se propone. ¿Por qué una vivencia? Actualmente se habla mucho de reflexión y de experiencia en relación a la docencia. Una experiencia es algo que, en términos intelectuales, afectivos, sociales culturales, se hace “carne en cada sujeto,” algo de lo que se apropia, deja huella, marca. Ahora bien, ¿cómo se suscita una experiencia? Por cierto, sobre la base de haber vivido algo, de haber sido partícipe activo de algo, pero es recién cuando sobre eso vivido se opera luego una toma de distancia mediada por la reflexión, que se habilitan planos de objetivación y construcción conceptual que recién es posible decir que “se capitalizó” una experiencia. Es decir, cuando se dio lugar a esos dos momentos de manera articulada, “vivencia y reflexión”, es que ese accionar decanta en experiencia. En realidad, nadie tiene experiencias sin que medie la reflexión, esto es así en relación a cualquier acontecimiento del orden de lo humano.

En suma, podemos decir que en los ejercicios que se proponen se juegan dos planos. Un primer plano, que es el de recuperación del registro vivencial o a través del relato reconstruido de situaciones. Un segundo plano, cuando pasamos a la labor de análisis y, desde un retorno reflexivo, avanzamos en el desarrollo conceptual.

Los ejercicios de análisis procuran la comprensión, desde el mismo hacer acerca del “modus operandi” que se propone (una alternativa entre otras posibles, según señalara) para realizar el análisis didáctico de situaciones de práctica de enseñanza. Lo valioso de estos ejercicios en mi visión es que, para su realización, se requiere asumir una posición/actitud y además, utilizar las mismas herramientas conceptuales y metodológicas para concretar el proceso de indagación y análisis, que las necesarias y utilizadas en la investigación en educación. De este modo, entiendo, acortamos la brecha existente entre docencia e investigación, una distancia de notable persistencia en las universidades que es importante resolver. Queda claro que la

diferencia remite a los propósitos y a los tiempos de intervención que derivan de los resultados obtenidos en uno y otro caso (análisis didáctico o investigación didáctica).

Hasta aquí me he referido a dos de los soportes didácticos en la propuesta para este Seminario Taller: el abordaje de los núcleos conceptuales y los ejercicios de análisis. El tercer soporte, es el que denomino texto de reconstrucción crítica. ¿A qué refiere esta idea? La propuesta plantea ir siguiendo la lectura de las exposiciones temáticas; los desarrollos conceptuales de los/las autores/as; la resolución de actividades y ejercicios; las interacciones y debates que puedan suscitarse. En relación a todo ello, se propone ir consignando tomas de notas como una suerte de “guiones” en borrador a los que secuencialmente, a medida que se avanza en el desarrollo de los núcleos, se podrán sumar comentarios y reflexiones suscitadas individual y/o grupalmente, notas personales que tienen tanto valor como el cuaderno de campo en el terreno de la investigación.

La idea-propuesta es que *el texto* de reconstrucción crítica, se construya sobre la base de estos primeros guiones en borrador, objeto luego de re-lecturas y re-escrituras que revisiten/revisen las notas en tanto “apuntes de clase” e integren otras notas extractadas de la bibliografía con sus propias apreciaciones y reflexiones, de manera coherente y articulada, ganando en profundidad y precisión en las conceptualizaciones. De este modo, se propone configurar un nuevo texto que será el que se produzca como producción final. Se trata de una “vuelta de tuerca” reflexiva en términos de reconstrucción crítica. Se trata de un escrito en carácter de autoría que selecciona y reconstruye con base en el Programa. Escrito a modo de ensayo, en el que puedan dar cuenta de sus opciones y decisiones: qué conceptos eligen, por qué los eligen, cómo los relacionan, su relación con las actividades realizadas y con las propias prácticas. Elaborar el texto de reconstrucción implica volver sobre el Seminario-Taller, visitar, revisar y ampliar los distintos núcleos conceptuales, dando cuenta de los conceptos centrales y relacionándolos (sin un orden prefigu-

rado). También, dada su importancia en el marco de la propuesta pedagógico-didáctica, se solicita incluir reflexiones acerca de los ejercicios de análisis concretados. ¿Qué quiere decir reflexiones sobre los ejercicios de análisis? Lo central es que se explicité qué significó para cada uno participar en su realización, qué permitió entender, identificar, clarificar. En definitiva, qué pudieron comprender a partir de ser parte de la vivencia a la que da lugar el ejercicio, de manera individual o junto a otros/as. Sería, según lo señalado, dar cuenta de la experiencia suscitada.

Los apartados que corresponden a Objetivos, Metodología y Evaluación están incorporados en el Programa y ameritan también su lectura en cuanto son orientativos del desarrollo de la propuesta pedagógica. Finalmente, también está la Bibliografía sugerida, relacionada con los desarrollos expositivos en tanto los mismos, autores y textos, son objeto de resignificaciones. Se procura, por ello, que los/as cursantes puedan apelar a fuentes directas, de considerarlo necesario, que en forma completa figuran en el Programa. El Plan de Trabajo se elabora en consonancia con estos componentes, a los fines de una más precisa relación entre los mismos a la vez que su ubicación en el tiempo en la secuencia prevista.

Les invito a que hagamos posible que se cuele el placer al relacionarnos con el saber en este espacio/tiempo de formación docente compartida.

Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza

Como hemos planteado anteriormente, si bien el objeto central de tratamiento en este espacio refiere a las prácticas de enseñanza y a la presentación de una propuesta para su análisis, considero relevante y necesario explicitar primero, perspectivas y debates en los que inscribo mis ideas, como referencias teóricas fundamentales. Por lo mismo, estarán presentes de alguna manera, atravesando los diferentes escritos, las actividades y lecturas sugeridas.

En esta clave de sentido, para iniciar el abordaje de la temática, entiendo oportuno integrar un breve texto seleccionado del libro *Frankenstein Educador* del pedagogo francés Philippe Meirieu (1998), quien ha participado en forma destacada en los debates pedagógicos de los últimos años, con significativa difusión y repercusión en Argentina. Me da mucho gusto compartir la lectura del recorte extractado, por cuanto considero que de manera bella y a la vez profunda, sintetiza la perspectiva desde la que hablo, en total sintonía³.

3 El título de esta obra de Meirieu, toma como metáfora a Frankenstein (quien se vuelve monstruo a partir de ser abandonado por su creador, dejado en soledad a merced de su destino) para plantear la necesidad de una “revolución copernicana en educación”.

Dice Merieau:

Lo he preparado todo cuidadosamente, el dispositivo funciona con exactitud cronométrica, las consignas están escritas en la pizarra antes de que entren los alumnos, las mesas están puestas de dos en dos; las fichas individuales en las que cada cual ha de anotar sus observaciones están todas donde toca, junto con todo el resto del material necesario para la experiencia (...) los alumnos podrán comprobar por sí mismos, la exactitud del teorema de Pitágoras (...) Todo listo. Y ahora entran. Me doy cuenta, muy pronto, que no controlo de veras la situación: algo bailotea. Tres alumnos se pasan una cartera como si fuese un balón de rugby. ¿Es que la clase anterior ha sido tensa, o es que esos tres están hoy especialmente excitados? Nunca sabré qué ocurre realmente. (...) Y ese otro se obstina en no entender lo que se le pide que haga (...) Le explico y le explico, y él se inventa objeciones como para dormirse de pie: (...) ¿Dónde está la incompreensión? ¿Qué es lo que lo bloquea? ¿Hay mala voluntad de su parte, o me he explicado mal? ¿O es que mi dispositivo está mal ideado? ¿O es que ese alumno no está al nivel del conjunto de la clase? (...) Ahora es fuerte la tentación de darse por vencido, de excluir simbólicamente o realmente, al alumno de la clase; de amenazarle con un castigo o, a menudo más eficazmente, de retirarle nuestro afecto. (...) Pero hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo, un signo de que allí hay alguien. (Merieau, 1998, pp. 105-106)

Y anteriormente:

Y es allí donde hay que encararse, en lo cotidiano, a la resistencia consustancial a toda empresa educativa; es allí

donde se re-descubre una y otra vez, la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona. (Meirieu, 1998, p. 105)

La idea de abrir consideraciones acerca de la temática con esta cita, se funda desde mi visión, en que su relato del acontecer en un aula y las relaciones alumnos/as-docente remiten claramente a lo que nos pasa en muchas ocasiones en nuestras clases. Y lo valioso es, habida cuenta de esta situación, cómo el maestro se plantea preguntas, y entre ellas algunas que refieren a sus alumnos/as, a sus estudiantes, pero también al propio dispositivo planteado. Es decir, interpela incluso su propuesta en procura de comprender lo acontecido. Son claves también, las reflexiones que, a partir de este registro, el autor expone respecto de los aspectos subjetivos, lo conflictivo que tiene que ver (como en la situación relatada, quizás) con que alguien, sencillamente, busca ser reconocido. Pues en esta práctica, en la que nosotros intervenimos (y es una de las razones de su complejidad), se juegan muy fuertemente procesos de autorreconocimiento y reconocimiento recíproco que, de no tener lugar, tornan muy difícil tanto el aprender como el enseñar. De ahí la tensión permanente entre “fabricar o formar” según señala Meirieu. Dilema que, aun sin tener total conciencia al respecto, enfrentamos cotidianamente al tomar decisiones desde nuestro lugar de enseñantes. No tengo dudas que los y las docentes (cuando estamos genuinamente comprometidos/as con la docencia), nos empeñamos y damos lo mejor de nosotros diseñando y preparando las clases, pensamos cuáles son las mejores alternativas posibles para orientar el aprendizaje de las más diversas cuestiones, acorde a los propósitos delineados para cada caso, en cada situación. Pero ello no garantiza por sí mismo las resonancias esperadas en el otro/otra de aquello que presentamos, de modo que armonicen y movilicen procesos de apropiación significativos y relevantes. De ahí el planteo de Meirieu en cuanto a poner bajo sospecha nuestras propuestas.

Me da gusto, siempre como complemento a la propia perspectiva, volver a este autor cuando señala:

La educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre de respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Esta es la finalidad de la empresa educativa: que aquel que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido, que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. (Meirieu, 1998, p. 70)

La educación, por tanto, continúa Meirieu,

ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como “sujeto en el mundo”, heredero de una historia, en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente, y de inventar el futuro (Meirieu, 1998, p. 70)

¿Por qué es tan importante en este comienzo de desarrollo de la propuesta compartir los aportes de este autor? Porque se vincula con la recuperación, en relación a los estudios acerca de la educación y la enseñanza desde diferentes autores y comunidades académicas li-

gados a lecturas críticas, de un concepto que había tenido muy mala prensa: el concepto de *transmisión*. Cuestionado en particular en el nivel superior y en las universidades (ámbitos de formación de docentes) donde la idea de transmisión fue históricamente asociada a la clase magistral, a exponer para que el otro reproduzca mecánicamente y con la mayor similitud, lo que el/la docente desarrolla desde un lugar de autoridad institucionalmente legitimado. Sin embargo, hoy la idea de transmisión adhiere a una noción totalmente diferente. Tiene que ver con recibir al recién llegado, con la idea de hospitalidad, de acompañamiento, sin ninguna pretensión de moldeamiento.

Este debate acerca de la transmisión, necesariamente produce un giro discursivo cuando se habla de la enseñanza, por cierto, desde perspectivas críticas. Surge en esta clave de análisis, la denuncia contra el poder del monólogo, y la apertura a un concepto nodal: el concepto de *alteridad*. Cuando estamos en un aula, estamos con otros/as, múltiples, diferentes, y solo esa comprensión de que hay otro/a, incluso caracterizado como *radicalmente diferente*, nos permite pensar y llevar adelante la enseñanza como una propuesta que abre a una conversación. Que da lugar a sujetos dialogantes, sin pretender que las ideas expuestas sean reproducidas sin la menor alteración. Perspectiva que también toma distancia de la representación del/la docente como un gris moderador de dinámicas grupales, visión ligada al credo de la participación que, en definitiva, no se diferencia de la disertación en sentido positivista. Donde el/la profesor/a se limita a la gestión de espacios, tiempos e interacciones, administra reglas y consignas y en definitiva otorga valor a lo que se produce.

Asumir la *otredad*, la *alteridad*, tiene que ver también con alterar lo dado, por supuesto, virtuosamente. No imaginar el conocimiento como un universo de conceptos y categorías incontaminados, sin rupturas, sin conflictos, sin cosmovisiones contrapuestas, ya que sabemos que todo ello se expresa en las relaciones con el saber. En nuestras prácticas en concreto, desde el momento mismo en que presentamos el Programa, el modo de encarar la disciplina y las diversas

decisiones asumidas, solemos hacerlo como si fuera la única alternativa posible, y eso no es así. Siempre se trata de una versión posible, la nuestra, en todo caso, la de un equipo. En muchas ocasiones hay enfoques y perspectivas en conflicto, debates no concluidos, pero no lo hacemos explícito, no transparentamos que habría otras versiones posibles, tanto teóricas como metodológicas, respecto de la disciplina y su enseñanza.

La recuperación de la transmisión, en esta perspectiva que retoma debates y desarrollos pedagógicos, también filosóficos y del campo de los estudios culturales a los que remite este texto, valora la exposición por parte del/la profesor/a en las clases, significada como una disertación dialógica. Surgen en esta clave de análisis, nuevas imágenes, representaciones y configuraciones sobre la base de sostener una exposición que implica, en simultáneo, dar lugar a una comunidad de sujetos dialogantes que supone respeto, apertura a la alteridad y a la intersubjetividad. Por otra parte, la idea de clase como conversación desde su diseño mismo moviliza una puesta en diálogo con autores, debates, lenguajes y narrativas diversas, casuísticas, situaciones de la realidad. Postula una polifonía participativa que da lugar a la palabra que irrumpe, que está siempre atenta a expresiones de los y las alumnos/as en posición de escucha. En relación a estas ideas y en consonancia con Daniel Berisso (2015, pp. 18-19)⁴, me interesa recuperar una expresión que este autor utiliza que refiere al *mutismo/silencio pensante* de nuestros/as alumnos y alumnas en una posición de escucha, alejada totalmente del *pensamiento enmudecido* en realidad *ante ciertas verborragias*. Los alumnos/as pueden estar en silencio, pero ello no quiere decir que su pensar no esté activo. Es claro que no se trata ya de una transmisión lineal que clausura sin dar otra posibilidad que una recepción pasiva. En esta clave de sentido, lo transmitido en la enseñanza convoca siempre a la alteración crítica y reflexiva de lo dado.

4 Resulta sumamente sugerente el título de la obra de Daniel Berisso ¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y *contextualidad*. Antropofagia. 2015

Me permito de algún modo, llegados a este punto una digresión, quizás una más por cuanto la imagen, representación contenida en la expresión “silencio/mutismo pensante” resulta especialmente interesante puesta en contexto. Ello se debe a que, en nuestro país, el enfoque constructivista (como lectura centrada en los aspectos psicológicos individuales del aprendizaje) penetró con mucha fuerza en relación a la enseñanza, aunque no siempre realmente comprendido e instrumentado con rigor. Apunto esta observación por cuanto no se asumió con el necesario énfasis la idea de que el/la otro/a no es un sujeto pasivo sino pensante, creativo, que tiene afectos que lo movilizan, un sujeto vivo. Y todo ello se expresa cuando se le proponen relaciones con saberes y conocimientos. Así, en nuestras prácticas docentes constatamos, por ejemplo, que los cuerpos, las miradas expresan, “nos dicen” mientras se expone un tema o problema. Sabemos que es posible observar signos, señales de incomprensión, de rechazo, de desacuerdo, de cansancio, también de consentimiento, aprobación entre tantas otras expresiones que se manifiestan en las clases. Que no todo cuanto acontece en ellas, depende exclusivamente de la toma de la palabra. De ahí que el registro de señales de los cuerpos, de los rostros, se torna fundamental. Si bien en la virtualidad justamente perdemos la corporeidad con todo lo que ello implica, cobran mucha fuerza los rostros, la voz/las voces, las imágenes. Lenguajes, expresiones diversas tienen presencia en las aulas (presenciales o virtuales) y dan cuenta de esta nueva mirada que hace énfasis en la conversación, el encuentro dialógico como nota peculiar en las clases, que cambia totalmente el enfoque sobre el concepto de transmisión en la enseñanza.

De ahí la importancia que vamos a asignar a ampliar los registros que tenemos de las clases desde múltiples sentidos, registros en muchas ocasiones estereotipados, desde visiones atadas a prefiguraciones ideales, homogeneizantes. Son objeto de abordaje en este Seminario-Taller, tanto en términos teóricos como metodológicos.

En continuidad con estas postulaciones, y en una misma línea de sentido, cabe destacar que al recuperar esta perspectiva en la transmi-

sión se pone en tensión, al decir de Berisso, la idea de un “saber puesto en bandeja”. Algo así como: “Esta es la palabra válida, la autorizada, lo que está en orden”. Lo que uno podría llamar como la “la buena letra”, desde la lógica reproductivista (Berisso, 2015, p. 23). El *orden reproductor* está demasiado instalado en ciertas lógicas y prácticas institucionales que construyen parámetros de excelencia que delinean éxito o fracaso, que cristalizan formas reproductivas del saber sostenidas sobre la base de que quienes las reproducen resultan exitosos/as. Como contrapartida, se estimula una cierta indocilidad, desenfado creativo por parte del/la estudiante acerca de tópicos, saberes instituidos que permita siempre apoyado en la argumentación, expresar el carácter genuino de la apropiación personal. Es claro en este planteo, la distancia entre consumir información y establecer una relación de interioridad por parte del sujeto en la experiencia del conocimiento.

Si pensamos que el eje de nuestro trabajo es dar lugar a aprendizajes emancipadores, nuestra tarea es contribuir a su emergencia. En contraste, si enfatizamos desde lo concreto y naturalizamos la idea de que exitoso/a es el que reproduce mecánicamente de la mejor manera posible lo que “dicta el profesor”, no facilitamos la emergencia de alumnos/as que reciban lo que se les ofrece, para sobre ello, construir algo propio. En el campo educativo en este sentido, hay una apertura a la idea de *igualdad de inteligencias*. Rancière (2006), filósofo que se constituye como referente clave de los debates a los que estoy aludiendo y a los giros epistémicos que surgen como derivación de los mismos, interpela la enseñanza que se sostiene desde la idea de ilustrados *portadores del saber que deben explicar lo que saben a los de abajo*⁵. Visión del docente inscripto en un *orden explicador* en vínculo con escuchas (alumnos/as) que participan del diálogo colocados en una posición de *atontamiento*. Idea de la verdad, de verdad única,

5 En proximidad con la visión crítica y de fuerte cuestionamiento a ese modelo pedagógico denominado bancario por parte de Paulo Freire (2005), expresado en la imagen del otro/a como una vasija vacía que hay que llenar.

de un depositario de la misma y de otro/a que necesita de la explicación para poder entender de qué se trata.

Según expresa Berisso citando a Rancière (2006)

... se pasa por alto la voluntad y la creatividad del espíritu humano que, igual en todos, se despliega en una variedad infinita de tiempos y opciones cognitivas. El “atontamiento” es el saldo del esfuerzo sistemático por establecer la marcha pedagógica hacia la reproducción de sabios dúctiles y avispados versus irremediables “duros de entenderas”. (2015, p. 51)

Se trataría en cambio, de reconocer y recuperar la potencia de la curiosidad humana, que transforma toda ignorancia en búsqueda. De esta manera dar lugar a la emergencia de un saber mucho más vital y rico en sus dimensiones creativas, en la posibilidad de articular múltiples y variadas ramificaciones.

Anclado en estos debates, retomo el hilo discursivo que se da en el campo pedagógico y abre una nueva versión del concepto de *transmisión*, ya no la transmisión tal cual se la concebía tradicionalmente sostenida en el supuesto de un lugar jerarquizado, legitimado en términos excluyentes que transmite una verdad absoluta, que no admite discusión, lecturas e interpretaciones diversas respecto de la que sólo cabe el desafío mental sostenido de la reproducción.

Para avanzar conceptualmente al adjudicar nuevos sentidos a la transmisión me interesa recuperar la expresión *transmisión lograda* utilizada por Hassoun (1996) y *transmisión interrumpida* por Gabriela Diker (2004), quien señala que una transmisión es lograda cuando se interrumpe. Es justamente la interrupción, la que da lugar al/la otro/a para resolver de manera singular desde qué atajos abordará búsquedas, problematización, procesos de análisis y argumentación y facilitará producciones en clave de autoría que asumen el valor y autorizan la propia voz.

Como sintetiza Gabriela Diker, la transmisión es entendida como la posibilidad de hacer llegar un mensaje transgeneracional que inscribe a los/as sujetos en una genealogía y los/as sitúa en una historia que es a la vez individual, familiar y social. En una sociedad, las identidades y los lazos sociales son resultado de un proceso de transmisión, pero ni su forma ni sus contenidos pueden ser anticipados, como algo dado y fijo. En sus palabras:

De allí que la transmisión no condena a un sujeto a la repetición, sino que, una vez inscripto en una genealogía que le ofrece un soporte identitario, le permite construir la diferencia. Esta habilitación a transformar lo recibido en el proceso de transmisión opera tanto en el registro subjetivo como en la escala de la cultura, capturando a la vez la dinámica de continuidad y discontinuidad, de conservación y cambio en la genealogía individual y social. Podríamos decir que la transmisión no pretende la fidelidad al pasado, sino que ofrece el pasado a la manera de un lenguaje que permite escribir otra cosa. (Diker, 2004, p. 224)

En esta idea de la transmisión, nuestro lugar (de educadores/as) tiene que ver con la entrega generosa, con la alteridad. Una entrega sin la espera de retorno (desde el punto de vista mercantil). ¿Por qué? Porque se entiende que lo central en la tarea docente es generar las mejores condiciones, ayudar, acompañar, de manera tal que cada sujeto encuentre su propio camino.

Cabe subrayar, que desde esta perspectiva importa dar lugar a la transmisión de una herencia. Los/as docentes se constituyen en pasadores de cultura, garantes del pasaje de lo producido históricamente por la humanidad, según el campo de saberes y conocimientos de que se trate. La apuesta a un proceso liberador, emancipador, no implica en modo alguno la desestimación de lo ya producido, de los interrogantes ya formulados, las diversas e incluso contradictorias respues-

tas que se construyeron; las tensiones, los debates, las continuidades y discontinuidades en la historia de la humanidad. La cuestión es cómo hacer de todo ello, una plataforma de sustentación para los más diversos recorridos, abordajes y producciones.

La idea de pasaje, de constituirnos en tanto docentes en pasadores de cultura, asocia según decíamos con la de recibir al recién llegado, convoca a dar hospitalidad. Podríamos decir a su vez, que entrelaza con un concepto más novedoso en relación a nuestras prácticas, novedoso al menos por su visibilidad, como el de inclusión. Proponernos hacerlo efectivo y no sólo respecto al ingreso sino a toda la trayectoria formativa de los/as estudiantes, demanda indagar en profundidad acerca de ámbitos y contextos, peculiaridades de instituciones, grupos y sujetos, también especificidades de campos disciplinares. De este modo, inclusión deja de ser un concepto vacío. No se carga semánticamente solo desde la retórica de la diversidad y el reconocimiento de derechos. Se entiende que debe constituirse en propósito central de las prácticas docentes en sus manifestaciones concretas, acorde a la diversidad que las caracteriza. Justamente, es quizás por ello que, en situaciones cotidianas de enseñanza resulta muy fuerte reconocer también en el micro espacio del aula (en sentido amplio) y en las clases, situaciones de exclusión material o simbólica. Por ello, es imperioso tener muy claro qué significa incluir, hacer lugar, recibir, dar, acompañar, facilitar.

Convocados/as además al hacerlo, a dar lugar al pensamiento divergente, a la emergencia de lo nuevo, lo inesperado. Posicionamiento que autoriza la posibilidad de alterar datos cristalizados, inscribe en una lógica que rompe con posiciones enquistadas, universales, que no tienen solo que ver con el/la alumno/a sus potencialidades y limitaciones, sino con cómo se resuelve la distribución y el tipo de relaciones que se habilitan con el saber y el conocimiento.

El conjunto de debates y nuevas postulaciones expuestas, por cierto, de manera reducida, tienen una importante incidencia en el campo educativo. Se produce una significativa complejización de las

prácticas pedagógicas, dando lugar a problemáticas respecto de las cuales es necesario profundizar para dar lugar a propuestas alternativas. Así, podemos mencionar entre otras:

- El reconocimiento de la heterogeneidad y diversidad en las aulas, cuyos significados abrevan en los estudios y perspectivas interculturales. En esta dirección, la apuesta a disminuir el efecto selectivo de un cierto monismo pedagógico. ¿Qué significa esto? Persistir en la utilización de formas únicas de acceso al saber en las que sólo los/as que reproducen, sobreviven y tienen éxito (propio de los modelos de fabricación y moldeamiento mencionados). Se entiende como contrapartida, que no hay un método único que integre características de disciplinas, sujetos y contextos. Siempre es necesario imaginar alternativas diferentes para hacer factible una apropiación genuina por parte de sujetos.
- La Pedagogía y la Didáctica en sus relaciones, invitan hoy a los y las enseñantes a preguntarse por la pertinencia de las condiciones que generan, las formas metódicas, las actividades, los materiales y recursos que proponen en función de las situaciones concretas; los/as alumnos/as con los que tienen que trabajar, los aprendizajes planteados como propósitos y sobre esta base a modificar escenarios, escenas, espacios, tiempos, configuraciones, estrategias, soportes, agrupamientos, interacciones, etc.
- Quebrantar un funcionamiento en el que todos los alumnos y alumnas tienen que hacer lo mismo y ya que, en tanto sujetos sociales, no son homogéneos por el simple hecho de compartir un segmento lógico racional, un tiempo y un espacio institucional. Por el contrario, intentar generar en simultáneo múltiples

y diversas actividades como alternativas que habiliten diferentes recorridos. Esto no significa que cada quien quede encerrado en lo heredado o aprendido, tampoco en gestionar tecnocráticamente las diferencias. Por el contrario, reconocer siempre y ayudar a reconocer nuevas vías de exploración, de actualización de saberes y capacidades adquiridas.

- Dejar de lado la idea de “dictar clase” para dar paso a una manera de hacer que los/as alumnos/as trabajen y se pongan al servicio del trabajo, de modo que los esfuerzos docentes se concentren en crear las condiciones óptimas para que los/as mismos/as estudiantes con sus potencialidades y limitaciones avancen en sus saberes y conocimientos.
- Poner el acento en construcciones casuísticas orientando los esfuerzos a “hacer” con alumnos/as concretos, tal como les encontramos fruto de sus historias. Rechazar diagnósticos a-priori que pretenden determinar intervenciones adecuadas en función de prefiguraciones ideales. Es decir, estar alertas respecto al peligro de tipologías y clasificaciones que operan casi como “predicciones astrológicas” (la profecía autocumplida) que pretenden prescribir formas de trabajo efectivas que supuestamente darían lugar a comportamientos isomórficos en los/as estudiantes.
- La labor pedagógica está orientada siempre a favorecer la constitución del sujeto, a multiplicar las ocasiones de poner en juego sus inteligencias y adquirir nuevos saberes. Dar lugar a nuevos interrogantes, nuevos descubrimientos sobre sí mismo y el deseo de conocer.
- Hacer énfasis en el/la otro/a, en la idea de alteridad radical conduce a pensar en un/a alumno/a que no es solo fruto de influencias recibidas. Se trata de otro/a

que habla, actúa, piensa por sí mismo/a, asume su alteridad. Hay una libertad en juego. Desde este supuesto se apuesta a un aprendizaje emancipador, articulado a la emancipación del sujeto. El desafío desde la enseñanza es cómo contribuir a su emergencia.

- El núcleo para la enseñanza, su preocupación y voluntad es permitir que aquél/aquella que sabe, sepa que sabe; el sentido y valor de lo que sabe; qué puede hacer con ello; dónde y cómo utilizarlo. A qué preguntas responde, cómo hacerlo suyo, buscar y crear soluciones nuevas ante situaciones imprevistas.
- Restituir saberes ya existentes, pero como movilizadores para nuevas preguntas por parte de quien aprende y que ello a su vez se proyecte en el mundo, en un universo externo a la situación de aprendizaje. Nos demanda en consecuencia, “tender puentes con la realidad”, traer al aula la realidad, dar lugar a la palabra del/la alumno/a, a los saberes que traen de los diferentes espacios socio-cognitivos de los que participan. Ello permite dar cabida a saberes y conocimientos emergentes que enriquecen el desarrollo curricular previsto. No renunciar a la cultura académica, a cimientos sólidos, tampoco fosilizarla en utilidades educativas en términos curriculares, en la idea de enriquecer al sujeto como ser cultural. La apuesta es que los/as alumnos/as activen todo lo disponible y sobre la base de la propuesta docente, lo hagan por su cuenta, de lo contrario, no será duradero.

Para ir finalizando, digamos que lo enunciado no es una tarea para nada fácil. Tal como se señalaba en la lectura de Meirieu compartida al comienzo, los/as alumnos/as se resisten, ignoran reglas o deciden subvertirlas. Y en muchas ocasiones desbaratan nuestros planes, in-

cluso aquellos que valoramos como nuestras mejores propuestas. De ahí que sea tan importante anticiparnos a posibles resonancias en otros/as de aquello que preparamos y siguiendo a este autor, como ya lo señalara, *poner bajo sospecha nuestros planes*, interpelar nuestras decisiones. Sobre esa base lanzarnos, desafiarnos a generar las mejores propuestas para compartir y construir socialmente saberes y conocimientos con nuestros/as estudiantes.

Referencias

- Berisso, D. (2015). ¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y *contextualidad*. Antropofagia.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. (pp. 223-230). Novedades educativas.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Hassoun, J. (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Alertes S. A. de Ediciones.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.

Perspectivas sobre la enseñanza como práctica socio-histórica compleja

Continuamos adentrándonos en uno de los núcleos centrales que propongo abordar, en tanto vamos a focalizar en las *prácticas de enseñanza como objeto de estudio*, eje vertebrador de esta propuesta pedagógica. Para ello, haré referencia al enfoque desde el cual concibo y conceptualizo la enseñanza, en articulación con el pensamiento de teóricos y desarrollos de investigadores que abordaron esta temática, en sintonía, además, con los debates pedagógicos más generales presentados en el escrito anterior.

Pero no voy a entrar todavía de lleno directamente en la temática de la enseñanza. El inicio será algo diferente. ¿Por qué? En una clase, es importante dejar en claro para los/as estudiantes, para quienes está diseñada, la temática cuyo tratamiento se pondrá en común. Del mismo modo, es valioso dejar en claro cuestiones que se puede suponer que por su afinidad serán abordadas, cuando se ha decidido no hacerlo. Y justificar los motivos.

En este caso, una cuestión que, si bien no abordaremos en la profundidad necesaria, no quisiera dejar de mencionar al menos por la incidencia que tiene en los procesos cotidianos, refiere a las relaciones entre aprendizaje y enseñanza. En realidad, es preciso diferenciar

dos procesos que se muestran en muchas ocasiones como un proceso único (extendida confusión), cuando no es así. Tanto el aprendizaje como la enseñanza son diferentes, tienen sus complejidades y particularidades que es de valor reconocer. Con frecuencia, cuando se piensa la enseñanza, se la analiza casi exclusivamente ligada a búsquedas orientadas a la promoción de aprendizajes y experiencias significativas para los/las estudiantes. Ello hace a su especificidad, por cierto, pero no puede pensarse la enseñanza ni los aprendizajes, por fuera de la multiplicidad de determinaciones de orden extra didáctico que atraviesan el trabajo docente. Ello se traduciría en el descuido del abordaje de dimensiones de orden institucional y contextual que operan tan fuertemente como las concepciones y derivaciones para la enseñanza ligadas a los aprendizajes.

Por otra parte, como ya he señalado, la razón de ser de la enseñanza, el sentido de nuestro trabajo, es crear las condiciones (facilitar, orientar) para que otros/as aprendan. Pero, como planteamos en sintonía con Meirieu (1998), que tenga lugar un proceso de enseñanza, no garantiza el aprendizaje en el otro/a, en otros/as. Incluso, en muchas clases, dada la diversidad y heterogeneidad que caracteriza a los grupos, puede que algunos/as alumno/as aprendan, es decir, se apropien de aquello que se les propone desde la enseñanza, o que lo hagan de modo diferente tanto en lo que hace a los contenidos como a las formas, que otros/as en cambio no aprendan, al menos aquello que es propósito de enseñanza. En relación con esto, es relevante señalar que el desarrollo de conocimientos en el campo de las ciencias de la educación nos demostró que no hay una relación de causalidad entre la enseñanza y el aprendizaje. Yo puedo enseñar poniendo en juego todos mis esfuerzos, incluso los mejores recursos, pero eso no garantiza que el otro u otra a quien se orienta mi propuesta necesariamente aprenda, o en todo caso, aprenda linealmente aquello que es objeto de enseñanza. Además, hay alumnos/as que aprenden sin nosotros/as, e incluso más allá de lo que enseñamos (es así, aunque eso nos movilice bastante). No obstante, lo valioso de esta situación es que,

en perspectivas genuinas de inclusión, el que haya alumnos/as que puedan por sí solos/as asumir sus aprendizajes nos permite apuntalar más firmemente a los/as que necesitan de nuestra mediación.

De modo que, cerrando esta breve referencia temática, decimos: la relación entre enseñanza y aprendizaje no es de causalidad, es ontológica. Es decir, la razón de ser de la enseñanza es que otro/a aprenda, aunque ello no constituya una derivación inexorable.

Vuelvo ahora a focalizar en la enseñanza tal como había anunciado al inicio.

Con este propósito, sin desconocer la dificultad de sostener explicaciones conclusivas válidas para todo contexto y caer en el riesgo de efectuar burdas generalizaciones, quisiera destacar algunas notas constitutivas que serían recurrentes en este quehacer.

Me refiero a la caracterización de las prácticas de enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos. Como tales, dan lugar a una actividad intencional que pone en juego un complejo proceso de mediaciones. Mediaciones orientadas a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que tienen lugar en una institución educativa y, en ella en particular, al interior del aula (en sentido amplio). Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según las modalidades de relación sujetos-objetos que se postulen.

Como práctica social, la enseñanza responde a necesidades y determinaciones que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. No obstante, al menos en algún sentido, siempre cobra forma de propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que maestro/as y profesores/as concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el problema del conocimiento, cómo se comparte y se construye en el aula (Edelstein, 2011).

Ahora bien, en tanto la enseñanza se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, en sus particularidades y modos de realización inciden las peculiaridades propias de los contextos y las culturas

en los que se inscriben. De ahí que, en realidad, debiéramos incorporar el plural al referir a este concepto: aludir así a “enseñanzas”. En este sentido, en tanto prácticas que involucran a sujetos e instituciones dan cuenta, en su diversidad, de historias, trayectorias, saberes y conocimientos, representaciones, creencias, normas y valores. Asimismo, de procesos de transmisión, producción, reproducción, apropiación, negociación, resistencia, entre otros.

Como práctica que remite a la esfera de lo público, es siempre de carácter político, no hay neutralidad ni asepsia posible en ella y, por lo mismo, sólo puede entenderse en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte y en atención a sujetos involucrados/as en cada caso.

Con el tiempo, en este contexto de ideas, investigaciones diversas dan cuenta que las prácticas de la enseñanza -dadas sus formas polifacéticas de expresión- generan posibilidades diferentes de conocimiento-comprensión y por tanto diferentes perspectivas de intervención (recuerden que cuando decimos intervención nos referimos a “un venir entre”, los/as alumnos/as y el conocimiento). La relación entre comprensión e intervención conforma una espiral dialéctica en la que ambos procesos se potencian al constituir a estas prácticas como objeto de estudio.

Prácticas docentes y prácticas de la enseñanza: demarcaciones y articulaciones

Una primera cuestión que considero relevante señalar, y que ha sido abordada conceptualmente en diversos escritos de autoría y coautoría, es la que refiere a la necesaria demarcación/articulación entre dos conceptos centrales, cuando se trata de abordar la cuestión de la enseñanza y su análisis en clave didáctica: la distinción prácticas docentes/prácticas de enseñanza.

¿Por qué nos interesa esta distinción? Ocurre que cuando se hace referencia a la acción docente, se la sitúa generalmente en el aula como microcosmos del hacer y espacio privilegiado donde se despliega, lugar casi único donde se la constriñe. Pareciera que se prioriza el ámbito de clases como único espacio en que se habrá de actuar, desconociendo que en todo proceso de enseñanza se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional y vinculan a los actores individuales a una historia social compartida. Así, las representaciones más generalizadas sobre la docencia, a menudo no se corresponden con lo que constituye la realidad de su trabajo, en tanto reflejan, por su ausencia, el olvido de la institución. Este desdibujamiento de la institución, no es producto del azar. Históricamente se ha establecido una equivalencia entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos/as en las clases, como si se tratara de un lugar autorregulado (Edelstein y Coria, 1995).

Desde una perspectiva analítica diferente, quisiera contra-argumentar y subrayar que la enseñanza es otra cosa. En tal sentido, acordar con definiciones que la vinculan con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, campo en el que precisamente la enseñanza se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética que no se puede de ningún modo desconocer. A la vez asumir, como numerosas investigaciones señalan, que son muchas las cuestiones que rebasan esa dimensión del quehacer docente. Es decir, que el trabajo al interior de las aulas (en sentido amplio) tiene que ver con la enseñanza como parte de una propuesta curricular específica, lo cual ocupa un espacio sustantivo. No obstante, ello no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de las determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar. Ello conduce a otra manera de pensar, comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad (Edelstein y Coria, 1995).

Para quienes ejercemos la docencia en Educación Superior, está claro que la enseñanza es parte central de nuestro trabajo, pero según los cargos y las dedicaciones, a ello se suman responsabilidades ligadas a la investigación y la extensión y/o trabajo socio comunitario, además de las que atañen a la participación en instancias colegiadas asociadas a temáticas de distinto tipo, nivel y alcances (debates ligados a planes de estudios, regímenes de alumnos y del trabajo docente, condiciones de trabajo, cargas horarias, distribución de espacios, etc.).

Prácticas docentes y prácticas de enseñanza: su complejidad y problematicidad

En consonancia con estos señalamientos me interesa destacar que, como ocurre con otras prácticas sociales, la docente, no es ajena a los signos que la caracterizan como compleja. Ahora bien, en procura de cargar de sentido esta expresión, cabe destacar que tal complejidad deviene en este caso del hecho de que estas prácticas se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto, impronta que hace evidente la imposibilidad de uniformar al referir a las mismas. Por ello, en su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de la certeza a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos.

Entiendo relevante en este punto, para una comprensión más cabal del significado que propongo atribuirle a esta noción de complejidad, recuperar el pensamiento del filósofo Edgar Morin (1994), quien ha abordado profundamente su análisis. Dice Morin:

Cuando decimos: “¡Es complejo, es muy complejo!, en la palabra “complejo” no estamos dando una explicación, sino que señalamos una dificultad para explicar. Designamos algo que, no pudiendo realmente explicar, vamos a llamar “complejo”. Por eso es que, si existe un pensamien-

to complejo, este no será un pensamiento capaz de abrir todas las puertas (...) sino un pensamiento donde estará siempre presente la dificultad. En el fondo quisiéramos evitar la complejidad, nos gustaría tener ideas simples, leyes simples, fórmulas simples, para comprender y explicar lo que ocurre alrededor nuestro y en nosotros. Pero como estas fórmulas simples y esas leyes simples son cada vez más insuficientes, estamos confrontados al desafío de la complejidad (Morin, 1994, p.421)

Y cierra su planteo señalando

El pensamiento complejo no es el pensamiento omnisciente. Por el contrario, es el pensamiento que sabe que siempre es local, ubicado en un tiempo y en un momento. El pensamiento complejo no es el pensamiento completo, por el contrario, sabe de antemano que siempre hay incertidumbre. Por eso mismo, escapa al dogmatismo arrogante que reina en los pensamientos no complejos. Pero el pensamiento complejo no cae en un escepticismo resignado porque, operando una ruptura total con el dogmatismo de la certeza, se lanza valerosamente a la aventura incierta del pensamiento, se une así a la aventura incierta de la humanidad desde su nacimiento. (Morin, 1994, p.440)

De modo que cuando nos referimos a la idea de complejidad, es necesario precisar el significado y alcance que le otorgamos. Cabe entonces incorporar la pregunta: ¿Por qué al referir a nuestras prácticas docentes, señalamos, como una nota que las caracteriza, la complejidad?

Básicamente, por cuanto la enseñanza significada como práctica social, tiene lugar en contextos socio-históricos concretos y no en ámbitos prefigurados, las problemáticas a resolver no se encuentran claramente definidas y es necesario dilucidarlas desde situaciones que

se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias. Asumir nuestro lugar-papel en ellas reclama siempre un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, determinantes/condicionantes, límites y posibilidades.

Philip Jackson⁶ (1992) en su obra *La vida en las aulas*, a partir de un trabajo de investigación cualitativo sumamente potente en términos descriptivo-interpretativos, identifica ciertas notas características en la enseñanza, que constituyen una clara referencia y un aporte valioso en la intención de dar cuenta de la complejidad de estas prácticas. Así lo resume Jurjo Torres Santomé en el Prólogo a la edición española de la obra, cuando recupera la riqueza de la metáfora con que Jackson describe la vida en las aulas: “El transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (1992, p. 197).

Metáfora que nos posibilita comprender la complejidad, problematicidad constitutiva de estas prácticas que evidencian los desafíos que enfrentan los docentes en los ámbitos educativos, caracterizados según Jackson por su:

- **Multidimensionalidad:** suceden diversos acontecimientos que refieren a dimensiones y planos de diverso orden y, por lo mismo, se hace necesario atender a una multiplicidad de acciones y decisiones.
- **Simultaneidad:** acontecimientos y tareas se presentan a un mismo tiempo y el docente necesita tramitar su resolución en el marco de la clase (resuena en relación a esta nota, el planteo de Bourdieu cuando señala que las prácticas se juegan en el tiempo y juegan estratégicamente con el tiempo).

6 Investigador en psicología educacional, profesor de la Universidad de Chicago, que produce en 1968 esta obra emblemática para quienes estudian y/o se dedican a la enseñanza.

- **Inmediatez:** lo que acontece, los intercambios que se suscitan en la enseñanza se manifiestan en una dinámica casi instantánea en torno de la cual los docentes intervienen sin poder tomar distancia respecto de esa proximidad en tiempo y espacio.
- **Imprevisibilidad:** ocurren frecuentemente irrupciones, sucesos inesperados, imponderables asociados a cuestiones externas a la clase o fruto de las resonancias de la propuesta en lxs alumnxs, que es imposible anticipar en su totalidad.
- **Publicidad:** lo que acontece en las aulas es una práctica social que coloca la actividad que se desarrolla en situación de escrutinio público, explícita o implícitamente, de manera conciente o no.
- **Historicidad:** las prácticas de enseñar se construyen en su desarrollo en continuidad, desde esquemas y rutinas que se van configurando como experiencia histórica acumulada.

El cruce de estas notas en una trama que le cabe tramitar (en ocasiones des-anudar) desde su posición al docente, da una clara muestra del particular sentido que cobra la idea de complejidad en las prácticas de enseñanza, a la vez que estas resultan indicativas de su fuerte incidencia en la cotidianeidad. Ello hace que esta práctica esté sometida a tensiones y a contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento/desplazamiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento.

El tiempo permite reconocer que, en los procesos formativos, resulta de interés diferenciar razones que den cuenta de este desplazamiento a niveles o escalas diferentes.

Condicionantes que atraviesan a la práctica docente: claves de análisis a diferentes escalas

De manera en extremo sintética, antes de avanzar en condicionamientos, me parece valioso señalar que las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales demarcan posiciones (como lugares sociales) para los sujetos que en ellas participan: docentes y estudiantes tanto en términos de individualidades como participando de ciertos colectivos/sectores (también sociales). En lo que hace a estas posiciones, en ellas juegan características comunes a toda práctica social asociadas a: compartir ciertos objetivos o propósitos, incluirse en un colectivo, responder a ciertas rutinas, rituales, reglas de juego, dar lugar a intercambios y relaciones asumiendo papeles diversos, entre otras. Además, y esto merece ser destacado, dada su inclusión en instituciones de enorme valor simbólico en las sociedades y culturas, pesan fuertemente en ellas expectativas y representaciones que como parte de un imaginario colectivo vinculan estas posiciones a lo instituido, a prefiguraciones ideales que en términos modelizantes se aprenden e interiorizan muy tempranamente y expresan ya desde los inicios de la escolarización perfiles de actuación (sin necesidad de que nada sea dicho, nombrado, aludido).

Esto se traduce en la demanda de reconocimientos recíprocos (explícitos o no) para encarnar el ser docente o el ser alumno/a-estudiante como condición de posibilidad para autoreconocerse como parte y ocupando un lugar en términos sociales. Sin duda que, como siempre en el campo de lo social, lo instituido puede dar lugar desde resignificaciones y apropiación por parte de los/as sujetos a formas instituyentes, que permitan subvertir tal delineado de posiciones normatizadas, habiliten la construcción de nuevas subjetividades y den lugar también a nuevas configuraciones identitarias para docentes y estudiantes.

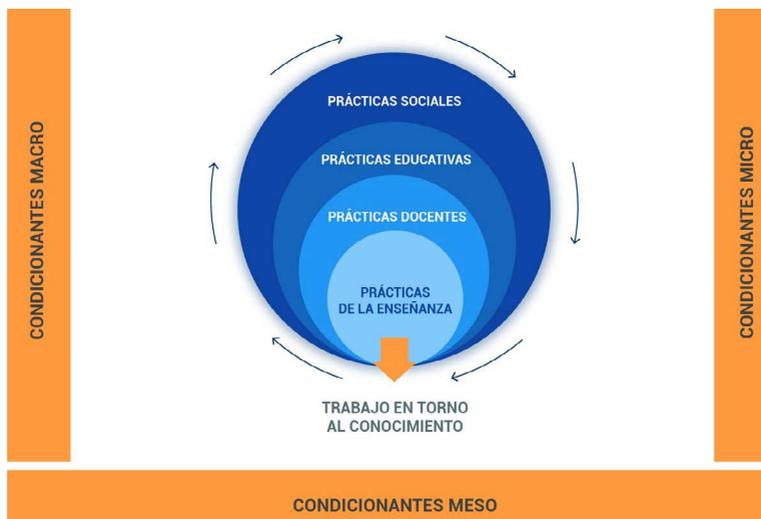
Respecto a la referencia a la categoría *prácticas educativas* importa destacar, que en la contemporaneidad la transmisión de contenidos

culturales no constituye una potestad exclusiva de las instituciones educativas que son parte del sistema educativo, sino que es una labor que se comparte con otras agencias que educan. Ello plantea un desafío en cuanto a que no se pueden ignorar los efectos de configuración de sentidos en la formación de un sujeto como ser cultural por parte de diferentes agencias: familias, clubes, iglesias, organizaciones sociales de diverso tipo y fundamentalmente los medios masivos de información y comunicación (estos últimos claramente con fuertísima presencia). Instituciones de la sociedad que no pueden bajo ningún concepto ser ignoradas en los efectos que producen en términos de aprendizajes, por lo que en todo caso cabría tramitar una convivencia virtuosa, sin que esto signifique renunciar a una posición de criticidad que les cabe a las instituciones educativas. Los/las docentes cuentan con una delegación de autoridad como responsables de lo público y de transmitir aquello del orden de lo común en un tiempo histórico para una sociedad y cultura determinadas. En este marco, las prácticas de la enseñanza son responsables de la transmisión de aquellos contenidos que han sido seleccionados como valiosos dentro de un universo más amplio de contenidos factibles de ser enseñados, que por lo mismo pasan a constituir el currículo para diferentes niveles y modalidades.

A partir del siguiente esquema, entonces, se ubican dimensiones analíticas que posibilitan entender la complejidad que atraviesa y permea a la enseñanza como práctica social específica. La idea es visibilizar a la práctica de la enseñanza como parte de la práctica docente y de prácticas educativas que:

- Se inscriben social y culturalmente en un contexto histórico (condicionante macro);
- en marcos institucionales y organizacionales que las regulan (condicionantes meso);

- y en espacios de concreción de procesos interactivos entre docentes y estudiantes en relación a saberes y conocimientos (condicionantes micro).



Como se plantea en el esquema, para comprender más acabadamente esta dimensión de historicidad de las prácticas docentes entendidas como prácticas sociales, les propongo considerar estas tres escalas (macro, meso y micro) desde las que situar *condicionantes que regulan* las prácticas docentes, con sus respectivas claves de análisis.

Las prácticas de enseñanza y los condicionantes del contexto histórico-social más amplio

Comenzaré entonces por delimitar un primer nivel de análisis correspondiente a una *escala macro social* (en relación con lo cual recupero los aportes de diferentes autores como Hargreaves, 1996 y Martínez

Bonafé, 1998), en la que las tensiones y regulaciones que atraviesan las prácticas remiten al contexto histórico-social más amplio. Condiciones que, si bien cambian en cada período, en el escenario contemporáneo refieren a procesos como la globalización; las dinámicas propias de las denominadas economías postindustriales; las transformaciones socio-culturales generadas en las sociedades modernas; las transformaciones en los modos de producción, circulación y recepción del conocimiento asociadas a las tecnologías de la información y la comunicación; la configuración de nuevas subjetividades e identidades.

Martínez Bonafé (1998) plantea claves interpretativas de las condiciones que regulan las prácticas de enseñanza, que configuran lo que el autor identifica como la estructura del trabajo docente. En tal sentido, refiere a *las políticas administrativas y educativas*, que involucran prescripciones y orientaciones en diferentes contextos de regulación; *los discursos* que circulan acerca de la docencia y las diversas representaciones sobre su papel e identidad, que se constituyen en expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica, discursos en gran medida contradictorios; *las agencias*, entendidas como instancias organizadoras que determinan los diferentes niveles de concreción curricular, y que articulan con el papel de la administración y el control, la elaboración y comercialización de material curricular y la producción de conocimiento pedagógico especializado; *los escenarios*, que constituyen el contexto espacio-temporal de las prácticas y de las representaciones y significaciones subjetivas con las que se las dota en cada caso; *las culturas* y los significados específicos que se producen en relación con esas prácticas, creencias, mentalidades y asunciones arraigadas en los distintos agentes de la comunidad; *el mercado* y el control sobre la fuerza de trabajo, las fluctuaciones y el valor desigual de cambio en relación con las gradaciones y diferencias en el proceso productivo en la institución educativa; también *las resistencias*, es decir las formas de respuesta desde el sector docente a la hegemonía, haciendo frente a la reproducción cultural y a la desacreditación del profesorado, introduciendo prácticas contrahege-

mónicas y utilizando el conocimiento con fines emancipadores. Incluso las propias prácticas.

Por otro lado, en el **nivel de análisis meso**, cabe aludir como una dimensión fundamental, al tipo de organización en que la práctica docente se inscribe, para cuyo análisis, me interesa recuperar los estudios y conceptualizaciones de Elena Achilli⁷, quien plantea (refiriéndose particularmente al trabajo de los maestros, aplicable desde mi punto de vista a la docencia en diferentes niveles, incluso el Superior, aun en sus especificidades) que esta práctica se halla surcada por una red burocrática, sostenida por mecanismos de control que se ejercen sobre la práctica pedagógica, que centralmente alejan al/la docente de la especificidad de su quehacer: el trabajo en torno al conocimiento. En palabras de Achilli⁸:

Entendemos la práctica docente como el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que, si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa, las que no pueden dejar de considerarse si se intenta conocer la realidad objetiva vivida por el docente. Consideramos a la práctica pedagógica como el proceso que se desarrolla en el contexto del aula en el que se pone de manifiesto una determinada relación maestro- conoci-

7 Elena Achili es investigadora de la Universidad Nacional de Rosario, especializada en un enfoque socio antropológico de la investigación educativa con énfasis en la etnografía, cuyas investigaciones que se centran en el estudio de las prácticas docentes en la cotidianeidad escolar han hecho enormes contribuciones a comprender a la enseñanza como práctica social compleja.

8 Lo que Elena Achilli define como práctica pedagógica es lo que designo como práctica de enseñanza. Entiendo que resulta más preciso hablar de enseñanza, pues lo pedagógico alude a un plano de mayor alcance, excede el acontecer en el aula/ la clase. En todo caso remite según lo expresamos, al concepto de práctica docente.

miento- alumno, centrada en el “enseñar” y el “aprender”.
(Achilli, 1988, p. 10)

Achilli identifica además otras dimensiones que atraviesan las prácticas docentes, que entiendo resultan aportes para comprender derivaciones en esta escala:

Las que tienen que ver con *su inserción en una organización jerárquica*: rasgo que caracteriza a las instituciones educativas y que incluso las trascienden, en tanto instituciones estatales, que coloca al/la docente en un lugar de subalterno dentro de una estructura jerárquica, de modo tal que en la producción propia del trabajo pedagógico se disocia la concepción, construcción de conocimientos y su recreación en el aula (Achilli, 1988), siendo el/la docente colocado/a en el lugar de ejecutor/a de las ideas elaboradas por otros/as. Las que remiten a la *formación profesional*, que la autora caracteriza como *formación inconclusa*, y que refiere a las limitaciones con las que el/la maestro/a, profesor/a se enfrentan, tanto respecto del contenido como de cuestiones de índole metodológica, situación que produce una desvalorización de su propio saber docente, en tanto la autoridad del saber está colocada en “otros” (“especialistas”, “teóricos”) ajenos muchas veces a las condiciones concretas de las prácticas. Las *objetivas condiciones de trabajo* indicativas de una *desjerarquización laboral*, ligadas a la cuestión salarial y a las limitaciones para desarrollar la práctica pedagógica como un trabajo intelectual y profesionalmente especializado. Por último, las distintas demandas y valoraciones que la comunidad y el/la mismo/a docente hacen de su práctica, atravesadas por representaciones contradictorias que dan lugar a *una significación social particularmente conflictiva respecto del propio quehacer*.

Expectativas y representaciones mutuas. Enseñanzas implícitas.

En cuanto al nivel de análisis que refiere al micro espacio del aula, interesa recuperar los aportes de dos investigaciones realizadas por autores mexicanos pertenecientes al CINVESTAV⁹, que plantean categorías interpretativas fructíferas para pensar en esta escala los condicionantes que atraviesan a las prácticas de la enseñanza (tuve la oportunidad de contar con dos Informes que sintetizan los resultados de estas investigaciones).

En *De la ilusión al desencanto en el aula universitaria* (Becerra García, G., Garrido Flores, M., Romo Beltrán, R., 1989), sus autoras dan cuenta de una investigación realizada a partir de observaciones y registros del lugar donde (en su perspectiva) acontecen las resignificaciones, resistencias, y relecturas del currículum en las prácticas, donde se expresan además particulares vínculos de docentes y alumnos/as con el saber: el aula universitaria. Según señalan, como hipótesis interpretativa central, derivada de este estudio “es a partir de los significados generados en la intervención didáctica respecto a la evaluación, que se constituye y mantiene la relación maestro-alumno” (p.229). En una indagación, de corte etnográfico y en clave foucaultiana, se advierte que las relaciones saber-poder en el aula cuando se asocian a la sanción y el control, se expresan en la utilización de rituales o mecanismos de legitimación del poder regulador como atributo de la función docente. Entre las principales categorías analíticas identificadas a partir de un exhaustivo trabajo de campo se menciona: el manejo del espacio; el uso del tiempo/los tiempos; el lenguaje corporal, hablado y escrito; los propios contenidos y ciertas estrategias en juego respecto a los mismos; la fuerza de las prácticas de evaluación y los sentidos en juego acerca de las mismas; senti-

9 Centro de Investigación y de Estudios Avanzados- México.

mientos y emociones implícitos a partir de estas regulaciones en la relación; los vínculos pedagógicos.

Por otro lado, en el trabajo *La identidad de una actividad: ser maestro*, sus autores (Aristi et al. 1988), caracterizan la actividad docente a partir de lo que reconocen como acciones repetidas y recurrentes. En ese marco, y como parte del análisis de material recogido en una investigación también de corte etnográfico, se diferencian constantes sobre la base de comparar y re-definir categorías que Jackson (1992) analiza en su clásico texto que ya mencioné, constantes que condicionan el accionar docente.

Así, a partir de un registro a escala micro, se puede advertir que, en muchos casos fruto de pautas internalizadas, se generan representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento por los/as docentes de su propio quehacer. Entre ellas, olvidar el atravesamiento de cuestiones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los/as alumnos/as o del grupo, cuando en muchos casos se está sujeto a visiones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno/a ideal; la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, donde los/as docentes, muchas veces al margen de su conciencia y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder asociado al control (Aristi et al., 1988).

Representación, esta última, que sería una de las ilusiones más potentes: considerar que, por efecto del compromiso moral que asume y por la valoración positiva de su tarea, la docencia puede quedar al margen de las múltiples redes en que se juega el poder, que sólo se ejercería desde esta lectura en espacios ligados a la autoridad formal (la Institución, el Estado). En realidad, según postulan los/as autores, el/la docente despliega su trabajo en un ámbito particular también de circulación de poder. Así, en el interior de la red de relaciones que establece con los/as alumnos/as, que para mantenerse

supone mutuos reconocimientos, se construyen espacios de micro-poder, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia.

El desplazamiento de la centralidad del trabajo en torno al conocimiento se vuelve en ciertas ocasiones, condición propiciatoria para que en la vida de las aulas se refuerce esta realidad casi ineludible. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función, terminan por asociarse a la sanción y al control. La falta de problematización deriva en la dominancia de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad.

Cabe señalar, como una suerte de nota al pie, que todo lo mencionado como parte del acontecer en el microespacio del aula, es al decir de Jackson (1998) expresión de lo que él caracterizó en la obra mencionada *La vida en las aulas*, como “currículum oculto”. Categoría que a mí entender, luego reemplaza por la de “enseñanzas implícitas”, aporte que vale la pena profundizar.

¿Qué hacer respecto de estas tensiones y contradicciones? En perspectiva de las autoras de este estudio, develar (des-velar) ilusiones, las imágenes en que algunos/as docentes se sostienen, para lo cual se vuelve necesario un movimiento de extrañamiento y, a la vez, reconciliación. Giro posible a partir de tomar distancia, de re-conocerse como parte del orden institucional y, al mismo tiempo, como ser autónomo capaz de comprender y tomar decisiones.

En mi visión, es de sumo valor asumir que tales tensiones y contradicciones se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de la enseñanza como práctica social específica. Asimismo, por la referencia al/la docente como sujeto social con una trayectoria de vida y de formación, que ocupa una posición en el interior de las instituciones, ámbitos particulares de despliegue de su actividad profesional. De ahí que se torne imprescindible trabajar las huellas de la formación a fin de hacer posible la generación de esquemas de acción alternativos.

De esta manera abordar, según señalé, las condiciones o los motivos por los que se producen en ciertas ocasiones desplazamientos por

parte del/la docente de lo que debiera ser la centralidad de su práctica profesional, podría favorecer el pensar en formas alternativas tendientes a modificarla. Para ello se requiere poner en cuestión las matrices construidas, revisar marcas de mucho de lo que hemos interiorizado en procesos de escolarización sin ser objeto de reflexión, que nos conducen en demasiados casos a naturalizar aquello que debiera ser problematizado. Es importante destacar en este sentido, que algunas de las notas que mencioné como propias de la enseñanza en sintonía con Jackson, particularmente la multidimensionalidad, la impredecibilidad, la simultaneidad y la inmediatez hacen que, ante ciertas situaciones problemáticas, conflictivas actualicemos conscientes o no, contenidos y formas en una suerte de “salida del paso”, incluso en contradicción con nuestros propios enfoques.

Como se sintetiza en el esquema siguiente, los condicionantes planteados a escalas diferentes permiten reconocer que el trabajo pedagógico que realiza el/la docente, está lejos de ser configurado desde rasgos y posibilidades individuales que se articularon únicamente con ciertas capacidades de su personalidad o trayectoria individual de formación.



Por ello, los enfoques deconstructivistas, a los que adhiero, plantean que, respecto del conjunto de cuestiones y problemáticas que refieren al aprender y enseñar en sus relaciones mutuas, al igual que en el análisis de la realidad social, se hace necesario producir un “efecto de desnaturalización”. Es decir, todo lo que vemos como “lo natural” “lo normal”, desnaturalizarlo. Esto implica asumir una posición de extrañamiento, que lo familiar se vuelva extraño. De ahí el valor de poner en tela de juicio matrices, huellas, marcas interiorizadas acríticamente y hacer de ellas objeto de indagación, análisis y reflexión. De ese modo, evitar resolver mecánicamente las situaciones de las que somos parte, ver y pensar las cosas de otro modo.

Una perspectiva que articula deconstrucción/ reconstrucción para el análisis de la enseñanza

Quisiera anticipar que justamente en esta dirección elaboro la propuesta para el análisis en clave didáctica de las prácticas de la enseñanza cuya presentación, en términos teóricos y prácticos, profundizo más adelante.

Pensar y hacer las cosas de otro modo implica fortalecer el papel intelectual de maestros/as y profesores/as en procesos de construcción de saberes y conocimientos desde y en sus prácticas. Dos consideraciones personales resultan claves al respecto:

Como prácticas situadas, contextuadas y plurideterminadas, las prácticas de enseñanza demandan una mirada que recupere y revise, para resignificarlas, las categorías que conforman aquello que los especialistas han denominado “temas clásicos” de la Didáctica (objetivos, contenidos, formas metódicas, actividades, evaluación) como de otros constructos elaborados posteriormente al interior de esta disciplina, principalmente los de currículo /prescripto, oculto, nulo) y evaluación-acreditación. Quisiera enfatizar en relación a esta cuestión, en la necesidad de un sistema categorial ampliado en la Didáctica, que vaya más allá de las categorías de la agenda clásica para esta disciplina desde la que por décadas se ha pensado la enseñanza de manera hegemónica.

Trataremos de retomar otras coordenadas, que habiliten a ampliar los registros y en consecuencia las comprensiones acerca del enseñar. Tal es el caso por ejemplo de las categorías articuladas de aula, clase y estructura de actividad que no han sido trabajadas en la agenda clásica a pesar de su centralidad, las que abordaremos en el próximo apartado.

Alcanzar un registro, una mirada de más amplio alcance, necesariamente deberá ser concretada desde una lectura de carácter *multi-referencial*, con aportes de otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales y, particularmente, de aquéllas asociadas a los campos de conocimiento de que se trate, por tanto, a las Didácticas Específicas. En esta perspectiva entiendo que, diferentes marcos disciplinarios y de-

sarrollos teóricos aportarán claves de indagación a diversas escalas, que nos permitan avanzar al analizar la diversidad y, a la vez, singularidad de situaciones de enseñanza en sus manifestaciones en la cotidianidad.

En esta clave de análisis, incorporo el concepto de *multirreferencialidad* de Jacques Ardoino (1991) que me parece sumamente potente dado el carácter interdisciplinario del grupo de profesores que realiza este posgrado. El *análisis multirreferencial*, según este autor, se propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica, en cuanto la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad, interesa a especialistas de diferentes disciplinas. De ahí que los fundamentos de este enfoque se vinculen de manera muy estrecha a la noción de complejidad, a la que referíamos como rasgo constitutivo de las prácticas de enseñar.

En la visión de Ardoino, ya no es posible contentarse hoy con una aproximación que ignore las diferentes miradas que pretenden dar cuenta científicamente de los fenómenos que interesan a la educación y sus prácticas. La formulación que realiza, como consecuencia, se presenta en franca oposición a las nociones de evidencia y linealidad propias de los cánones de la racionalidad positivista. La perspectiva multirreferencial posibilita una aproximación diferenciada, a partir de desarrollar al máximo las potencialidades disciplinarias. La tarea será tomar en cuenta los puntos de vista diversos y a la vez relativizar cada uno respecto de los otros, procurando con ello, salir del frecuente etnocentrismo disciplinario. Trabajo que toma distancia de enfoques que derivan en una mera sumatoria de aportes, también de opciones traducidas en sincretismo fusionante. De proximidad en cambio, con perspectivas de análisis que proponen dar cuenta del objeto de estudio (en nuestro caso, la enseñanza), desde diversas lecturas y con apertura a la necesaria complementariedad entre los

sistemas conceptuales y lingüísticos de los respectivos campos. Ello supone la superación del monismo teórico-metodológico a través de una opción que rescate, desde la pluralidad disciplinaria, un abordaje diferente de los problemas en el campo de la Didáctica.

Es desde estos aportes que, al referirme a la Didáctica (vuelvo a la primera consideración), me importa destacar que, al referenciarme en esta disciplina del campo pedagógico, tomo una clara distancia de toda versión técnico-instrumental derivada de la racionalidad tecnocrática. Versión que se tradujo en una significativa reducción de su estructura conceptual, para concebirla en cambio como campo multirreferencial, siguiendo a Ardoino como referente. En tal sentido, una Didáctica significada como disciplina que apela a construcciones fruto de desarrollos teóricos y empíricos de otras disciplinas y campos de conocimiento, particularmente de las ciencias sociales. No como sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión totalizante sino como recuperación de aportes múltiples, que, sobre la base de la búsqueda de convergencias, resultan potentes para la elucidación de teorías acerca de las prácticas de la enseñanza. Intención de clarificación en la que no cabe soslayar, desde mi óptica, que la Didáctica necesita aún avanzar en la consolidación de una posición de autonomía en su potencial productivo, ampliar su sistema categorial y, de este modo, recuperar su lugar sustantivo en el campo de la pedagogía o de las llamadas “Ciencias de la Educación”.

En los apartados siguientes abordaré algunas categorías centrales propias de este registro ampliado que propongo para pensar la enseñanza. Unas más descuidadas que otras, pero en mi visión todas imprescindibles, como herramientas conceptuales para lograr una visión comprensiva acerca de la enseñanza.

Referencias

- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente N° 1*, Universidad Nacional de Rosario. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4882/4367>
- Ardoino J. et al. (1991). El análisis multirreferencial. (pp. 173-181) En *Sciences de L'éducation, Sciences Majeures. Actes de Journées d'Étude Tenues a L'Occasion des 21 ans des Sciences de L'Éducation 1*. Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'Education, Traduction de Patricia Ducoing et révision de Monique Landermann .
- Aristi, P. et al. (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*. DIE. CIEA del IPN.
- Becerra García, G., Garrido Flores, M. y Romo Beltrán, R. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del currículum. En A. Furlan y M. Pasillas comp. (1989) *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum* (pp.227-238). Universidad Autónoma de México. Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Morata.
- Jackson, PH. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jackson, PH. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Morin, E. (1995). Epistemología de la complejidad (pp. 421-443) en Fied Schnitman D. (comp.) *Nuevos Paradigmas, Cultura y subjetividad*. Morata

Aula y clase: aproximaciones para su comprensión desde un enfoque multirreferencial

Hemos referido anteriormente, a la complejidad que caracteriza las prácticas de enseñanza y a la necesidad de configurar un enfoque multirreferencial para su abordaje. Enfoque que contribuya a la construcción de una agenda ampliada de la didáctica como disciplina del campo pedagógico que, justamente, asume como objeto de reflexión e intervención a estas prácticas. Encuadre disciplinar, desde el que se procura aportar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan la desnaturalización de los modos en que, todavía en muchos casos, asumimos y nos representamos la enseñanza que, en esta dirección, habilite la objetivación de huellas, marcas no advertidas de experiencias de formación y desempeño profesional ligadas aun a la racionalidad tecnocrática, de corte tecnicista y meramente instrumental.

En esta perspectiva, propongo recuperar las nociones de aula y clase por cuanto se trata de dos categorías centrales que hacen a nuestra tarea como docentes en relación a la enseñanza. Dar curso a una labor de esta índole requiere, además de tener claro cuando hablamos de enseñar de qué hablamos, avanzar también en nuevas conceptualizaciones acerca de estas dos categorías, en tanto dan cuenta de notas

constitutivas de escenarios y escenas que se juegan en toda propuesta de enseñanza. Por lo mismo, se constituyen en aspectos sustantivos a desentrañar, si de lo que se trata en definitiva es de desactivar ciertas visiones acerca tanto de aulas como de clases respecto de las cuales opera quizás fuertemente cierto efecto de naturalización de lo dado, de aceptación sin criticidad de lo establecido, lo normado, lo reglado. De este modo, avanzar en la construcción de nuevos conocimientos acerca de la enseñanza, y dar lugar a la generación de propuestas alternativas.

Una aproximación al aula como escenario de concreción de la enseñanza

Referir a las prácticas de enseñanza supone, necesariamente, aproximarse a su contexto de realización. Al menos en relación con ámbitos escolarizados (entendiendo que escolaridad/escolarización remite a todos los niveles del sistema educativo incluyendo también la universidad, aun con sus particularidades), acercarse al aula como espacio físico de gran valor simbólico (que liga su génesis como construcción social a los procesos de escolarización de finales del siglo XIX), supone de algún modo advertir los imaginarios y representaciones que este concepto como construcción histórico-social anuda en torno de la docencia y la enseñanza, así como también acerca del aprendizaje¹⁰.

La idea de aula remite a una arquitectura peculiar (escolar), que trasciende las imágenes con ella asociadas por los trazos que en su impronta definen dichos procesos de escolarización. Concebida en tal sentido, de modo genérico, como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la

10 Preservamos el concepto aula por su valor de uso, histórico, sin que ello signifique que lo circunscribimos a un esquema único. Hablo de aula incluyendo también laboratorios de ciencias, informáticos, de idiomas, de tecnologías diversas; un campo experimental, un salón de actividades expresivas, un gimnasio, etc.

triádica relación docente, alumno/a, conocimiento. Ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de la enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas.

No es posible, sin embargo, obviar desde marcas en su historia, los dispositivos de vigilancia y disciplinamiento, expresión de formas de gobierno orientadas a controlar y regular los intercambios que en ellas se producen. En esta clave, significado como lugar asociado a imposición, corrección de lo desviado, obediencia a rutinas y rituales cristalizados, tiempos cronometrados, uniformidad de movimientos; normalización de cuerpos y expresiones. Aspecto que ha sido analizado desde perspectivas sociológicas y filosóficas, particularmente las desarrolladas por Foucault (2002), al analizar la arquitectura escolar como dispositivo de disciplinamiento y vigilancia, de control y sujeción de los cuerpos en el concierto de otras instituciones disciplinarias parte de la constitución de una sociedad homónima, según es definida por este filósofo francés.

No olvidemos que, en un aula y una clase, hay un “público cautivo”. Es decir, al alumno/a según la disciplina que curse “le toca” tal sala/aula, “le toca” tal horario. Se trata de una resolución administrativa que no tiene en cuenta otros criterios. Pues los/as estudiantes reunidos en una sala de clase o “aula”, de inicio, no constituyen un grupo. El grupo, en sentido estricto, es una construcción que toma tiempo, es un proyecto que demanda un proceso para que un conjunto de personas reunidas en función de llevar adelante una tarea común (docente y alumnos/as), se constituyan realmente como grupo, y ello toma su buen tiempo. Implica crear condiciones propicias, que se resuelven siempre caso a caso.

En términos conceptuales, para pensar el aula como uno de los espacios de concreción de la enseñanza, recupero los aportes de Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999). El aula¹¹ conlleva, en su planteo,

11 Término según Dussel y Caruso (1999), desde su lectura genealógica, que comienza a usarse asociado a clase en las universidades medievales y se vincula ya

una estructuración material (organización del espacio, elección de locales, mobiliario, instrumental pedagógico) y, a la vez, una estructura comunicacional (quién habla, su ubicación, el flujo y distribución de las comunicaciones). Doble dimensión que da cuenta ya de los signos de complejidad que caracterizan las prácticas en este espacio y que nos alertan sobre posibles indicios -incluso los que parecieran obvios- como claves de interrogación y de interpretación. Lugar privilegiado de la actividad docente, el aula (configuración de la modernidad) como materialidad y a la vez comunicación supone el interjuego de múltiples elementos: lxs sujetos principales en este escenario, docentes y alumnos/as, una arquitectura peculiar como diseño de la espacialidad, aparatos didácticos, mesas/pupitres y bancos escolares, pizarrones, cuadernos, armarios, esterillas. Pero, además de esta materialidad, implica también una singular estructura de comunicación que suele dar cuenta de jerarquías y relaciones de autoridad que, si bien se expresan en el aula, están reguladas más allá de las relaciones entre docentes y alumnos/as concretos/as. Se trata de regulaciones que funcionan como marcas de la relación saber-poder, formas de gobierno que dan lugar a intervenciones estructuradas y estructurantes en la administración de los complejos intercambios entre desiguales. Reconocerlas es fundamental para entender cómo estas regulaciones, en muchas ocasiones, conducen a la pérdida o al debilitamiento de aquello que deseamos enfatizar como eje articulador de la experiencia áulica: su propuesta didáctica.

Es asimismo valiosa la distinción que realizan entre dos categorías analíticas que considero relevantes en esta propuesta: las de *ocupar* el aula y *habitar* el aula, en tanto, según Dussel y Caruso, ocupar un

a fines del siglo XIX a la escolaridad elemental, a partir de la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí ya sea por edades como por logros de aprendizaje (p. 26). El aula como construcción histórica es producto de un desarrollo en el que tuvieron lugar otras alternativas y posibilidades que vale la pena explorar en vistas a comprender las razones que hicieron prevalecer ciertas opciones excluyendo otras. Incursión que, para los autores, podría habilitar pensar en otras prácticas.

aula no significa automáticamente, habitarla. Ocupar el aula, en la visión que proponen, alude a dimensiones tales como la demarcación espacial, el mobiliario, las ubicaciones, los desplazamientos posibles, podríamos decir los modos ritualizados de entrar, salir y estar, gestos y movimientos asentados en costumbres que podemos ligar, a su vez, con una posición de pasividad respecto de lo que ya está conformado, una obediencia a la lógica ritual que allí se despliega, imponiendo un orden excluyente. Mientras que *habitar* el aula, en su perspectiva, significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios construidos por los propios sujetos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones.

El reconocimiento de estas propiedades resulta fundamental para atender la enseñanza en su cotidianeidad, la comunicación jerarquizada y ritualizada que tiene lugar en ella. Suele constituir un escenario donde la trama entreteje cuestiones relativas al gobierno, la disciplina y la transmisión que deriva en ciertos casos, según acabo de señalar, en obstáculo o retaceo de lo esencial: la propuesta didáctica. Hacer énfasis en lo que ella es y representa, implicaría ensayar diferentes caminos para entrelazar materialidad y comunicación de modo de habilitar configuraciones espaciales diversas, direccionadas a facilitar la expansión de los intercambios entre sujetos, y, así, autorizar otras prácticas, validar otras experiencias. Hacerlo significa revisar el carácter mítico, en tanto permanencia y continuidad de formas, representaciones que se naturalizan, deshistorizando las significaciones que se le atribuyen e inhiben la apertura a otras versiones. Las aulas suelen presentarse, aun de manera fragmentada como testimonio de lo que acontece, de lo que aconteció, reconocer en ellas huellas y marcas de propuestas diferentes puede devenir en interesante trabajo de desciframiento a los fines didácticos. Gabriela Augustowsky (2005), refiriéndose al aula como contexto de despliegue de la enseñanza, dice:

Las prácticas de enseñanza, objeto de reflexión teórica de la Didáctica, se ejercen en ámbitos concretos, en espacios

físicos que no son sólo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta. Un niño que asiste a la escuela primaria pasa un promedio de tres horas diarias entre las cuatro paredes de su aula. Es allí donde escribe, escucha, reflexiona, interactúa con sus compañeros...aprende, o no (Augustowsky, 2005, p. 18)

Y agrega:

En la actualidad es posible observar una amplia diversidad de instalaciones arquitectónicas escolares, que presentan una considerable variación (...) Sin embargo, el entorno arquitectónico constituye un marco fijo y suele mantenerse inmutable a lo largo del año escolar. La disposición arquitectónica representa el comienzo del ambiente de aprendizaje y forma el marco dentro del cual el docente establece el entorno dispuesto. (Augustowsky, 2005, p. 28)

No podemos desconocer, cuestión que también señala la autora, que la problemática del espacio en prácticas de enseñanza a distancia requeriría un tratamiento diferente. Quizás lo mismo podría plantearse respecto de disciplinas específicas, particularmente de las ciencias experimentales, del campo del movimiento (en sentido clásico, educación física), de las artes o la tecnología que históricamente demandan diseños espaciales diversificados. De todos modos, más allá de la flexibilización y apertura de fronteras del aula como materialidad, en el caso de algunas de estas disciplinas específicas, es preciso señalar que con frecuencia las prácticas concretas continúan atravesadas por representaciones cristalizadas por la fuerza del arbitrario cultural interiorizado. Ello acentúa el matiz ligado a la idea de orden, disciplina y control en las propuestas didácticas. Quizás la sola mención de la expresión “aula” remite a una imagen potente, una arquitectura peculiar, básicamente: cuatro paredes -blancas

preferentemente-, bancos-pupitres y pizarrón, al frente. Es claro que la fuerza de dicha imagen no puede hacer perder de vista que tal territorio constituye el espacio de trabajo de alumnos/as, maestros/as y profesores/as en los que cotidianamente los más diversos guiones y escenas se ponen en juego.

Por otro lado, el aula suele ser en ciertos contextos un recurso limitado, particularmente en instituciones públicas en relación con su espaciosidad, ventilación, iluminación, recursos disponibles, entre otras cuestiones. Situaciones derivadas, en definitiva, de las restricciones presupuestarias históricas en cuanto a infraestructura y equipamientos. Por lo mismo, la problemática de las aulas en lo relativo a su utilización, distribución y necesidad de ampliación es objeto continuo de intervención desde las áreas de gestión y administración, y no analizadas en clave didáctica. Respecto de esta dimensión, las tecnologías disponibles en las aulas suelen ser muy frecuentemente limitadas a la hora de apelar a recursos que amplíen las posibilidades de proponer accesos a recursos sonoros o audiovisuales, también gráficos lo que en algunos niveles y disciplinas o áreas constituye un aspecto insoslayable en la enseñanza.

Podríamos decir que hay una relación a seguir profundizando entre “aula” y “clase” que por momentos se traduce en una sinonimia que no es tal. Los más diversos juegos de relaciones se pueden imaginar al respecto: aulas sin clases, clases sin aulas; aulas diferentes, clases semejantes; clases diferentes en aulas semejantes; aulas diferentes, clases diferentes. Quizás, se podría plantear que configuraciones espaciales diversas marcarían temporalidades también diversas, cobijan propuestas próximas o distantes según las adscripciones teóricas de los sujetos, las racionalidades en las que inscriban sus fundamentos, y no en función de los escenarios de su desarrollo. Entendemos, en consecuencia, que no cabe hoy pensar las prácticas de la enseñanza sin considerar los múltiples atravesamientos de los diversos sentidos atribuibles al aula como su espacio de realización.

El siguiente esquema sintetiza estas consideraciones, y las entrelaza con la categoría de clase, que abordaremos a continuación, y que retomamos más adelante al referir a la categoría elaborada por Litwin (1997) de *configuraciones didácticas*.



La clase como estructura global de actividad

Una primera aproximación a pensar la clase en términos didácticos, en la caracterización conceptual que propongo, supone definirla como una *estructura global de actividad*, en donde es posible reconocer *episodios* (acciones, sucesos incidentes, ocurrencias). Es decir que, en una clase identificamos un conjunto de acciones, que en su acontecer tienen una estructura episódica, secuencial y articulada. En esta clave de análisis, estas acciones en su manifestación episódica se articulan en momentos, relacionados con un todo o un conjunto en

el que se integran. Por ello, la clase no constituye una mera sumatoria, *es una estructura global de actividad, episódica y a la vez configurativa* (concepto este último sobre el que trabajaremos más adelante). De otro modo, no hablaríamos de clase como propuesta didáctica.

Atender, según los casos, en su particular forma de manifestación estas tres dimensiones de análisis que se vienen describiendo: aula, clase y estructura de actividad, implica reconocer que en ellas lo social, institucional, grupal, interpersonal e individual en niveles explícitos e implícitos, se entrecruzan en los registros imaginario, simbólico y real. Se conforma así un entramado que se expresa siempre -más allá de toda recurrencia e incluso repetición que sea posible identificar- de manera singular, por lo que su comprensión requiere considerarla en el marco de dicha trama. De esta manera, será posible avanzar sobre los signos de complejidad en la enseñanza, en el encasamiento de acciones y decisiones, en sistemas amplios que requieren un cuidadoso entrelazamiento de las partes en el todo, incluyendo lo diverso, contradictorio, paradójico, conflictivo. Asimismo, será necesaria la consideración de fenómenos aleatorios, impredecibles que no pueden ser reducidos, sino que requieren incursiones dialógicas que respeten su carácter heterogéneo y analicen sus posibles planos de articulación.

Sugiero aquí la lectura de un esquema, a modo de síntesis inicial anticipatoria, de ideas que desarrollaré progresivamente a continuación.



La complejidad de la vida en las aulas (en situaciones de clase) ha orientado durante las últimas décadas, los esfuerzos teóricos de investigadores a conceptualizar las también complejas interacciones que se producen en ellas como entornos sociales en constante movimiento, en procura de un conocimiento contingente y contextualizado de la estructura de actividad en la enseñanza.

Desde la perspectiva didáctica, se torna una cuestión central focalizar en las formas particulares de manifestación que adopta en cada caso la tarea de compartir y construir conocimientos, en las opciones que, en tal sentido, realizan maestros/as y profesores/as de manera situada. Esta posición no desconoce la necesidad de abordar también casuísticamente los obstáculos que atraviesan las prácticas de la enseñanza como prácticas situadas. Obstáculos que surgen y se expresan en su realización, como consecuencia de los múltiples atravesamientos que tiene como práctica socio-histórica.

Participar de una clase, como proceso social en el marco de una comunidad pequeña como el aula, tiene lugar a partir de la comu-

nicación sobre la base de compartir significados, principalmente a través del lenguaje utilizando recursos semánticos especializados. Como acontecimiento comunicativo, moviliza patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre participantes, marco de referencia básico sobre el que, a su vez, operan patrones semánticos relativos al contenido, al habla, al diálogo en torno a relaciones conceptuales, que más allá de su diversidad se expresan siempre de manera compleja. Reglas, estrategias y mecanismos de control social dan cuenta de las vicisitudes de la comunicación en el aula atravesada por múltiples tensiones desde el poder, intereses y valores en juego.

En esta clave de análisis, una clase en tanto actividad social, tiene una estructura en la que eventos específicos se suceden en un orden más o menos definido. Requiere de la atención mutua de los sujetos que en ella intervienen (profesores y estudiantes) para su inicio, y de la cooperación en la producción de la secuencia de eventos para su desarrollo. Para que la clase *eche a andar*, en la expresión de Jay Lemke (1997)¹², se requiere del esfuerzo conjunto de los/as participantes. Sin embargo, no existe un criterio absoluto para definir efectivamente cuándo comienza una clase, sólo el análisis retrospectivo, desde el reconocimiento de los sentidos que enlazan la serie de eventos, puede aproximar una comprensión. El carácter contingente de toda actividad social hace posible algunas inferencias a partir del reconocimiento del tipo de organización, de configuración de que se

12 Entre quienes realizan estudios socioculturales en relación con el aula, en particular desde la perspectiva centrada en el lenguaje, J. Lemke (1997-2000) presenta una de las ideas más innovadoras sobre cómo el lenguaje configura la experiencia del aula. En sus estudios sobre el lenguaje que se emplea en las clases de ciencia, analiza no sólo las estructuras de la interacción social que proporcionan el marco en el que se estructura el habla y se interpreta lo que se dice sobre ciencias, sino también cómo se construyen y elaboran en el aula los significados de los conceptos y las ideas científicas. Lo hace a partir de un análisis semántico y a la vez sociocultural del lenguaje en el aula, interesándose por la forma en que significados ocultos se unen e interactúan indagando empíricamente cómo las ideas y conceptos adquieren sentido.

trata y los significados compartidos por lxs participantes respecto de la secuencia de sucesos.

En estrecha conexión con lo expresado en relación al concepto de aula, quisiera avanzar en la noción de la clase como estructura global de actividad y en su comprensión como un diseño didáctico integrador en el que podemos identificar *unidades de sentido*. Comenzaremos entonces por señalar, que es posible analizar una clase como una estructura global de actividad que constituye una *Unidad Mayor de Sentido*. Cuando decimos unidad de sentido, aludimos a un propósito central que opera como núcleo articulador. La idea de unidad de sentido de una clase, supone entender que lo que en ella acontece no son fragmentos aislados, sino un accionar en el que se van construyendo secuencialmente relaciones desde cierta intencionalidad y en función de los propósitos de la clase.

En continuidad con esta idea de unidades de sentido, en una clase reconocemos también momentos que pueden ser entendidos como *segmentos*, que constituyen unidades menores de sentido. Pueden identificarse por la temática, por el formato, por los agrupamientos, por el tipo de técnicas/procedimientos, por cómo se organiza el espacio. En algunos casos, a su vez, podemos registrar que los segmentos contienen *sub-segmentos* (algunos solo marcan transiciones). Decimos entonces, que una clase es una estructura global de actividad, la Unidad Mayor de Sentido que articula relaciones entre distintos momentos/segmentos como Unidades Menores de Sentido.

¿Qué es, entonces, una unidad de sentido? Nada más ni nada menos que los sentidos que pensamos, y esperamos puedan tener para el/la otro/a (los y las estudiantes con quienes trabajamos), los saberes y conocimientos que ponemos en relación. Podríamos pensar, por ejemplo, si nos situamos en una clase y diferenciamos los momentos: identificar si el/la docente está exponiendo, trabajando en el pizarrón, leyendo un libro, un texto, coordinando un debate; si los/as estudiantes están trabajando en una consigna, resolviendo un ejercicio, un problema, analizando un caso, si lo hacen

individualmente o conformando subgrupos; acciones en función de actividades que podrían señalarse como momentos dentro de la clase. Pero lo más importante en torno a cada uno de estos momentos que identificamos es preguntarnos: ¿Hacia dónde apunta? ¿Cuál es su intencionalidad? Interrogantes que son fundamentales porque muchas veces, las clases son una mera sumatoria de contenidos y/o actividades acotadas, incluso con consignas prescriptivas y muy direccionadas quizás priorizando la ejecución, sin ningún enlace que procure dar un sentido integrador respecto de la temática de que se trate. La articulación entre diferentes momentos, independientemente de las técnicas o procedimientos que se utilicen va dando forma a la estructura global de actividad y hace de la clase una configuración didáctica. Desde estas postulaciones, cobran visibilidad las relaciones entre los conceptos de aula y clase, en el sentido de armar escenarios que se constituyan en condiciones de posibilidad para que las escenas imaginadas tengan lugar. En términos de los/as estudiantes, hacer posible que logren claridad respecto de aquello que se les propone tanto en términos teóricos como prácticos y ganen en autonomía como sujetos plurales que participan en las clases.

De ahí el valor de pensar desde el diseño mismo, en el sentido que cada momento/segmento de la clase procura movilizar, según fue pensado y en función de hacerlo comprensible para otros/as. ¿Por qué es importante identificar esto? Para facilitar que los momentos de nuestras clases se enlacen como unidades articulables, integradas, para nuestros/as alumnos/as y, con el mismo criterio, así sucesivamente en diferentes escalas.

Lo importante es reconocer, cómo cada unidad menor de sentido articula y se inserta a su vez en otra que la contiene. De este modo, así como cada momento en una clase constituye una unidad menor de sentido y en la escala de la clase ésta es la unidad mayor de sentido, si avanzamos a otra escala de mayor amplitud: la de la Unidad didáctica (los núcleos conceptuales de un programa, a veces denominados ejes, módulos), allí cada clase es una unidad menor, y

la unidad mayor de sentido, pasa a ser ese núcleo que conforma esa Unidad. Cada una de éstas últimas, si cambiamos la escala, es una Unidad Menor de Sentido en el Programa de la Cátedra, que pasa a ser la Unidad Mayor de Sentido. Y me arriesgo a decir que el Programa de cada cátedra/asignatura/área debiera ser una unidad menor de sentido del Plan de Estudios como unidad mayor de sentido. Esto es así, si pensamos centralmente en la formación que nos interesa desplegar y lo hacemos desde la idea de currículo integrado y no colección (este último, significado como mera sumatoria de disciplinas y contenidos). De modo que, según la escala que tomemos, es valioso pensar siempre en términos de Unidades de Sentido (Mayores y Menores), ya sea se trate de una Clase, Unidad Didáctica, un Programa o un Plan de Estudios.

Sin embargo, cabe decirlo, en demasiadas ocasiones las asignaturas terminan siendo sumatorias fragmentadas y fragmentarias, y en lo relativo a los debates que aluden al diseño y desarrollo del Plan de Estudios, muy ocasionalmente se discute en términos de unidades y de sentidos. Ello implicaría debatir y consensuar propósitos y núcleos prioritarios que recorran todo el trayecto formativo.

En relación a las ideas expuestas respecto de la clase, cabe hacer una observación que considero relevante. Asumir esta concepción de la estructura de la clase, rompe prefiguraciones universalizantes respecto de la enseñanza, y la planificación. Me refiero a situaciones en las que se estructuran las clases según una secuencia de momentos como instancias fijas que expresan una suerte de rutina que comprende tres momentos: apertura, desarrollo y cierre. Estas construcciones en realidad responden a parámetros ideales al margen de los contenidos, los sujetos, los grupos, los ámbitos e instituciones. Como contrapartida en la opción que estoy sosteniendo, es necesario asumir que, según los casos y las situaciones en sus complejas y diversificadas formas de concreción, algunas clases tienen apertura y luego un desarrollo potente, inquisitivo y analítico que avanza en profundidad y relevancia sin dejar temporalmente margen para dar lugar a un “cierre”. No resulta pertinente pensarlo como tal y la clase

finaliza sencillamente, a modo de ejemplo con un “vamos a continuar la próxima clase”, “vamos a seguir pensando en esto”, y en ese caso en realidad, solo abrimos alternativas de continuidad, es decir que queda abierto el proceso.

Este esquema de comprensión de la clase como estructura global de actividad, sus segmentos y unidades de sentido, nos permite pensar cómo se juega en cada clase la intencionalidad que le otorga potencialidad integradora. Ello supone definiciones y decisiones, tanto cuando las diseñamos como en su devenir concreto como también cuando las analizamos desde una posición de reflexividad crítica que nos habilitará siempre para volver a pensar la/las clases y dar lugar a las mejores alternativas posibles.

Como veremos más adelante, el análisis didáctico supone un ejercicio de deconstrucción y reconstrucción en torno de las decisiones que tomamos en la enseñanza y los supuestos que las sustentan. Propósito que procura desentrañar modos de intervención particulares, que si bien se sostienen desde las prácticas y acciones que proponen y realizan los/as docentes, están también históricamente constituidos, obedecen a rutinas, mandatos y representaciones de lugares y posiciones que resulta central desnaturalizar para imaginar formas alternativas de desarrollarlas.

Dado que, en el marco de la pandemia y la situación de aislamiento/distanciamiento social preventivo y obligatorio, se interrumpió el desarrollo de actividades en la modalidad presencial, planteando para el conjunto de las instituciones sostener la continuidad pedagógica desde la virtualidad. Cabe expresar en atención a las dos categorías didácticas caracterizadas en esta exposición, una referencia que resultará acotada pero que puede operar como anticipación del debate que resulta fundamental desarrollar acerca de la cuestión en relación a las experiencias capitalizadas en este particular escenario. Con esta salvedad, diría, por una parte, que no es posible bajo ningún concepto en términos didácticos, establecer una equivalencia entre presencialidad y virtualidad en el accionar docente y sus propuestas

para la enseñanza. Cada modalidad plantea especificidades que es imprescindible considerar en perspectiva multirreferencial, es decir, con rigurosa atención a cada una en sus complejidades y especificidades. No obstante, desde las perspectivas pedagógicas sostenidas y la caracterización de la enseñanza realizada, entiendo que todo lo expuesto respecto a las categorías aula y clase requieren una puesta en valor por parte de docentes tanto en una modalidad como en otra.

Un enorme desafío, sin ningún lugar a dudas. Pero no solo en la virtualidad. En relación a estas cuestiones quedan muchos pendientes a resolver, que continúan siendo objeto de reflexión en el retorno a las instituciones.

Referencias

- Augustowsky, G. (2005). *Las paredes del aula*. Amorrortu.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Editorial Paidós.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós.

El “análisis en clave didáctica” de las prácticas docentes y la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza

Quisiera iniciar la exposición de ideas respecto de los temas a tratar a continuación, destacando la importancia que asigno a que los/as docentes se vayan acercando a una mirada especializada respecto de cuestiones educativas, particularmente aquellas vinculadas a su labor específica. Justamente desde el campo pedagógico solemos decir (lo cual genera debate), que como todos/as hemos tenido un recorrido por el sistema educativo pareciera que cualquier ser humano, cualquier ciudadano/a tiene imágenes, representaciones, maneras de concebir y valoraciones acerca de la cuestión educativa. Y ello es así, ciertamente. Siempre es posible y válido decir acerca de saberes que se construyeron como memoria de experiencias. Pero ese decir, es de un orden muy diferente en términos conceptuales cuando se han transitado relaciones con un saber especializado y, a partir del mismo, desde una mirada que profundiza y a la vez amplía, se interpela el acontecer en las propias prácticas.

En relación a este planteo, me gustaría recuperar el pensamiento de quien personalmente, al igual que muchos/as colegas del campo pedagógico, consideramos maestra, maestra de maestros, se podría

decir. Me refiero a la profesora, María Saleme de Burnichon, de quien elijo un texto para compartir con ustedes, por cuanto considero vinculado con esta idea de pensar en la formación docente como lugar de construcción de un saber especializado.

En su libro *Decires* (1997), en el recorte que he seleccionado, María Saleme expone de inicio una metáfora que me resulta muy potente para desplegar su visión cuando dice:

Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de “peón de la cultura”, no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno de lo concreto de su acción, resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron, y tal como lo aprendió; no toca la raíz problemática de su campo. Si estuviese preparado para hacerse preguntas, en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo, en tanto este es objeto de conocimiento, sin por ello abandonar la tarea específica, ni la condición docente. ¿Cómo puede alguien ser formador, si no tiene autonomía? Si sabe solamente lo sabido y su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento. (Saleme, 1997, p. 67).

Es decir, es el conocimiento el que nos va dando la posibilidad de comenzar a ver las cosas de otro modo. Por efecto de la naturalización, nos parece que hay un orden, una organización que es la correcta y que no hay otra. Esa estructura de pensamiento suele estar demasiado presente en nuestros procesos de formación. Con ciertos contenidos, presentados siempre de la misma manera, en la misma secuencia, proponiendo el mismo tipo de actividades... Vuelvo sobre el aporte de María Saleme cuando de algún modo invita a asumir un desafío respecto de esta situación:

Veamos si desde este intento, empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia, y la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho... ¿Qué se puede hacer? constituye el punto de partida... (Saleme, 1997 p. 69)

Preguntaba en escritos anteriores, ¿qué sentido tendría para los profesores incorporar una mirada pedagógica especializada acerca de la enseñanza? Y señalaba al respecto que lo central desde mi propuesta quizás se traduce en aportar herramientas, metodológicas y analíticas, que les permitan como docentes hacer un giro en sus prácticas, o al menos intentarlo a partir de lograr nuevas comprensiones. En tal sentido, hemos avanzado en el tratamiento de categorías no consideradas por la agenda clásica de la didáctica como: aula, clase y estructura de actividad.

En este apartado, que tiene como propósito presentar la propuesta de análisis didáctico, enfatizo en cuestiones metodológicas respecto de la realización de un análisis de este tipo (una versión posible, por cierto), dando cuenta de sus fundamentos teóricos.

Un enfoque teórico metodológico de indagación y reflexión sobre las prácticas docentes que trascienda perfiles ideales universalizantes.

Cabe aclarar en primer término, que cuando propongo el análisis en clave didáctica, doy por supuesto que existen sin duda otras posibilidades de análisis de una clase desde aportes de diferentes disciplinas como la sociología, las psicologías, la antropología, entre otras. En este caso, planteado como análisis didáctico, surge en el marco de los debates acerca de la profesionalización de la docencia que destacan el valor de dar lugar a procesos reflexivos y críticos acerca de las propias prácticas de enseñar (temática sobre la que volveremos hacia el final del recorrido).

En diálogo con estas ideas y, sobre la base justamente de adoptar una perspectiva reflexiva y crítica acerca de las enseñanzas, es que doy forma a la propuesta de *análisis didáctico* (Edelstein, 2007). Propuesta

que elaboro con la intención de aportar una alternativa concreta, que se constituya en herramienta intelectual para que los/as docentes operen con potencialidad desde esta posición de reflexividad crítica, y agregó, contextualizada respecto de sus propias prácticas. Una alternativa que, sobre la base de contar con ciertos aportes conceptuales y metodológicos habilite una labor analítica rigurosa al volver sobre las propias clases, objetivar los hechos y procesos que en ellas acontecen, lograr nuevas comprensiones y a partir de ello recrearlas. De esta manera, maestros/as y profesores/as se constituirían en productores de conocimiento desde sus enseñanzas acerca de la enseñanza.

Cabe mencionar aquí, una cuestión que más adelante desarrollaré con mayor detalle, que remite a dos perspectivas desde las que trabajo en sus aportes teórico-metodológicos para abordar el análisis didáctico. Me refiero a la *perspectiva socio-antropológica* en investigación educativa, de la que quizá tengan referencias a partir de la denominada “etnografía educativa”, que es la que más se ha difundido en educación (no siempre con el necesario cuidado); y en complementariedad, la *narrativa en investigación educativa*, que ha tenido bastante desarrollo en las últimas décadas. Quiero destacar al respecto, que sólo hablo de recuperar aportes, por cuanto no planteo que los y las docentes tengamos que ser necesariamente investigadores desde estos abordajes. El propósito es aprovechar experiencias acumuladas en el uso de herramientas conceptuales y metodológicas, que sin duda otorgarían mayor consistencia al análisis de situaciones de práctica.

Señalo esto en tanto profundizar el conocimiento sobre las prácticas docentes, caracterizadas como lo hice en su historicidad y complejidad, requiere cambiar los registros, ampliarlos y suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales. Supone reconocer los múltiples cruces que se expresan en dichas prácticas, implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico para abordar esa complejidad y problemática.

¿Por qué interesan las perspectivas mencionadas? En estos estudios, el centro de atención está colocado en las escuelas y aulas, escalas para

observar-analizar la realidad educativa en busca de diferenciarse de posturas que “hablan” acerca de las instituciones educativas, los y las docentes y la enseñanza, desde una visión homogeneizadora y universalizante, que les definen como aproximación o desviación/ausencia respecto de la norma, que tipifican y clasifican sujetos e instituciones, sin permitir reconstruir la singularidad y diversidad de realidades como contextos de las prácticas docentes y de la enseñanza. En lo relativo a la enseñanza, recurrentemente un modo de concretar “observaciones” de clases es trabajar a partir de delimitar categorías que se supone orientarán la mirada. Ocurre que, en general, tales categorías se establecen con el carácter de cerradas, asociadas a estereotipos respecto de sujetos y sus prácticas tales como: alumnos/as participativos/as o no participativos/as, grado de claridad en la explicación por parte del/la docente, uso de materiales variados, capacidad de mantener la atención del alumnado, etc. Ello conduce en las indagaciones al analizar los datos recogidos a enfatizar en lo que no se identifica, en definitiva, en la falta al contrastar con perfiles ideales prefigurados.

Se trata, en cambio, de no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes, que sin duda se presentan, pero si no se recuperan los sentidos que les asignan los sujetos concretos y los modos de manifestación en cada caso, impiden dar cuenta de realidades específicas. En ese marco, se sostiene que la mirada es portadora de una herencia normativo-valorativa que sintetiza categorías heredadas, los trazos que la historia deja en sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhiben la apertura a otros registros. Así se va construyendo un sentido común “académico”, que es la lente con la que se acostumbra a mirar la institución y el aula. Categorías heredadas que no posibilitan dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan: procesos de transmisión, apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros.

En la perspectiva socio-antropológica, tal dinamicidad cuando no es objetivada, se constituye en historia no documentada, contraponiéndose con frecuencia a la historia oficial, la de los registros y estadísticas con-

sagrados por la institución. Y es justamente la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque, la que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica. Se procura así, desentrañar aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para las/os sujetos sociales implicados/as, aspecto que sólo es posible identificar a partir de *indicios, señales* que, al decir de Achilli (1990) es necesario desentrañar, descifrar, para no limitarnos sólo a aquello que aparece en la superficie, a simple vista, que para ser advertido demanda planos de problematización. Por ello, se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación.

Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos. Por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos construidos según el lugar social que se ocupa. Es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, que existen diversos patrones de interpretación. Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el propio referencial. Desde este modo, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de tramas de evidencia diversa.

Por cierto, que una lectura de esa naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y el análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del cruce evaluativo, que en muchos casos las caracterizan. Apoyarse en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesen en especial por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio. Ello reclama apelar a una posición reflexiva permanente, lo que implica una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en el/la investigador/a como en los/as sujetos comprometidos/as en las situaciones objeto de indagación, a partir de

entender que los procesos de conocimiento y comprensión inciden de manera directa en las propuestas de intervención.

En cuanto a la narrativa, sobre la que también volveremos más adelante, la cuestión central es la recuperación de relatos por cuanto es a través de los mismos que es posible para los/as sujetos organizar y dar sentido a sus experiencias. Suponen una vía privilegiada como testimonios que reconstruyen memorias, historias de vida y de formación, expresión de imaginarios y representaciones que se constituyen en elementos potentes en la labor interpretativa que requieren los procesos de análisis.

Adentrándonos en el análisis didáctico: la relación de acciones, decisiones y supuestos, presentes en la enseñanza

Adentrarnos puntualmente en la propuesta de análisis didáctico, requiere dejar en claro que su propósito central es colocar como objeto de estudio las propias prácticas de enseñanza. De ahí la importancia asignada a clarificar en el inicio, qué entendemos por enseñanza y en el contexto de qué debates pedagógicos inscribimos las posturas acerca de este proceso. Dar curso a una indagación de esta índole, requeriría además tener claro cuando hablamos de enseñar de qué hablamos, avanzar también sobre dos categorías centrales como aula y clase, en tanto dan cuenta de notas constitutivas de escenarios y escenas que se juegan en toda propuesta de enseñanza. Por lo mismo, en términos empíricos, se constituyen en aspectos sustantivos a desentrañar, si de lo que se trata en definitiva es de construir nuevos conocimientos acerca de nuestras enseñanzas.

Me he referido ya a la visión de la clase como una estructura global de actividad. En relación a ello, agrego que al interior de la misma y en su desarrollo secuencial, se activan múltiples acciones entrelazadas (trabajos en grupo, resolución de problemas, análisis de casos, realización de ejercicios, lecturas y escrituras diversas, debates

e intercambio de saberes, toma de notas, etc.). Además, registramos indicaciones por parte del/la docente, materiales utilizados, entre otras muchas cuestiones. En torno de estas acciones, el análisis, como operación del pensamiento supone abstraer, separar la totalidad en partes, teniendo siempre claro que son partes de un todo más amplio.

El análisis y la síntesis son dos operaciones claves del pensamiento, que siempre se interrelacionan. Así, hay momentos analíticos que designo como de análisis “unilateral”, que se dan sobre todo al inicio, que separan de manera más fragmentada el acontecer en la clase ya que, como observadores, vamos adentrándonos una a una en las distintas acciones y modos de proceder. Pero a medida que avanzamos comenzamos a establecer relaciones. El análisis se va tornando multilateral y surgen síntesis parciales. De ahí el necesario entrelazamiento entre análisis y síntesis. ¿Qué quiero decir con esto? Que esta división es artificial. Siempre que separamos una totalidad lo hacemos para facilitar su comprensión, capturar sentidos que de otro modo no serían accesibles, pero es importante siempre tener en claro que trabajamos en partes de un todo. Que sencillamente, al focalizar podemos captar, advertir mayor diversidad de aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar y analizar una clase, tales como: ¿Qué selecciono y cómo organizo el contenido? ¿Cómo resuelvo cuestiones relativas al espacio, los tiempos, los agrupamientos y las interacciones? ¿Cómo planteo consignas según las tareas? El propósito de abstraer, de separar, se relaciona con la posibilidad de objetivar en detalles lo que va aconteciendo. Por ello, en primera instancia, se plantea el trabajo analítico a partir de “desarmar” la clase, o sea su de-construcción.

Solemos escuchar con frecuencia decir: “Qué clase interesante, dinámica, participativa o como contrapartida, qué clase floja, aburrida, incomprensible”. Pero estos juicios totalizantes, nos dicen poco o nada respecto de las decisiones tomadas en su momento, y si tuvieron expresión o no en la práctica en la clase referida, clase significada como estructura global de actividad, que integra diversas unidades

de sentido. Es decir, comprender por qué se hizo lo que se hizo, y por qué pasó lo que pasó, siempre en relación a la enseñanza.

Por ello, el análisis didáctico de una clase es en primera instancia de-constructivo, para avanzar luego en sentido re-constructivo. La reconstrucción tiene lugar sobre la base de elaborar hipótesis interpretativas, inferencias acerca de lo que identificamos en un comienzo en los registros de observación, escritos o no respecto de la clase, y las relaciones que establecemos luego. Estas inferencias y conjeturas requieren de una validación que se logra a partir de la triangulación entre visiones/versiones de diferentes sujetos (con la perspectiva de otros/as docentes, estudiantes, investigadores, interpelando diferentes grupos), cruzando los datos obtenidos a través de diversas técnicas (registros observacionales, entrevistas, análisis de documentos y producciones didácticas). También, sobre la base de una triangulación teórica, contrastando la información recogida con desarrollos teóricos que vinculan con la cuestión de la clase que interesa problematizar (textos que aborden la problemática de los contenidos disciplinares, las técnicas y procedimientos utilizados, los materiales, agrupamientos, etc.).

En términos operativos, en esta labor de deconstrucción-reconstrucción, se procura primero identificar acciones que son siempre múltiples en una clase, independientemente del contenido y las formas que adopte. Algunas son visibles fácilmente a los sentidos, son *observables directos* (entrega de un material, planteo de una consigna, exponer, escribir en pizarra, presentar un esquema, lugar físico de ubicación en el aula). Pero hay otras, que no logramos capturar fácilmente, hay que inferirlas a través de lo que designamos como *observables contruidos*. Allí siempre la posición de indagación en el análisis, remite a interrogarse acerca del ¿por qué? Puedo observar, por ejemplo, que el/la docente dispone un agrupamiento de determinada manera cuando da una consigna (observable directo), y después, advertir que está atento/a al modo en que sus estudiantes concretan ese agrupamiento: quiénes y cómo se articulan, quiénes no lo hacen o tardan en dar respuesta a esta solicitud y en base a ello in-

ferir la intención, el propósito de su intervención docente respecto a la situación planteada (observable construido). Es decir, registro que algo sucede en esa interacción, pero esto no es observable a simple vista (por ejemplo, cómo y por qué interviene el/la docente: si exige se respete el número de integrantes planteado en la consigna o no; si en las indicaciones se hace referencia sólo al número de integrantes y no a otra cuestión; cómo resuelve la situación de alumnos/as que demoran en conformar un grupo, etc.); aspectos sutiles que no aparecen de inmediato ni claramente al registro de observación. La captura de estos aspectos, necesita construirse desde un registro más fino, que dé cuenta de las opciones o decisiones por parte de docentes, en cada caso.

Y, en este punto, introduzco una cuestión fundamental para avanzar en lo que supone el análisis didáctico. Las acciones en una clase, diseñada como tal, se relacionan en su desarrollo y demandan, si se procura profundizar en los sentidos en juego, abordar una labor interpretativa que posibilite identificar otra dimensión: *las decisiones*. Siempre lo que un docente plantea en una clase tiene que ver con decisiones, conscientes o no. En relación a ellas, distingo las macro-decisiones, que son las que se pueden anticipar cuando se elabora el diseño de la clase. Decisiones que derivan de las intencionalidades, los propósitos y las adscripciones teórico-metodológicas acerca del enseñar, el aprender, la disciplina o área de conocimiento de que se trate, entre las principales. Luego otras, que caracterizo como micro-decisiones, que se van resolviendo en la clase, dado que tienen que ver con los imponderables, cuestiones que no podemos anticipar (por ejemplo, las preguntas que nos van a formular o el tipo y formas de participación de los/as alumnos/as, precisiones necesarias tanto respecto del contenido como de las actividades propuestas, etc.). Podemos tener claro por qué planteamos tal o cual consigna, por qué coordinamos de determinada manera los momentos de intercambio, pero no es posible anticipar cómo actuarán los/as alumnos/as en relación a aquello que en diferentes instancias les planteamos, las resonancias en ellos y ellas de nuestras propuestas. Es en esas si-

tuaciones que los/as docentes tenemos que construir in-situ, definir qué micro-decisiones son necesarias. Siempre estando alertas para que no entren en contradicción con la visión central que sostenemos acerca de la enseñanza y los objetivos de la clase. Es importante, también in-situ, decidir qué aspectos de esa intencionalidad y de las macro-decisiones estamos dispuestos a resignar o negociar, y cuáles no. Cuándo y cómo, respecto de algo que es nuclear en nuestras propuestas, tenemos que encontrar en la inmediatez otras vías de realización, por cuanto sin haber sido previstas aparecen como necesarias.

En este proceso, y en relación a las decisiones y su expresión en acciones, cobra fundamental valor otra cuestión a considerar en el análisis: *los supuestos*. Supuestos (racionalidades, en otras perspectivas epistemológicas), que dan cuenta de razones y también opciones/adscripciones teóricas (fundamentadas en concepciones sobre la enseñanza, los sujetos, el conocimiento, los campos del saber y las disciplinas, las relaciones con el contexto, las opciones metodológicas), que justifican desde qué referentes y/o referencias se toman las decisiones. Principalmente las macro-decisiones, aunque, según investigaciones que he realizado, a medida que se avanza en la trayectoria docente y se amplía y profundiza nuestra formación, es notable advertir cómo las micro decisiones adquieren mayor coherencia con las macro decisiones.

Ya para finalizar el tratamiento del tema análisis didáctico, me importa destacar que una labor de análisis de este tipo, no es pertinente sólo cuando se trata de clases en las que se utilizan diferentes técnicas y procedimientos, están previstas actividades individuales o grupales por parte de los/as alumnos/as, se utilizan los más diversos recursos y materiales didácticos. No sólo es posible, sino a la vez muy valioso, concretar el análisis didáctico de clases exclusivamente expositivas. En ellas también se pueden discriminar y precisar momentos como unidades de sentido para, de ese modo, indagar respecto de las decisiones centrales en lo que hace a los contenidos, su selección y organización a los fines de la presentación. En tal sentido, incursionar

(registrar y luego analizar) qué recorte de dimensiones y conceptualizaciones específicas se efectuó, qué se incluyó y qué no; cómo se organizó la secuencia a lo largo de la exposición, el momento de presentación de diferentes conceptos y sus relaciones. Por otro lado, una clase que es predominantemente expositiva, puede incorporar interrogantes, incluso en ciertas ocasiones iniciar el desarrollo de la temática con el planteo de preguntas, y abordar todo el desarrollo en función de esas preguntas. Lo mismo puede ocurrir sobre la base de incorporar casos, problemas, teoremas, tesis, biografías, analogías y metáforas. Es frecuente, además, que en clases expositivas se incorporen recursos tecnológicos de distinto tipo. ¿Cuándo? ¿Con qué propósito? ¿Desde qué enlace con la presentación de conceptos? Además, ¿Qué tipo de argumentos se priorizan, a qué operaciones cognitivas se apela?

Reafirmo, por tanto, la idea de que una clase concebida en términos didácticos, no es una mera sumatoria en ningún caso, incluso, en una clase donde solo exponemos ciertos contenidos, también se requiere darle forma de una estructura integrada, una configuración particular. Por cierto, ello es así, si estamos realmente interesados en que nuestros/as alumnos/as comprendan ciertos saberes y conocimientos, y se apropien al mismo tiempo, de un tipo de relación con el saber.

En suma, toda clase pensada y desarrollada como propuesta de enseñanza puede ser objeto de análisis didáctico. El valor central de tal labor analítica es el de volver a pensar la clase y sobre la base de ello dar lugar a propuestas alternativas. En este sentido quisiera destacar que, así como la fase cuya marca es la de-construcción promueve el análisis orientado a la reflexión crítica de una clase particular; la fase de re-construcción al articular acciones, decisiones y supuestos da lugar a una manera diferente de ver la clase y a la vez de recrearla. Por lo mismo, este modo de operar articula también con la instancia de elaboración de diseños de clase. Esto es así, por cuanto los hallazgos que resultan de este pormenorizado trabajo analítico, nos dejan indicios desde los cuales construir clases con mayor potencial.

Lo interesante de un análisis de las características que estoy proponiendo, entiendo que tiene que ver principalmente con el logro de bastante claridad por parte de los/as docentes que lo encaran respecto de aspectos a sostener, mantener en sus programas, unidades y clases, como de otros que es necesario desechar o reformular. Una construcción que preserva, a modo de repositorio personal, un caudal de materiales y recursos didácticos a partir de las propias prácticas de enseñanza. De este modo, identificar acciones y decisiones que se consolidan en el tiempo y enriquecen la propia propuesta, más allá de que exigen en diferentes ámbitos y situaciones resoluciones casuísticas.

Reitero que el análisis didáctico, en la propuesta que estoy sosteniendo, se constituye como una alternativa entre otras posibles, para construir saberes acerca de las prácticas de enseñanza desde las prácticas mismas. Además, y en simultaneidad, en mi perspectiva, en la medida que se requiere en la indagación asumir una posición en relación al conocimiento que es la misma que caracteriza los procesos de investigación y, a la vez, utilizar las mismas herramientas que en la investigación didáctica, su incorporación sistemática y no aislada acorta la brecha existente entre investigación y docencia. Dicotomía de enorme fuerza y presencia aun (en particular en las universidades), que es necesario disipar si apostamos a una profesionalización genuina de la docencia, independientemente del campo de conocimiento, nivel o modalidad de que se trate.

Referencias

- Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Dussel, I. (2001). Entrevista a Antonio Novoa. En *Revista Propuesta Educativa*, (9)19. Flacso.

- Edelstein, G. (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. En *Itinerarios Educativos*, (3), pp. 38-59. UNL.
- Saleme de Burnichon, M. E. (1997). *Decires*, Narvaja Editor.

La dimensión metodológica en la enseñanza: construcción didáctica, metodológica y configuraciones didácticas

Para realizar este análisis, es necesario retomar inicialmente algunas cuestiones planteadas anteriormente que se tornan relevantes volver a situar aquí. En tal sentido, al conceptualizar la enseñanza he señalado que esta supone una tarea central, que marca su especificidad como práctica social que se expresa en el trabajo con el conocimiento (cómo se comparte y construye con otros/as), aspecto sustantivo de la práctica docente. Relación que, sin embargo, frecuentemente se observa impactada por un desplazamiento hacia otras dimensiones que resultan de la inscripción de este trabajo en una red burocrática, jerárquica, de múltiples regulaciones que suponen mediaciones a distintos niveles y escalas, que junto a otros condicionantes de orden extra didáctico atraviesan fuertemente la labor de enseñar.

Desde el mismo encuadre, he propuesto que la enseñanza como una práctica histórico-social compleja, que a la vez que se halla atravesada por determinaciones que la configuran y la constriñen, asume también rasgos singulares que devienen de especificidades propias ligadas a sujetos, contextos institucionales y saberes también particulares. He planteado, además, que el reconocimiento de esta complejidad demanda a la Didáctica la construcción de un sistema categorial

ampliado para pensar la enseñanza e intervenir en ella. En esta dirección se requiere revisar las conceptualizaciones y representaciones desde las que ha sido estudiada y nombrada, tanto en el campo de la didáctica como desde los propios marcos de comprensión por parte de docentes, a partir de los que emergen otros conceptos y nociones en el devenir de trayectorias y experiencias de actuación práctica.

En coincidencia con la necesidad de configurar una nueva agenda para la didáctica, cuestión planteada inicialmente por Edith Litwin (1997), a lo largo de mi trayectoria profesional y en particular en experiencias de formación a profesionales de otros campos de conocimiento, advierto el valor de revisar indagaciones y desarrollos teóricos que se generaron en distintos momentos de la historia de desarrollo de esta disciplina. Así fue posible identificar y, a la vez, perfilar nuevas categorías para pensar la enseñanza que se alejen de los enfoques tecnocráticos que limitan las maneras de configurarla en sujeción a la definición de modelos prefigurados de intervención.

Voy a continuar entonces, abordando otro núcleo central de reflexión que resulta ineludible en consonancia con estas aspiraciones, que refiere a la dimensión metodológica de la enseñanza y al lugar que les cabe a docentes en relación a ello en los procesos de elaboración de sus propuestas de intervención a los fines de la enseñanza.

Propongo para ello, retomar algunas categorías y relaciones conceptuales construidas en el campo de la didáctica que inscriben en las líneas de investigación y comprensión de la enseñanza ya presentadas. Me refiero a las categorías: construcción metodológica y forma-contenido como componentes relacionales y configuraciones didácticas.

Cabe recordar en referencia a lo que voy a plantear respecto a estas categorías, la importancia asignada a una puesta en valor del papel de los y las docentes en la enseñanza, fundada en una concepción de estos/as como sujetos de reflexión y pensamiento en torno de los sentidos de sus prácticas, capaces de establecer un diálogo crítico y comprometido, ética y teóricamente fundado acerca de saberes y co-

nocimientos como de sujetos y contextos en procesos de transmisión cultural que promueven y de los que participan.

Para ello, sostengo justamente al aludir a estas nuevas conceptualizaciones que requieren una labor de construcción, lo que supone alejarse de perspectivas acerca del hacer docente, sostenidas en visiones que caracterizamos como instrumentalistas, tecnicistas y/ o tecnocráticas (no digo instrumentales, tampoco técnicas) de la dimensión metodológica de la enseñanza. Visiones que, cuando refieren a esta cuestión, plantean que simplemente hay que decidir qué técnicas, procedimientos y recursos se utilizarán sin discutir qué aporta cada forma metódica como posibilidad de vinculación con el pensamiento y el saber.

Visiones que, ligadas a una perspectiva positivista, al igual que en el campo de la investigación, hacen centro en la idea de un método de carácter universal, asociado a un orden único, un solo modo de enseñar en isomorfia con el aprender. En ciertos discursos y trabajos referidos a lo metodológico, en realidad se piensa el hacer de docentes y estudiantes a partir de la idea de que se “usa”, se “aplica” o se “implementa” tal o cual método (estudio de casos, resolución de problemas, expositivo, dialogado) que suponen ciertos pasos prefijados que no se modifican, puesto que de ellos depende su eficacia en la aplicación y en los resultados. Hay una idea de modelizar la acción con base en una prefiguración ideal que define un orden único expresado en pasos a seguir que, desde el punto de vista metodológico, prioriza la prescripción. Prescripción que indica un orden en la aplicación pensado en términos de algoritmos pre-especificados que deja al/la docente sin margen de decisión, lo/la transforman en mero ejecutor, prácticamente en un ingeniero conductual.

¿Cuándo cambiamos en la Pedagogía o en Didáctica la idea que ha sido predominante por mucho tiempo acerca de esta categoría? Cuando el problema del método se liga con la cuestión del conocimiento, cuando se establece una relación entre el método y la especificidad del contenido que se enseña, y cuando se introduce

además la pregunta por la relación de sujetos con el conocimiento, los conocimientos. Desde este encuadre, un supuesto central es que no hay un método universal válido para enseñar cualquier contenido, en cualquier contexto y a diferentes sujetos.

Eduardo Remedi (1985) sostenía que cuando uno pretende innovar en una disciplina es una falacia pensar que, porque uno incorpore técnicas, procedimientos y/o recursos novedosos, está innovando si mantiene intacto el contenido, si no hay una problematización, interrogación sobre el saber que se enseña. En acuerdo con su idea, entiendo que también constituye una falacia suponer que es posible dar lugar a innovaciones en la enseñanza por cambiar los contenidos, actualizándolos de acuerdo con los últimos debates o hallazgos en el campo específico de conocimientos, sin modificar las opciones metodológicas; el tipo de relación con el conocimiento que se proponga, la atención a las posibilidades de apropiación por parte de alumnos/as a que dé lugar. Surge así la idea de que contenido y método son indisolubles, y en la profundización de esta perspectiva es que propongo un abordaje alternativo para esta cuestión.

Pensar lo metodológico como construcción

Retomando debates que se fueron dando en el campo educativo, respecto de cómo repensar la cuestión metodológica desde perspectivas alternativas a un paradigma tecnocrático, instrumentalista, es que en el marco del inicio de la Maestría en Didáctica en la Universidad de Buenos Aires (que constituyó un ámbito fructífero para avanzar en un pensamiento alternativo en este campo de producción de conocimientos acerca de la enseñanza)¹³, recupero la noción de *construc-*

13 Respecto de este trabajo, por si se interesan en su lectura, deseo aclarar que, en revisiones posteriores del mismo, incorporo, por un lado, la idea de lógicas en plural (y no lógica, en singular, para referirme a los saberes de la disciplina y de los sujetos que aprenden, también ámbitos y contextos) y, por otro lado, actualmente recupero el

ción metodológica, (que desarrollo en un capítulo de mi autoría, en el libro *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, fruto del Seminario del mismo nombre realizado en el marco de esa carrera compilado por Alicia Camilloni). En esta recuperación retomo los propios aportes en un artículo en autoría con Azucena Rodríguez Ousset (1974), además del aporte fundante de Ángel Díaz Barriga, colega mexicano, y de dos colegas argentinos y cordobeses exiliados en México: Eduardo Remedi y Alfredo Furlán.

Sobre la base de estos aportes acerca de la cuestión del método en la enseñanza, se genera un importante movimiento en el marco de una Didáctica crítica con fuerte anclaje en nuestro territorio que se extiende en el país, la región y llega a España. Se abre así una nueva corriente que enfatiza que no hay *un* método único posible sino un abordaje metodológico cuya construcción requiere la ineludible articulación/relación con los contenidos, pero también con los/as sujetos y los ámbitos y contextos de que se trate, la idea de algo a construir.

Ahora bien, ¿qué se requiere para abordar esta construcción? Por un lado, hay que realizar un trabajo con el conocimiento en cuanto a demarcar la estructura conceptual de la disciplina o área temática, el enfoque de la misma por el que se opta. En mi visión, no es posible pensar nada en la enseñanza en términos metodológicos, sino se tiene claro primero aquello que va a constituirse en objeto de estudio y por tanto de enseñanza. En ese sentido es que sostengo que la enseñanza no se puede sostener sobre la base de que el/la docente tome conocimiento con aquello que va a enseñar en instancias muy próximas a la clase (aunque en ciertas ocasiones eso ocurra, pero refiere a casos de falta de profesionalidad).

En realidad, por la propia experiencia y el trabajo de muchos años con otros/as colegas de las más diversas profesiones, iniciar esta construcción demanda en primer término recorrer la disciplina, la

concepto de estrategias, sobre el cual realizo en un primer momento un cuestionamiento, revalorizando el modo en que lo desarrolla Edith Litwin en sus trabajos.

historia de su desarrollo, las principales preguntas que se formularon, los debates de mayor resonancia, los temas que se abordaron y los que se abandonaron, las razones por las que fueron desplazados por nuevos desarrollos, los principales referentes teóricos. Todo ello remite, como señala Díaz Barriga (1985), al orden de lo “epistemológico objetivo”, es decir, relativo a lo que se ha producido en un campo (en tanto objetos de saber). Pero, además, incluso en relación con los contenidos, definir o configurar los propios enfoques. No hay disciplina donde no haya contenidos en tensión, diferentes lecturas y versiones posibles sobre las temáticas centrales por lo que siempre debe quedar clara la selección/el recorte que se hace, que incidirá en los tiempos, el orden y la secuencia en que serán tratados los contenidos.

Además, en general en el contexto actual hay una producción tan acelerada del conocimiento, que a la hora de la enseñanza lo que uno tiene que hacer es buscar cuáles son las fuentes más fidedignas, cuáles son los debates actuales que se están desarrollando y los principales teóricos de referencia según las disciplinas y/o áreas de conocimiento. Acerca de esta cuestión, entiendo que lo mejor que uno puede hacer para plantear adecuadas condiciones de aprendizaje y lograr una transmisión pertinente y coherente a la vez, es tener el mayor y mejor dominio posible de aquello que será objeto de enseñanza.

Luego, y con esta base, es fundamental pensar cómo conectan los saberes que definimos, seleccionamos y estructuramos, los que hemos aprendido o nos enseñaron sobre la disciplina en la que elegimos trabajar, con las posibilidades y necesidades de los/as sujetos a los/as que vamos a enseñar. Ello constituye la dimensión “epistemológica subjetiva” en el proceso de construcción metodológica.

Ello implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte

de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. (Edelstein, 1996, p. 85)

Es decir, en este trabajo planteo una tercera dimensión a articular no considerada antes por los autores mencionados, pero también ineludible, la relativa a los ámbitos o contextos.

De este modo, sostengo que la construcción metodológica, no es absoluta sino relativa, que se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares. Dado su carácter singular se conforma, además, en el marco de situaciones o ámbitos también particulares. Es decir, se construye casuísticamente en relación con el contexto (áulico, institucional, social y cultural). Es decir, lo que en algún momento o contexto advierto que funciona bien, da buenos resultados, puede exigir otras intervenciones o propuestas en otros. Es posible sí, que lo que no cambie sea lo relativo a lo epistemológico objetivo, pero lo que seguramente se modifica es qué selecciono y cómo organizo en virtud de sujetos y contextos. Hay docentes, por ejemplo, que enseñan la misma materia en diferentes universidades, con alumnos/as diferentes en cuanto a recursos y recorridos socio-culturales. Esto les exige desplegar metodologías diferentes para la mejor comprensión, aunque puede haber continuidades en las propuestas en términos sustantivos. También reiterar algunas acciones o recursos que sean pertinentes en diferentes casos. Se podría decir que enseñar química para la formación de bioquímicos/as no es equivalente a hacerlo para veterinarios/as o para estudiantes de educación secundaria ya que las finalidades y los propósitos, son diferentes. En cualquier circunstancia, es imprescindible tener dominio del campo, de la disciplina. Si algo es clave en la enseñanza y no se puede “negociar” es el rigor en los contenidos, los enfoques que

asumo, mi posicionamiento en el campo de estudios. Pero el abordaje metodológico siempre reclama ser situado y relativo a las finalidades, sujetos y contextos.

Así concebida, la construcción metodológica expresa un complejo entramado que tiene que ver con cuestiones que refieren al campo del saber, al enseñar y aprender, a posicionamientos epistemológicos, sociológicos, psicosociales, antropológicos, filosóficos y de orden ético-político, cuestiones indicativas de cómo se juega también, en las definiciones y decisiones metodológicas, una intencionalidad. Por lo mismo, en esta perspectiva, la cuestión del método no puede considerarse como una variable más en una propuesta pedagógico-didáctica, sino como un componente central que da cuenta de una síntesis de opciones, un estilo de intervención.

La elaboración de lo metodológico como construcción se podría analogar con el tejido de una delicada filigrana cuando resuelve las mejores maneras de entrelazar en relación a situaciones concretas espacios, tiempos, agrupamientos, materiales, consignas, interacciones, clima, entre otras variables, definiendo qué hacer y qué no, desde un alerta reflexivo y crítico respecto siempre del qué, porqué y para qué, cómo y cuándo entretejidos de modo coherente y, a la vez, consistente.

En general, en lo que hace al contenido para nuestras clases, salvo algunos casos muy puntuales, los y las docentes recuperamos producciones de otros/as que constituyen nuestros/as referentes. Atentos siempre a los desarrollos más actualizados en las temáticas que abordamos, por cierto, en sintonía con las perspectivas a las que adherimos, con las propias adscripciones teóricas. Pero en mi visión, en lo que somos sustancialmente creativos es en la dimensión metodológica de la enseñanza, que nos desafía no sólo a la innovación sino también a la invención como principal indicio, señal de autoría que se manifiesta en el estilo singular desde el que cada docente articula, relaciona e integra todos los elementos que van delineando la trama de la clase. Por cierto, esto es así, cuando aludimos a una clase en los términos en que la caracterizamos como estructura global de acti-

vidad con unidad de sentido. Nunca, cuando se asume que la clase puede desarrollarse a partir de la exposición de una mera sumatoria de contenidos o de actividades a desarrollar en una sucesión de consignas puntuales a resolver por los/as alumnos/as.

Cuando se enseña una disciplina, quienes adhieren a un enfoque tecnocrático, en lo relativo a la cuestión metodológica priorizan la prescripción. ¿Qué quiero decir con esto? Que en esa perspectiva siempre hay un orden único, una sola manera de abordar el contenido. Se supone que existen algoritmos pre-especificados que, si se respetan en términos de modelo de actuación, el éxito en los resultados está garantizado. Las técnicas, procedimientos, recursos y materiales didácticos se incorporan a modo de mera sumatoria sin abrir interrogantes respecto de los procesos cognitivos que cada uno moviliza. Por ejemplo, cuando un/a docente tiene interés en indagar qué conocimientos tienen sus alumnos/as sobre las cuestiones a tratar en la clase, cuando quiere problematizar un contenido confrontando enfoques, cuando procura ejemplos, analogías, análisis de casos puede apelar a distintas técnicas y recursos. El problema es precisar la intencionalidad, el para qué y el momento oportuno. Con el conocimiento de pasos a seguir en términos de puntuaciones para el uso, aunque se pueda lograr una dinámica aparente de mayor participación, no se resuelve que los/las alumnos/as logren una comprensión genuina de los propósitos de la clase. Y en este sentido, en ningún lugar uno va a encontrar una especificación de “para este problema, esta metodología” o “para estos ejercicios, tal procedimiento”, esto es imposible y no resuelve lo sustancial. Además, en la dirección de la prescripción, se coloca al/la docente en lugar de ejecutor, que simplemente se limita a seguir un modelo a la manera de ingeniero conductual.

Cuando planteamos lo metodológico como construcción, las técnicas, procedimientos, recursos y materiales didácticos, se constituyen en componentes operativos que se incluyen en el diseño de las clases según las situaciones, los propósitos y las posibilidades que el uso de cada una de estas formas metódicas habilita. Es decir, lo cen-

tral son los criterios que orientan su selección y la combinatoria que se realiza. Por ello lo metodológico, como construcción compleja, no es un observable directo. ¿A partir de qué observables defino entonces la construcción metodológica de un profesor o de una profesora? Lo advierto sobre la base del registro y análisis respecto a cómo combina contenido, técnicas, procedimientos, recursos y cómo se articulan en su propuesta las diferentes dimensiones que he propuesto ya identificar en relación a categorías didácticas tales como: los tiempos, los espacios, las consignas, las instancias de diálogo, los agrupamientos, entre otras qué articulaciones se proponen entre ellas. Todo ello tiene expresión y configura lo metodológico. Quizá distintos/as profesores/as coinciden en el uso de algunas formas metódicas, pero las combinan de forma diferente, cambian sus criterios, los propósitos para su inclusión y esto no solo cambia la forma, sino que también cambia el contenido.

En esta labor de construcción quisiera destacar una cuestión que entiendo de sumo valor. El rigor en términos epistémicos no puede desdibujar aspectos vinculados a nuestra propia subjetividad. Cuando nos colocamos en situación de armar una clase, imaginando que luego cobrará vida con y para otras personas es central dar lugar a una relación de placer en el vínculo con el saber e imaginar en representación anticipada la posibilidad de generar esa misma relación placentera para otros/as. Para ello, los/as docentes tenemos que disfrutar de la clase desde el momento mismo en que comenzamos a pensarla para lo cual vincularse con el conocimiento de modo apasionado, entusiasta. Siempre refiero al hacer este planteo a dos grandes pensadores de la humanidad, bien diferentes por los temas de los que se ocuparon, uno psicoanalista y otro biólogo-epistemólogo. Aludo a Sigmund Freud y Jean Piaget por cuanto ambos advirtieron que “sin pulsión”, sin apasionamiento, no hay posibilidad de una relación genuina con el saber.

La convicción respecto de que es medular por parte de los/as docentes apasionarse con el conocimiento, con aquello que es objeto de su enseñanza, surge de múltiples experiencias que muestran que solo

de esa manera es posible apasionar a otros/as. Ustedes ya se encontraron antes de la clase con el contenido a presentar, a trabajar, por lo que es justamente desde ese momento que es fundamental comenzar a “zarandear”, a problematizar la propia relación con ese conocimiento. A modo de ejemplo, interrogarse: “cuando a mí me tocó, como alumno/a, ¿qué me pasó?, no me gustó, no me interesó, me aburrí”. A partir de allí, pensar cómo haría para darle una vuelta al sentido, al significado de esa experiencia, pensar una alternativa realmente convocante.

Esta perspectiva no solo plantea que hay múltiples alternativas en lo que hace a formas metódicas y diferentes variables que articulan lo metodológico, sino que, en simultáneo de alguna manera ello incide también en el contenido, dada la estrecha relación entre método y contenido constitutiva de todo vínculo con el saber y el conocimiento. Entonces el pensar metodológicamente con apertura la propuesta para la enseñanza de una disciplina, hace repensar también, los contenidos en su selección, organización y secuenciación.

La categoría construcción metodológica toma distancia de la idea de modelo. Un modelo es una prefiguración, que se extrapola linealmente al margen de sujetos y contextos. Como contrapartida planteamos lo metodológico en la enseñanza como una construcción casuística, acorde a dimensiones implicadas en cada caso, donde la atención puesta en los contextos y sujetos a quienes va dirigida es fundamental. De ahí que supone un acto esencialmente creativo, donde los/las docentes abandonan el papel de meros ejecutores para constituirse en actores que asumen su autoría. Que, en esta clave de sentido, llegan a la instrumentación sobre la base de recorrer primero los fundamentos. Y en este sentido, cierro este apartado con palabras de un pedagogo mexicano, César Carrizales (1986) cuando plantea que asumir la docencia o la enseñanza es una invitación a pensar lo impensable y asumir el riesgo.

Llegados a este punto considero pertinente introducir, por su complementariedad y en dirección a profundizar la temática, el planteamiento que la investigadora Verónica Edwards (1989) hace en

relación a los modos que asume la relación forma contenido en los procesos de enseñanza que ella ha estudiado.

La relación forma-contenido o el contenido transformado por las formas en la enseñanza

En sintonía con el planteo de Edwards que complementa el enfoque presentado, entiendo de sumo valor comprender la relación forma-contenido como definitoria en la dimensión metodológica de nuestras propuestas de enseñanza. En lo que hace a esta cuestión, me interesa retomar su trabajo particularmente en lo que refiere a las formas que asume el contenido y los vínculos que establecen docentes y estudiantes con el conocimiento.

Esta autora sostiene que las situaciones escolares están constituidas por los conocimientos que en ella circulan, tanto por los que se transmiten y como también los que se construyen. Sin embargo, señala, generalmente no se problematiza el conocimiento, y los modos en que este es configurado en las interacciones entre docentes y estudiantes aun cuando es un aspecto central en los procesos de formación, puesto que la forma puede generar relaciones de sujeción-alienación o relaciones de interrogación-producción frente al conocimiento.

Cuando la autora plantea *la forma que adopta el conocimiento*, concreta un interesante aporte. En este sentido plantea que el contenido no es independiente de la forma en que es presentado, la forma tiene un significado que se agrega al contenido transmitido, produciendo una síntesis y un nuevo contenido. No es posible por ello separar el contenido de la forma en la enseñanza.

En este marco, agrega que en la constitución de la forma del conocimiento escolar, en su existencia tanto material como social, se pueden identificar dos dimensiones entrelazadas, que identifica como dos lógicas: una *lógica del contenido* que tiene que ver con presupuestos epistemológicos (cómo se configura, organiza, estructura

el conocimiento, sus grados de abstracción, legitimación, pretensión de verdad, etc.) y otra que denomina *la lógica de la interacción* que hace a la relación docente-alumno/a, en el abordaje del conocimiento en los procesos educativos (a través de las formas en que se lo presenta en esa interacción, y cómo se estructura la misma, desde exposiciones, interrogaciones, formas de participación de los/as alumnos/as).

Esta problematización sobre la forma del conocimiento en las situaciones de enseñanza, requiere también comprender las diferentes posiciones que se asumen respecto del mismo. Hay perspectivas del conocimiento *esencialistas*, que consideran que de lo que se trata es de reconocer la verdad ya establecida, en función de lo cual los contenidos académicos son presentados con carácter de verdades absolutas y transmiten visiones del mundo que se definen como las autorizadas. En las universidades esto pasa todavía muy a menudo, y no debería ocurrir. Así, existen disciplinas que eligen un enfoque para el desarrollo de su programa, pero que no se hace explícito. Se presenta en términos de verdad absoluta respecto del contenido disciplinar, sin otra alternativa de referencia posible por lo que solo cabe reproducirla. Sin embargo, en todo campo disciplinar, ya lo hemos mencionado, hay un abanico de enfoques, y paradigmas, teorías, corrientes, en algunos casos contrapuestos que deben ser explicitados, más allá que luego se opte por el desarrollo en profundidad de la propia opción.

Por otro lado, la autora identifica otra perspectiva, que sostiene que el conocimiento es una construcción social y está mediado siempre por el modo en que los sujetos lo resignifican. La idea de realidad o de lo real está mediada por los modos en que la configuramos. En la enseñanza, los/as docentes pueden adoptar un enfoque, tienen el derecho (y obligación podríamos decir) de determinar sobre qué enfoque van a trabajar. Pero pueden también, coherentemente, desarrollar el contenido desde una puesta en diálogo de diferentes perspectivas y promover el análisis crítico de modo que los/as alumnos/as puedan apropiarse de un abanico de principales postulaciones y construir una posición autónoma, al resolver sus adhesiones. Les

doy un ejemplo de algo que me plantearon alumnos del grado en educación, que refiriéndose tanto a mí como a colegas manifestaron: “... ustedes son geniales, estudiaron el conductismo, lo vivenciaron en propuestas de sus profesores/as, lo integraron a sus propuestas de formación y/o asesoramiento, pero a nosotros nos enseñan el conductismo desde la versión crítica del conductismo”. A partir de esa experiencia, aunque no lo desarrolle analíticamente y tome distancia de sus postulaciones, no dejo de plantear que el conductismo es una corriente contemporánea del aprendizaje que, además en su momento, libró una batalla contra el espiritualismo sumamente importante y fue muy valioso en ese sentido. Lo que quiero expresar es que más allá de que hoy científicamente tenemos claro lo que no resolvió el conductismo y dejó sin desarrollar, no se puede dejar de dar cuenta de qué se trató, por qué tuvo esa significación, y hacerlo así con los distintos enfoques teóricos sobre el aprendizaje, por ejemplo. En la enseñanza es clave que el/la estudiante reconozca cuáles son los contenidos sustanciales, incluso los argumentos que sostienen diferentes perspectivas. Esta explicitación es importante por cuanto los y las profesores/as, es también mi caso, cuando exponemos las ideas, lo hacemos a partir de lo extraído en autores diversos respecto de los cuales elaboramos las propias síntesis. En la presentación, salvo cuando se hace lectura de la fuente directa, las ideas de otros/as son resignificadas conformando un nuevo texto que remite a la construcción personal (no siempre objetivable) de lo que se recupera de cada autor/a y/o fuente consultada.

Es interesante retomar lo que señala Joseph Novak (1988), quien desarrolla el tema de los “mapas conceptuales”, que cuando elaboró el marco teórico de esta propuesta sostuvo claramente que el mapa no es el territorio sino una versión posible del mismo. Sin embargo, muchas veces, cuando se utiliza esta herramienta de los mapas conceptuales para la presentación de un programa o determinadas temáticas, no se lo hace mostrándolo como “un” mapa posible, sino como si ese fuera el único existente. En este sentido, el mapa no es el

territorio, precisa este autor, cada quien, cuando diseña un mapa lo configura, estableciendo estructuras y relaciones diferentes.

Precisamente, y vuelvo a Edwards, me interesó especialmente dar lugar a sus aportes, pues muestran con claridad cómo coloca también en el centro las relaciones con el conocimiento y el papel que juegan distintos posicionamientos en relación a ello. Quisiera ahora ampliar sus desarrollos en lo que hace a las formas de conocimiento. Al respecto, y según se materializan en las situaciones escolares, esta autora identifica tres formas claves que denomina: tópica, operacional y situacional.

La **forma tópica**, es aquella en la que prevalecen datos, términos, fechas, nombres más que conceptos. Una nominación técnica, determinado orden y secuencias para resolver ejercicios, respuestas únicas, precisas, textuales. En esta forma el conocimiento se presenta cerrado, incuestionable, con un lenguaje científico especializado.

La **forma operacional**, refiere a la realización de operaciones al interior de un sistema de conocimiento. Definiciones para clasificar, uso de fórmulas, aplicación de conocimientos formalizados a casos más específicos, lógica deductiva como garantía del buen pensar, ejercitaciones reiteradas, memorización, aplicación eficiente y rápida.

Cuando alude a la **forma situacional** el énfasis está puesto en hacer inteligible una situación, tomar el contenido en su significación, considerar el valor intrínseco que puede tener para sujetos acorde a sus trayectorias de vida y de formación. Dejar los contenidos seleccionados al margen de su funcionalidad o utilidad, para compartirlo en relación a una historia común y resignificada.

Dice Edwards:

En la particular concreción que el conocimiento adquiere al ser transmitido, éste se define de diversas maneras, según cómo se articula una determinada lógica de interacción de las relaciones sociales en el aula con una determinada lógica del contenido. El conocimiento escolar es apropiado y significado en una relación social, no es

una “cosa” que se transmite inalterada, se transforma en su circulación, los que lo transforman son los sujetos. Un mismo contenido propuesto por el programa, por ejemplo, “aparato digestivo” puede ser transmitido como forma de conocimiento tópico, como operación o situacional por distintos maestros. (1989, p.6).

Ustedes podrán pensar que es difícil articular las formas, incluso entender que la autora privilegia exclusivamente la forma situacional. Pero no es su idea. Puede desprenderse de sus planteos, que en la relación “forma-contenido” de alguna manera es válido incluir los tres tipos, siempre que se incorporen de manera articulada. Así, por ejemplo, al incluir la forma tópica en relación con ciertos contenidos que lo requieran, procurar luego que sean contextualizados o situados. Es claro que cada disciplina y sus especificidades tanto teóricas como metodológicas serán claves al definir el énfasis en una forma más que en otra/s.

Por último, me interesa especialmente destacar el énfasis por parte de esta autora, cuando alude a las relaciones con el conocimiento particularmente en las instituciones educativas por tratarse de espacios legitimados socialmente y de enorme contenido y valor simbólico. Además, por cuanto al aludir a ello, identifica dos formas de relación con el conocimiento en lo relativo a la posición del sujeto: de *exterioridad* y de *interioridad*. De *exterioridad*, cuando el contenido aparece como inaccesible, en distancia con sujetos que demandan pistas al ser requeridos, por las dificultades de apropiarse de un orden que les resulta ajeno. Solo tienen posibilidad de reproducirlo. En cambio, cuando se crean condiciones para una relación de *interioridad*, el contenido tiene anclaje situacional, incluye e interroga al sujeto, se le requiere participar en su elaboración, expresar sus puntos de vista por lo que adquiere valor intrínseco para el sujeto. Una cuestión que pienso debemos contemplar centralmente en nuestras prácticas

es estar siempre atentos al tipo de relaciones con el conocimiento que propiciamos.

Con el siguiente esquema finalizo este apartado, a modo de síntesis, de parte de las conceptualizaciones de la autora cuya lectura recomendamos.



La categoría “configuración didáctica” para pensar la enseñanza

Se trata de una categoría que formuló Edith Litwin¹⁴, en su tesis doctoral, que me interesa particularmente por cuanto contribuye a comprender aquello que hace que una clase no sea una mera sumatoria,

14 Destacada pedagoga argentina que se gradúa y desarrolla sus actividades en la UBA. Se especializa en didáctica y educación a distancia. Entre sus contribuciones al campo de la Didáctica se destacan su aporte a pensar la necesidad de una nueva

sino que se caracterice como episódica y configurativa. Como ya he señalado, cuando delimitamos las categorías desde las que conceptualizar la clase y aquello que en ella acontece, destaqué como un rasgo fundamental que una clase no es una sumatoria de contenidos, procedimientos, recursos y/o actividades, y en este sentido hice hincapié en la idea de unidades de sentido. Retomaremos esta cuestión aquí para sumar a esta perspectiva, la categoría *configuración didáctica* que se articula fuertemente con la perspectiva metodológica en la enseñanza que sostenemos.

Litwin (1996) sostiene que la configuración didáctica es la manera particular que despliega un docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos en una clase. Es decir, tiene que ver con los modos con que trabajan los y las docentes para facilitar los procesos de comprensión y apropiación de los/as alumnos/as, al operar como mediadores entre los/as alumnos/as y el conocimiento.

En la búsqueda de una nueva agenda para la didáctica (...) las configuraciones didácticas que dan cuenta de clases favorecedoras de procesos comprensivos respecto de los diferentes temas desarrollados, han ido gravitando en nuestro análisis con una fuerza creciente. Como se ha señalado la posibilidad de recrear dichas configuraciones - que no agotan el análisis de posibles estructuras de clases universitarias - reside en el reconocimiento de algunas dimensiones que, al ser persistentes a lo largo de las clases, las tiñen de tal modo que permiten su identificación. (Litwin, 1996, p. 141).

Lo interesante en este trabajo desde mi visión, es la visibilización de múltiples recursos a los que podemos apelar para diseñar y desarrollar nuestras clases que Litwin caracteriza como dimensiones.

agenda para la Didáctica, la referencia a algunas categorías que habría que incorporar en la misma y, en particular, las configuraciones didácticas.

Respecto de ellas advierte que no constituyen un modelo, no son válidas para todo tipo de contenidos. Asimismo, que ciertas persistencias y recurrencias en su utilización serían indicativas de un *estilo* en el ser y hacer docencia lo que en mi visión se acercaría a las macro-decisiones en la construcción metodológica. Veamos una síntesis en el siguiente esquema que luego podemos desarrollar:



- Una de las primeras cuestiones que plantea tiene que ver con cómo se recortan, estructuran y comprenden los contenidos del campo de conocimientos de la disciplina. Esa es una dimensión clave de este modo pensar: qué incluimos y qué no, cómo armar la estructura conceptual y las redes de relaciones entre los núcleos, temas, ejes que configuran el programa, lo que supone una lectura epistemológica de ese campo de conocimientos.
- Otra dimensión que propone analizar, es la que tiene que ver con los supuestos que se asumen en relación con el aprendizaje, en donde la pregunta que emer-

ge es qué estrategia voy a utilizar para favorecer la comprensión.

- Otro aspecto que señala, es la utilización de prácticas metacognitivas en la clase. Utilización de prácticas meta-cognitivas y meta-analíticas, lo que supone volverse sobre uno mismo y poder definir y visibilizar los procesos reflexivos internos que los y las docentes construimos cuando pensamos el objeto de conocimiento o las formas de pensarlo que desarrollamos. Se trata de proponer pensar sobre el propio pensamiento. El meta-análisis es una operación que hace posible transparentar los motivos, razones de acciones y decisiones por parte de quien las encara, en la intención de visibilizarlos para otros/as (en la enseñanza, por parte del/la docente acerca de su práctica y para sus alumnos/as).
- Otra dimensión es la que se centra en el vínculo con las prácticas profesionales, cuando se ponen en juego en la enseñanza, situaciones, casos y experiencias contruidos en la trayectoria profesional. Es sumamente relevante realizar una articulación entre la enseñanza y la profesión. Es importante que el/la docente utilice herramientas para posibilitar durante la carrera (no necesariamente al final), que el/la alumno/a tenga contacto con la vida profesional. Hago un paréntesis aquí para señalar una problemática que vincula con el hecho bastante extendido en algunos campos disciplinarios, que en varios casos docentes universitarios egresan y nunca ejercen (ni una sola vez) en el ámbito profesional y toda su trayectoria profesional la realizan al interior de la propia universidad en docencia y/o investigación.

- Otra cuestión que es importante es el estilo de negociación de significados y la comunicación en el aula, es decir cómo se articulan los saberes que pueden construir los/as estudiantes y los modos en que los/as docentes intervenimos para articular sus ideas con los debates y pensamientos construidos en la disciplina, a través de formas de comunicación orientadas por la pregunta, la repregunta, el diálogo, la argumentación y contraargumentación.
- Por otro lado, la cuestión de las relaciones teoría y práctica y el sentido otorgado a la transferencia. Transferencia no en sentido psicoanalítico, sino entendida como aplicación de lo conocido a situaciones nuevas. Hay docentes que encasillan tanto el trabajo, sin habilitar oportunidades de transferencias, que cuando en las situaciones de evaluación hay una pequeña diferencia, los/as estudiantes quedan completamente anulados y no pueden resolverlas. Maria Saleme planteaba que la transferencia no surge por arte de magia, no se puede aplicar a situaciones diferentes algo incorporado si no fue preparado para hacerlo desde propuestas didácticas.
- Otra relación, es la relación entre el saber y el ignorar. Litwin plantea que no se puede negar el valor de conocimiento de aquello que los/as alumnos/as traen, aportan. Pero, a la vez señala que, en ocasiones traen a colación conceptos erróneos. En esos casos hay que tensarlos, no silenciarlos, pero ponerlos en cuestión. Por ello destaca la necesidad de hacer ruptura, incluso generar contradicciones. En este sentido, dada hoy la circulación de la información en las redes más diversas, destaca la importancia de conocer lo que en ellas

se comunica, para poder integrarlas en el desarrollo de las clases dando lugar a los debates necesarios.

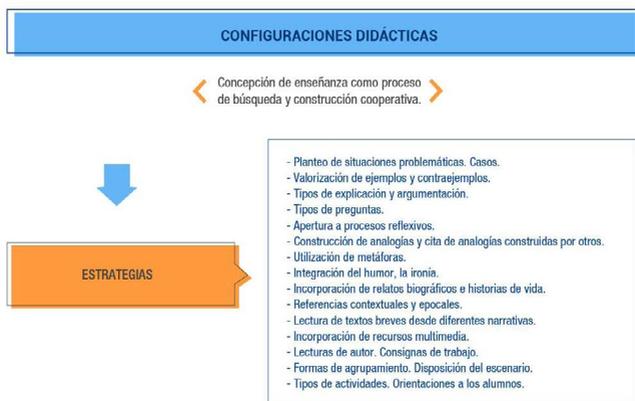
Es interesante, asimismo, que Litwin, además de las configuraciones didácticas, identifica *configuraciones no didácticas*, que se dan cuando uno expone temas sin tener en cuenta los procesos de aprendizaje, sin preocupación por la apropiación. En ciertos casos se desarrollan contenidos presentados con rigor científico, pero sin la menor atención a las resonancias en aquéllos/as a quienes va dirigido. Asimismo, lo que designa como *configuraciones deficientes*, respecto de las cuales menciona como sus problemas más destacables, que dan lugar a patrones de mala comprensión, de mal entendimiento; a justificaciones contradictorias y superficiales y producen una reducción en la complejidad de objetos de estudio, simplificándolos. (Litwin, 1996).

Hay otro aporte que me interesa retomar de su trabajo, que podemos ubicar en el plano de los procedimientos, las técnicas o los recursos que se pueden proponer en el marco de una construcción metodológica. Y aquí aparece el concepto de estrategia, con el que de alguna manera yo discuto en el momento de la producción del trabajo sobre construcción metodológica, pero que luego reviso.

Ya en mi perspectiva, ello vincula con la posibilidad de situar, en el conjunto conceptual sobre lo metodológico como construcción situada y singular, la inclusión de las denominadas estrategias. De este modo, entiendo que, como componentes constitutivos y operativos en lo metodológico, integramos en términos de “formas metódicas”, técnicas, procedimientos y recursos, también cabe incorporar las estrategias como formas de mayor amplitud. En mi visión, las estrategias están, dentro de la construcción metodológica, en el nivel de las macro-decisiones, en un plano más general o amplio dentro de la propuesta. Pienso que, en tal sentido, operan como transversales que recorren la propuesta en su conjunto.

Retomo el trabajo de Edith Litwin, cuando identifica algunas estrategias en el marco de cada configuración de las que identifica en

su investigación acerca de clases expositivas. En el esquema que sigue, las sintetizo y organizo pues advierto en ellas herramientas con potencial ante la tarea de diseñar configuraciones didácticas que promuevan aprendizajes significativos (desde los sujetos) y relevantes (en términos científicos, epistémicos) en los/as estudiantes:



No quisiera finalizar la exposición de ideas de Edith Litwin en lo que hace a esta temática, sin mencionar dos aportes centrales que inciden en mi producción. El primero de ellos refiere a la problematización de la Agenda clásica de la Didáctica y lo que ella misma aporta en el camino hacia una Nueva Agenda según lo expresa. El segundo refiere a la configuración que ella denomina *las narrativas meta-analíticas o la deconstrucción de la clase en la clase de didáctica*. Lo relativo a la Agenda en el planteo que realizo, de necesidad de ampliación del sistema categorial en la didáctica e identificación de categorías que debieran integrarse. En cuanto a la configuración de narrativas meta-analíticas, por su incidencia directa en la propuesta de análisis didáctico que elaboro, ambas temáticas que ya han sido abordadas en apartados anteriores.

Por último, entiendo de valor explicitar que, respecto a la cuestión metodológica en la enseñanza, convocada desde el Centro de Estudios Multidisciplinarios (CEM) y sus coordinadoras por ese entonces Graciela Frigerio y Gabriela Dicker para participar como Panelista en el Seminario “Educar: ese acto político” al elaborar mi ponencia, le asigno como título: *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*, publicado en ediciones Del Estante bajo el título del Seminario y compilado por Frigerio y Dicker (2005, p. 139). El motivo de traer a colación esto, es el de destacar que es en ese momento que acuño la expresión “*construcción didáctica*” para referir a la necesaria consideración de la cuestión metodológica en la escala de las definiciones y lineamientos de orden político, particularmente las que se expresan en Diseños Curriculares a distinto nivel y alcance. Por lo general, se observa un vacío que deja en una zona de opacidad cuestiones relativas a la enseñanza desconociendo su impronta en relación a los contenidos según lo expuesto.

Referencias

- Carrizales Retamoza (1986). *La experiencia docente. Hacia la desalienación de la práctica docente*. Editorial Linea.
- Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y Currículum*. Ediciones Nueva.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En A. Camilloni et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Editorial Paidós.
- Edelstein, G., y Rodríguez, A. (1974). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica, en *Revista de Ciencias de la Educación*, Año IV, no 12, Buenos Aires.
- Edwards, V. (1989). El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación. Mimeo (Fragmento Tesis Doctoral) Bajo la dirección de Elsie Rockwell Departamento de Investigación Educativa. CINVESTAV. México, en octubre de 1985.

- Novak, J. y Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Ediciones Martínez Roca
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Editorial Paidós.
- Remedi, V. E. (1985). Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método. En *Tecnología educativa. Aproximaciones a su propuesta*, Universidad Autónoma de Queretaro.

Un profesorado orientado a la indagación. Aportes de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa

Acorde al enfoque asumido y la propuesta didáctica planteada, se desarrollan a continuación un conjunto de conceptualizaciones que fundamentan en gran medida el encuadre teórico-metodológico sostenido.

Ya fue señalado y subrayado que, en la apuesta de profesionalizar el trabajo docente, los procesos reflexivos y críticos son sustanciales. Procesos que se incorporan a las prácticas docentes como un rasgo distintivo, inherente al desarrollo de esta profesión. En esta clave de análisis, la idea que postulo de un profesorado orientado a la indagación, es decir, estudioso de sus enseñanzas supone hacer lugar, activar estos procesos de reflexividad crítica de manera continua y sistemática, no aislada y fragmentariamente. En todo caso, de lo que se trata, y aquí retomo un concepto de Bourdieu (2007), es de ir haciendo habitus la necesidad de integrar estos procesos al quehacer cotidiano, de modo que se interioricen como parte del ejercicio mismo de la docencia. Implica, posicionarse en procura de *objetivar* aquellas situaciones, sucesos, relaciones, en las que como docente se estuvo

implicado/a. Supone preguntarse, por ejemplo, qué de lo pensado se trabajó efectivamente; qué micro-decisiones se podrían haber tomado, pero no se atinó a resolverlas en la inmediatez; de qué modos se dialoga con las trayectorias, repertorios, posibilidades y expectativas de los y las estudiantes; cuáles son los condicionantes que atraviesan la experiencia, entre muchas otras cuestiones. Interpelaciones acerca del acontecer en el desarrollo de clases, de asignaturas, que sin duda adoptarán modos de concreción diversos en consonancia con las formas de vincularse con el conocimiento, el saber y las prácticas que son diferentes según cada docente y sus ámbitos de actuación pero que no pueden omitirse.

En realidad, los/as profesores/as concretamos por lo general una vuelta casi espontánea sobre nuestras clases, los cursos, las comisiones, los y las estudiantes, las disciplinas, las carreras, los planes de estudio, la institución comenzando en la mayoría de las ocasiones de manera informal, no sistematizada. En base a esta constatación, en la propuesta de análisis que presento, sostengo que, en estos procesos, de mediar una toma de distancia, se hace posible objetivar cuestiones invisibilizadas en el devenir de los acontecimientos. Objetivación que en el enfoque adoptado es factible, sobre la base de la utilización de estrategias propias de la investigación cualitativa en educación, resignificadas en su utilización con el propósito de indagar acerca de las propias prácticas. A partir de ello, si avanzamos en operaciones analíticas y reflexivas, se abren vías impensadas para re-pensar las múltiples dimensiones que configuran las prácticas y advertir ajustes necesarios que nos permitan re-crearlas.

¿Qué propongo entonces para comprender “de qué se trata” aquello que acontece en nuestras prácticas? Dar lugar a un tiempo de pausa, de retorno reflexivo sobre lo realizado; tomar distancia para indagar con mayor atención y cuidado, en procura de desentrañar y comprender lo sucedido. En sintonía con esta decisión, se podría decir que la propuesta en su conjunto ha sido pensada desde los

aportes teóricos y metodológicos que nos ofrecen las perspectivas socio-antropológica y la narrativa en investigación educativa.

Así, en simultaneidad con el propósito central de fortalecer capacidades para generar las mejores alternativas pedagógico - didácticas a los fines de la enseñanza, sumo la apuesta (en consonancia con la postulación de una profesionalización ampliada) a que los/as docentes con la formación pertinente, se constituyan en productores/as de conocimientos desde y en sus propias prácticas. Ello permitiría, según sostengo, acortar la brecha entre docencia e investigación.

Aportes del enfoque socio-antropológico en la investigación educativa al análisis de las prácticas

En la búsqueda de una formación coherente con la idea de un profesorado orientado a la indagación, retomo puntualmente aportes de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en tanto líneas teórico-metodológicas potentes en la investigación educativa que sintonizan con este propósito. Ahora bien, quiero ser muy clara al respecto, es decir, no postulo hacer investigación antropológica, etnográfica, o narrativa como parte ineludible de la tarea docente. La idea es tomar aportes de estas perspectivas para concretar el análisis de nuestras prácticas. Si se resolviera profundizar esta formación, inicial para muchos/as, indudablemente todo/a docente podría constituirse en investigador/a de las enseñanzas en las disciplinas o áreas de desempeño sobre la base de estos encuadres. Avancemos entonces en su exploración.

Estas perspectivas se sitúan dentro de los que se denominan enfoques cualitativos de investigación social, en los que, si bien no se desestiman elementos cuantitativos, no son los centrales. ¿Qué quiere decir que se trabaja cualitativamente? Fundamentalmente que hay una labor muy fuerte de interpretación de todo cuanto observamos, principalmente aquello que aparece más accesible directamente a los

sentidos. Así, sobre la base de lo que está en la superficie y por lo mismo se registra directamente, se da curso a una primera fase descriptiva para dar paso luego a una importante labor analítica de problematización y construcción de significados. Por lo mismo, cuando se opta por estos enfoques no se trata de seguir una moda, tampoco de privilegiar una alternativa más sencilla. Todo lo contrario, los abordajes cualitativos son muy exigentes y rigurosos en todo el curso de su implementación. Además, constituyen una vía de indagación por excelencia, dado que no hay forma de avanzar en el camino de comprensión de nuestras prácticas como prácticas sociales, si no es desde una lectura cualitativa de aquello que acontece en los sujetos que en ellas participan.

Es en este sentido que recupero el enfoque socio-antropológico, en particular de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Elsie Rockwell (2018) y Justa Ezpeleta (1992), enraizada en la tradición antropológica, redefiniéndola¹⁵. Esta redefinición, entre las principales cuestiones: revaloriza el papel de la teoría en un nexo permanente con el trabajo de campo; establece una relación diferente entre lo micro y macro social; reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológica y de una adecuada armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación.

¿Cómo surge y se va consolidando este enfoque de estudio e investigación en el campo educativo? Su emergencia se articula con un posicionamiento frente a estudios acerca de la realidad de las instituciones educativas, en las que fue muy fuerte un efecto universalizante, de homogeneización, un registro que definía los acontecimientos en función de su proximidad o alejamiento de un deber ser ligado a prefiguraciones ideales, que por tanto no daba cuenta de la singularidad de contextos y culturas, de rasgos idiosincráticos en ins-

15 No se puede dejar de mencionar al respecto el sustantivo aporte tanto teórico como empírico de los trabajos de Clifford, Geertz; en particular, La interpretación de las culturas y *El antropólogo como autor*, entre otros.

tuciones, en procesos situados en las prácticas, así como del universo de sentidos construidos por los sujetos involucrados en cada caso. Estudios que, de este modo encarados, no permitían reconstruir en su singularidad las prácticas docentes y de la enseñanza. En la perspectiva socio-antropológica, en cambio, el esfuerzo se orienta a no quedar atrapado en la referencia a atributos formales comunes (que siempre se presentan) para lograr dar cuenta de realidades y ámbitos específicos, el pensar y sentir de los sujetos que participan, sus vínculos y sus prácticas. De allí que estos abordajes fueron claves para abrir nuevas vías, líneas de indagación y cobran pronta relevancia desde prolíficos desarrollos¹⁶.

Este tipo de indagaciones son siempre colaborativas, en tanto no pueden no incluir a organizaciones, instituciones y sujetos que son objeto de estudio como partícipes activos a lo largo de todo el proceso. Esto quiere decir que, desde los acuerdos iniciales para el trabajo en terreno se comparte tanto el proyecto como su desarrollo en el tiempo según está previsto. Por otro lado, dado que los abordajes cualitativos hacen énfasis en la labor interpretativa, demandan necesariamente reconocer, aceptar y asumir que toda persona desde su subjetividad activa aun de manera no consciente filtros respecto de aquello que ve o no ve; escucha o no escucha; lee o no lee; además de cómo, cuánto y cuándo lo hace o no lo hace. De ahí que se torna imprescindible contar con otros/as que faciliten el proceso de objetivación.

En este enfoque de la investigación educativa que seleccionamos por sus aportes para el análisis didáctico de prácticas de la enseñanza, otra cuestión relevante a destacar es que al tomar distancia de lo que se adjudica como parte de una prefiguración ideal, también se ponen en cuestión estereotipos y prejuicios, todo aquello que por ser considerado como “lo natural”, “lo normal” se naturaliza. De ahí el conocido enunciado que convoca a “desnaturalizar lo naturalizado”, como una condición ineludible al realizar esta opción.

16 Recordemos el trabajo de Elena Achilli propuesto para pensar el análisis didáctico, en el que ella explicita lo que denomina “paradigma constructivista indiciario”.

Me resulta oportuno al plantear este recaudo tan importante, compartir un breve fragmento de un texto Bertold Brecht, dramaturgo y poeta alemán (1898-1956), que lo expresa de manera exquisita y poética, en su Obra La Excepción y la Regla (1930):

Desconfíen del acto más trivial y en apariencia sencillo,
Y examinen, sobre todo, lo que parezca habitual...
No acepten lo habitual como una cosa natural (...)
Lo han oído y presenciado.
Han visto lo habitual,
lo que constantemente se repite.
Y sin embargo les rogamos:
Consideren extraño lo que no lo es.
Tomen por inexplicable lo habitual.
Siéntanse perplejos ante lo cotidiano...

Para la antropología es central la idea de “descotidianizar el cotidiano”, que se asocia a lo que acabo de plantear respecto de “desnaturalizar lo naturalizado”. Significa colocar “bajo sospecha” situaciones que se presentan como “normales”, que por repetidas pasan inadvertidas, no son objeto del pensar ni puestas en cuestión, pareciera nos son indiferentes. En realidad, lo que ocurre es que quedan en una zona de opacidad, invisibilizadas por lo cual tenemos que hacer un esfuerzo por desentrañarlas, poniendo en tensión nuestras observaciones y lo que de inmediato pensamos a partir de ellas. Por ello también se torna necesario, provocar y asumir una posición de extrañamiento, de ajenedad acerca de lo acontecido y lo capturado. Recién sobre esa base, se hace posible volver sobre las clases y repensarlas.

En la misma clave de sentido, en el marco de este enfoque se sostiene básicamente que la mirada pedagógica ha sido históricamente portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas del sistema educativo (docente, alumno/a, rol, función, etc.); la herencia propia de la formación (concepciones domi-

nantes) y los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización (todos/as incluidos/as). Así, se va construyendo un “sentido común académico” que es la lente con la que se acostumbra a mirar las instituciones educativas, herencias que, interiorizadas acríticamente en muchas ocasiones, obturan el dar cuenta de los procesos sociales que en ellas se materializan.

Tales categorías heredadas tienen como efecto la homogeneización, el mirar la trama uniforme de la propuesta estatal en las instituciones al perder la singularidad, lo imprevisible, las fracturas al interior de la lógica instituida, al dejar al margen los modos en que los sujetos se constituyen en sujetos escolarizados/as construyendo cotidianamente el sentido de los fenómenos y procesos en que se involucran. Sujetos sociales que, en tanto tales, se sitúan en un tiempo y espacio al que vinculan su matriz significativa particular. Tal dinamicidad, entonces, al no ser tomada como objeto de estudio o reflexión, se constituye en historia no documentada contraponiéndose muchas veces a la “historia oficial”, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución.

Es justamente la historia no documentada, la que se trata de reconstruir a la luz de estos enfoques y que sienta sus raíces en la recuperación de “lo cotidiano” como categoría central, teórica y empírica, aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales.

¿Cómo se sitúa entonces este enfoque respecto de la realidad educativa que investiga? Propone una búsqueda atenta de la comprensión del funcionamiento institucional como agente socializador, tanto en lo relativo a los contenidos como en la formación de creencias y valores. En la rutina diaria se transmiten en las instituciones educativas visiones del mundo, pautas de comportamiento, rituales que suelen tener más peso que el discurso formal. El funcionamiento de un grupo humano en términos de movimientos físicos en el espacio y en el tiempo es relativamente sencillo de describir, pero la comprensión de las relaciones sociales en

ese grupo exige hacer referencia a expectativas, intenciones y valores. Ello demanda la reconstrucción de aspectos fragmentarios, ocultos o no manifiestos de la vida social que sólo es posible identificar a partir de “indicios” que es necesario descifrar. Desde estos indicios, delimitar zonas privilegiadas, puntos de focalización progresiva, “pistas” para el análisis que permitan avanzar en la comprensión.

En este marco entiendo fundamental ampliar nuestros registros y para ello es central un estar atentos/as; un estricto trabajo respecto de la mirada, la escucha, la lectura. Me refiero a nuestras miradas, escuchas y lecturas en demasiadas ocasiones sesgadas por filtros, preconceptos, estereotipos y prejuicios que tiñen de opacidad los hechos y procesos indagados. Abrir la mirada y no quedarse con lo primero que se nos aparece, lo primero que percibimos (por ejemplo, un ceño fruncido, una postura corporal, cambios de posición en la clase, intercambios informales, etc. que en realidad pueden tener significados muy diversos).

Me gustaría en relación a estas ideas compartir de Octavio Paz, mexicano y Premio Nobel de Literatura en 1990 (aún sin coincidir en términos totalizantes con sus posturas en términos ideológicos), fragmentos de un poema que es parte de “La Casa de la Mirada” y dice muy bellamente:

Estás en la casa de la mirada, los espejos han escondido
todos sus espectros,
no hay nadie ni nada que ver, las cosas han abandonado
sus cuerpos,
no son cosas, no son ideas: son disparos verdes, rojos,
amarillos, azules, enjambres que giran y giran, espirales de
legiones desencarnadas,
torbellino de las formas que todavía no alcanzan su forma,
tu mirada es la hélice que impulsa y revuelve las muche-
dumbres incorpóreas,
tu mirada es la idea fija que taladra el tiempo,
la estatua inmóvil en la plaza del insomnio,

tu mirada teje y desteje los hilos de la trama del espacio,
tu mirada frota una idea contra otra e incendia una lámpara
en la iglesia de tu cráneo, pasaje de la enunciación a la
anunciación, de la concepción a la asunción,
el ojo es una mano, la mano tiene cinco ojos, la mirada
tiene dos manos,
estamos en la casa de la mirada y no hay nada que ver,
hay que poblar otra vez la casa del ojo,
hay que poblar el mundo con ojos hay que ser fieles a la
vista, hay que
CREAR PARA VER (Paz, 1967)

El texto me pareció oportuno, en relación al planteo de ampliar los registros y en particular el necesario trabajo, por su fuerza, sobre la mirada, nuestras miradas.

La institución, con su efecto consagradorio de diferencias, construye sus rituales y ubica a los sujetos que en ella se mueven como sus portadores. Se configura así un sentido común, forma de representación acrítica de lo real, a la que no cabe adjudicar automáticamente estatuto teórico. No obstante, da cuenta de la forma en que los sujetos sociales se representan la vida escolar, las lógicas en juego en la vida cotidiana que dan lugar a categorías sociales (construcciones de sentido situadas). Sobre esta base, es que se propone en esta perspectiva una reflexión sobre la relación teoría - observación y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. En esta dirección, se admite la inclusión de categorías teóricas (pre-existentes como parte del encuadre de investigación), sin que esto implique adaptar -el multifacético juego que se genera en y entre contextos, instituciones, grupos, sujetos- a modelos de análisis o tipologías que harían perder la complejidad y riqueza de los pequeños mundos que se constituyen en lo real. Se trata, en todo caso, de una construcción a partir de un proceso que integra observación, descripción y momentos de inter-

pretación y reinterpretación en el que interjuegan categorías sociales y categorías teóricas.

De esta manera, se hace posible incluir regularidades, conflictos y contradicciones, continuidades y rupturas propias de los procesos históricos, de la vida institucional y de los sujetos actuantes. De ahí el valor asignado a la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de los conocimientos, costumbres, usos, espacios, reglas de juego, etc. a través de la descripción de tramas de evidencia diversa. Asimismo, al desarrollo concreto de eventos, historias de vida, historias y trayectorias de formación.

Ello demanda la inclusión de una multiplicidad de técnicas e instrumentos de investigación social, observación participante con registro etnográfico, entrevistas en profundidad individuales y colectivas, análisis de documentos, discusión grupal, talleres con registro observacional, entre las principales. Desde esta diversidad, y a partir de un trabajo de lecturas y relecturas, escrituras y reescrituras, se procura arribar a una “descripción densa” de la realidad (contexto institucional y áulico en la temática que nos ocupa), que como objeto de indagación incluye sin duda las significaciones que de ella tienen los sujetos.

En un primer momento, se obtienen datos amplios y desarticulados, pero que revelan aspectos de la cotidianidad en las situaciones estudiadas. La información se organiza a partir de la lectura de los materiales recogidos en un proceso de reconstruir la realidad, efectuando así una selección de lo más significativo. Se generan hipótesis, interrogantes, inferencias que den cuenta de los fenómenos indagados, reconociendo singularidades y no adecuando los datos, según señalaba a categorías preconstruidas. De todos modos, en esta instancia cobran relevancia los referentes teóricos que dan soporte al entendimiento de lo observado. Ello significa insertarse en un contexto más amplio de determinaciones y búsqueda de categorías de análisis más generales que permitan entender la situación particular. El marco teórico y conceptual actúa, así como parámetro del trabajo analítico, que posibilitará una mayor comprensión de la realidad. Permite

en todo caso en función de la información recogida, confrontar lo que se prevé como desarrollo posible con lo que acontece y las diferentes significaciones que, desde los sujetos, lo cargan de sentidos.

Según ya se ha expresado, este enfoque exige una reflexión sobre la posición-actitud frente a la indagación, tanto en el momento de la recolección de datos como en el análisis. En tanto quienes dan lugar a procesos de indagación son también portadores de “sentido común”, acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos. Por ello se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que construyen desde su lugar. Son importantes, entonces, los momentos en que se confrontan observaciones y análisis con otros/as actores/as sociales comprometidos en el proyecto objeto de indagación lo que posibilita resignificar la elaboración teórica, integrando a su vez los resultados del estudio a la realidad que fue su referente. Al respecto, y conscientes de que dicha realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que existen diversificados patrones de interpretación, interesa recuperar instancias de socialización de los conocimientos que se van construyendo en un proceso colectivo de trabajo que permite integrar diversidad de registros y operaciones analíticas. La incorporación de este enfoque requiere superar el descompromiso y la estereotipia en las relaciones, trabajar las mutuas resistencias y generar una experiencia coparticipada con los sujetos involucrados/as en las situaciones y procesos objeto de estudio, implica crear las condiciones para un tiempo y espacio de problematización y análisis compartido. Por cierto, que una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas en la formación de docentes.

Las categorías construidas en investigaciones puntuales (categorías analíticas), si bien son producto de la especial articulación entre teoría y un contexto empírico singular, se consideran también aportes enriquecedores en el momento analítico para reinterpretar otras

realidades particulares en estudio. Ello siempre que se asuman los recaudos necesarios, que eviten extrapolaciones mecánicas.

En suma, la adopción de esta perspectiva se apoya básicamente en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad que, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones, se interesan particularmente por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio.

Aportes de la perspectiva narrativa en la investigación educativa

La narrativa es una forma de aludir, dar testimonio, hacer memoria de la experiencia humana por lo que su estudio como parte de abordajes cualitativos resulta muy apropiado en el campo de las ciencias sociales, particularmente en educación.

Me interesa recuperar esta perspectiva de importante desarrollo en las últimas décadas, particularmente desde producciones asociadas al trabajo y la formación de docentes. En realidad, informalmente, ya hace tiempo hemos integrado las narrativas como una base inexorable en la indagación en perspectiva socio antropológica y etnográfica. No obstante, en la actualidad contamos con un número importante de producciones específicas de autores/as, equipos y redes diversas que hacen posible incursionar en mayor profundidad acerca de la temática. Desde el encuadre hasta aquí presentado, se constituye en una vía ineludible por sus aportes al análisis didáctico de las prácticas de enseñanza.

Este enfoque, parte de la base de que los seres humanos somos naturalmente “contadores de historias” aun cuando es posible reconocer paradójicamente como problema, que los/as docentes no hablamos tanto como otros/as profesionales de nuestras historias cotidianas. Justamente por ello, la narrativa como propuesta de indagación y reflexión sobre las prácticas docentes, se constituye en alternativa

privilegiada para abordar biografías, historias y trayectorias de vida y de formación. Los relatos desde este enfoque, actúan como un organizador de las experiencias, una manera de otorgar sentido a lo vivido a nivel individual o colectivo.

De esta manera, la narrativa como propuesta de indagación y reflexión en el campo de la docencia, propicia fuertemente que se avance en la generación y sistematización de relatos de vivencias acerca de las propias prácticas, como una vía para construir socialmente conocimientos. La intención de recuperar este aporte, articula con la posibilidad de integrar sus estrategias metodológicas a fin de documentar el desarrollo de hechos, sucesos, procesos que acontecen en las enseñanzas, según las asignaturas y/o áreas de conocimientos y desde el lugar en que cada uno, cada una participe. Se parte de la base que las historias narradas dan cuenta de lo que piensan, sienten, todo lo que se moviliza en cada docente respecto de sí mismo/a y en sus relaciones con los escenarios que transitan, las culturas y actores institucionales y con otros/as a quienes se orientan sus enseñanzas.

Para acercarnos a estos aportes retomo en primer término, los trabajos que desarrollan esta perspectiva reunidos en un libro que se titula *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación* (compilado por Jorge Larrosa en 1995), pues abordan aspectos centrales de la misma. Especialmente el de autoría de Remei Arnaus por las coincidencias con sus postulaciones.

El trabajo de Arnaus, investigadora catalana, retoma aportes de diversos/as autores/as que han analizado estas construcciones narrativas y, como rasgo común destaca el ocuparse de las acciones e interacciones humanas y de las vicisitudes que marcan su transcurso, situando para ello las experiencias en un tiempo y espacio concretos.

El “retrato narrativo” así producido, posibilita acercarse a una representación vívida de un acontecimiento de la vida cotidiana, lo que permite al lector/a representarse la escena narrada como si estuviera presente en ella al reconstruir las sensaciones y el ambiente percibidos por el/la narradora/a. La narrativa no se aboca a caracterizar los

hechos y la realidad desde categorías de análisis lógicas y definitivas, sino que permite presentar una realidad abierta a posibles interpretaciones, supuestos, contrastes, percepciones que está siempre de algún modo expuesta al diálogo con el/la lector/a del relato y sus propias representaciones de la realidad narrada.

El informe de investigación narrativo por otro lado, pone en juego de manera explícita, al investigador/a en tanto autor/a del relato y a su implicación en el mismo, los alcances de sus interpretaciones, las reflexiones que le suscita la propia experiencia en la escena o situación narrada. Ello constituye, según Arnaus una nota peculiar que reclama y exige una posición ética referida al modo como se exponen públicamente en un informe de investigación las prácticas, visiones o realidades de los sujetos que han sido observados o entrevistados. Pues lo que se dice acerca de ellos/as no alcanza la pretensión de objetividad, sino que es el/la investigador/a, quien desde sus interpretaciones da cuenta de lo registrado y los análisis realizados. De ahí los riesgos, la alerta que de manera imprescindible cabe asumir como una constante. En esta línea de sentido, sus hallazgos se exponen como conjeturas abiertas a la discusión y a nuevas interpretaciones.

Pero esta autora va más allá, al reconocer la importancia de que sea el propio actor quien participe o construya la narración de sus experiencias, a partir de la idea de *polifonía de voces*, a fin de evitar que algunas tengan la fuerza de “voces protagónicas” (la de investigadores) y otras sean “subsidiarias” (la de diferentes actores sociales objeto de indagación).

De manera que ¿cuáles son sus argumentos? Por mucho tiempo, en estas investigaciones, como parte del trabajo en terreno se observaba, se hacían entrevistas, se recogían materiales y producciones pedagógico-didácticas de distinto tipo y alcance, diseñadas y elaboradas por los/as docentes. Estas investigaciones exigían una importante participación de los sujetos parte de las instituciones, ámbitos o situaciones objeto de indagación, que aportaban sus vivencias, experiencias, saberes. Sobre la base de este caudal de información, y como

resultado de procesos de análisis, se realizaban luego producciones escritas, incluso publicaciones en las que la autoría se restringía exclusivamente a investigadores/as, dejando en el anonimato a quienes habían aportado el material que se constituía luego en plataforma de sustentación de la producción comunicada. Es en este marco que Arnaus, según mencioné, subraya la centralidad del componente ético en estos abordajes planteando que inexorablemente se deben encarar como estudios/indagaciones colaborativas. Ello significa dar voz al conjunto de actores comprometidos/as sobre la base del reconocimiento y una puesta en valor de sus aportes.

De ahí que, en el abanico de investigaciones cualitativas, las narrativas que articulan con estudios etnográficos, se definen como *colaborativas*. Es en esta perspectiva, que la narrativa en educación y particularmente en la formación docente ha venido desarrollándose como una herramienta de particular vitalidad, para la producción de conocimientos desde los propios actores involucrados/as en los procesos que acontecen en las instituciones educativas.

En la investigación narrativa, cuando la indagación es acerca de prácticas de otros/as docentes y no sobre las propias, es importante que quien investiga escuche primero su historia, y es éste/a la cuenta quien primero. Pero esto no quiere decir que el/la investigador/a permanezca en silencio durante el proceso de la investigación. Quiere decir que, al practicante, a quien durante mucho tiempo se le ha silenciado/a en la relación de investigación, se le está dando el tiempo y el espacio para que cuente su historia, y para que su historia también gane la autoridad y la validez que han tenido siempre los relatos de investigación. En estos casos, el proceso de la investigación narrativa se vuelve incluso más complejo, puesto que los/las investigadores/as se convierten en parte del proceso. Así, las dos narraciones, la de participante y la de quien investiga, se entrelazan en la investigación en una construcción y reconstrucción narrativa compartida.

De lo planteado se desprende que, si con el propósito de conocer acerca de prácticas en el enseñar, se planea observar un compañero/a,

un profesor/a, una autoridad en cualquier nivel y alcance, es necesario hacer una suerte de “contrato” sobre la base de acuerdos recíprocos fundamentales. Según la escala que interese, acordar con autoridades universitarias, de las unidades académicas, de áreas y/o departamentos; con la/las cátedra/s, con el/los equipo/s docentes y también con cada docente implicado/a. Se debe explicitar con la mayor claridad los alcances del estudio que se va a concretar; cuáles son los propósitos, las vías y maneras de abordarlo, los instrumentos a utilizar; qué les va a ser requerido, qué participación en las decisiones podrán tener; cómo y en qué ámbitos se va a comunicar y publicar la producción resultante. Informar todo desde el punto de partida, pero además ir retroalimentando en consonancia con los avances de investigación. Este es el sentido genuino asignado al caracterizar estas indagaciones como colaborativas porque siempre son con otros/as, comprometen a otros/as como parte activa del proceso en su conjunto¹⁷.

En esta perspectiva, recupero también el trabajo de Andrea Alliaud, investigadora argentina en el campo de la formación docente, quien plantea las razones por las cuales considera que las narraciones y particularmente los relatos de experiencia producidos por docentes en contextos de formación o de análisis de sus prácticas, se tornan valiosas para comprenderlas y situarse en ellas en todo caso desde otro lugar. Retomando los trabajos de Larrosa en relación con la noción de experiencia, señala:

El saber de la experiencia (aquel asociado con la palabra y no con la cantidad de años vividos) forma, transforma, en tanto no clausura o encorseta en formas ni formatos,

17 En este trabajo Arnaus relata una investigación de caso cuyo objeto es el estudio de la vida profesional docente de una maestra, y cuyos resultados se volcaron en un “informe narrativo” que presentó el análisis interpretativo construido por la investigadora. En este sentido, va dando cuenta del valor de los relatos y las narraciones, en el campo de la investigación en ciencias sociales y en general, en la comunicación de la producción de conocimientos y reflexiones sobre procesos o fenómenos de la realidad social que analizamos.

sino que abre posibilidades. La narración misma es una posibilidad que proviene de situaciones y que propicia la transformación de los sujetos y, por lo tanto, de sus producciones/creaciones. Es un saber que rompe con la lógica del decir o prescribir en quiénes deben convertirse quienes se están formando, lógica frecuente, implícita y potente en los ámbitos especializados. (Alliaud, 2006 p.19)

La experiencia se relata, adjudicando en el mismo movimiento sentidos acerca de la misma, dotándola de significaciones que permitan dialogar con esta, resignificándola, a partir de lo que nos deja, nos interpela o transforma. Como sugiere Alliaud:

Por eso, antes que “buenas prácticas” o “experiencias exitosas” interesan experiencias convocantes, capaces de brindar propuestas desde el lugar de la atracción, de la seducción y no diciendo lo que habría que hacer sin más. Relatos que abren interrogantes. Relatos que mueven e inquietan y promueven inquietudes por saber cómo siguen. (Alliaud, 2006 p.16)

La narración de la experiencia permite así visibilizar líneas de acción, que no se presentan como recetas, pero que posibilitan entrever el recorrido, es decir, los caminos, las decisiones que atravesaron las acciones de quien relata y así nos coloca en situación de diálogo con nuestras propias acciones, nos da señales y nos convoca a también a repensar nuestras prácticas.

La idea de recuperar este aporte, se articula con la posibilidad de integrar sus estrategias metodológicas para documentar el desarrollo de procesos de enseñanza singulares como una base ineludible para volver a pensar las propias prácticas y generar en articulación con procesos de análisis alternativas de mejora. Asimismo, como una vía

de investigación en la que es factible producir nuevos saberes acerca de los procesos de enseñar.

En esta clave, quisiera resaltar algunos aspectos a considerar en el análisis de las prácticas desde los aportes de estas perspectivas: socio-antropológica y narrativa en investigación educativa.

- **Suspender la búsqueda de atributos comunes:** no pensar que una “buena” propuesta o una “buena” clase es tal o cual cosa, o que debiera incluir tal otra. Desde mi punto de vista, se trata básicamente de rastrear los modos particulares de expresión en situaciones concretas. En cierta escala, ese Plan de Estudios, tales normas y regulaciones, ese Programa, ya en menor escala, esos propósitos, contenidos, procedimientos, técnicas y recursos, agrupamientos, interacciones, tiempos, espacios, criterios y formas de evaluación, etc. ¿Cómo se expresan, cómo se manifiestan, qué suscitan concretamente en cada caso objeto de análisis? Es frecuente, que ciertos atributos formales comunes se reconozcan siempre, pues hacen a tradiciones y rasgos de institucionalidad que permanecen en el tiempo y se expresan en diferentes ámbitos y contextos. Por lo mismo, se torna central traspasar tales atributos, romper con la idea de que hay un perfil ideal, parámetros estándar desde los que valorar que suelen traducirse en categorías pre especificadas, en caracterizaciones homogeneizantes. Significa en cambio, sostener la centralidad y el énfasis en la captura de lo singular, lo peculiar, lo idiosincrático.
- **Evitar el atravesamiento evaluativo en los procesos de análisis:** la propuesta de análisis didáctico, no tiene que confundirse en absoluto con el trabajo de evaluar. Es claro que siempre tanto nuestros registros como

las operaciones interpretativas están filtradas incluso más allá de nuestra conciencia por juicios de valor. En la perspectiva que proponemos, no se trata de juzgar sino de realizar una labor analítica y conjetural del acontecer, en la búsqueda de su comprensión. En este trabajo se van construyendo significados, pero no en términos de positividad o negatividad, es decir, de manera binaria, sino que es esencial procurar ampliar nuestros registros, incorporar matices que en ocasiones se nos escapan en primera instancia, por lo menos intentarlo. En lugar de juicios de valor la apuesta es a construir conocimientos acerca del enseñar.

- **Prestar atención a lo singular:** situarse en la lógica del paradigma constructivista indiciario (según la caracterización de Achilli que mencionamos). El reconocimiento de lo diverso, lo singular, lo local, central en estos enfoques, requiere problematizar los observables directos. Es decir, estar muy atentos a indicios, señales en la inmediatez que nos permiten construir pistas de indagación y desde ellas pasar ya a un trabajo de elaboración que da lugar a observables contruidos, es decir ligados a nuestra labor analítica e interpretativa. La idea es, siempre primero describir para luego interpretar. Para ello es necesario adentrarse en las prácticas objeto de estudio y problematizar los observables delineando a partir de ellos vías de exploración. Es en este sentido que se trata de un enfoque constructivista. Enfoque que requiere una particular sensibilidad y a la vez posición de reflexividad permanente, que exige des absolutizar los propios parámetros para abrirse al universo de sentidos en otros sujetos, también necesariamente convocados

a procesos reflexivos. Algo para nada sencillo y que toma su tiempo interiorizar.

- **Desnaturalizar el cotidiano, desnaturalizar lo naturalizado:** subrayo lo ya planteado, y amplío, dada su importancia. Significa problematizar aquello que nos pasa desapercibido, no lo registramos por considerarlo como “lo normal”, tanto respecto de sujetos como de situaciones. Todo lo que tiene que ver con reglas tanto explícitas como implícitas, rutinas y rituales que dan cuenta de formas de expresión y dinámicas en el cotidiano, respecto de las cuales hay que realizar un importante trabajo de desentrañamiento que habilite la captura de indicios y señales mínimas, sutiles muchas veces. Tarea que torna ineludible un clima particular, que tramite un modo de relacionamiento sensible con los sujetos implicados/as, que requiere ganar en credibilidad y confianza pues de otro modo no se muestra, no se comparte ya que justamente lo propio, lo más ligado a notas identitarias se protege siempre de quienes se colocan o a quienes se atribuye un lugar de extranjería.

En la perspectiva por la que optamos, que toma distancia de resoluciones ligadas a encuadres tecnicistas e instrumentales, cabe destacar además como lineamientos fundantes:

- **Relaciones micro/macro permanentes:** constituir las enseñanzas como objeto de estudio conduce a focalizar nuestros registros y operaciones analíticas en lo que acontece en el micro espacio del aula. Pero tenemos que tener en claro que lo que pasa al interior del aula, en los procesos interactivos de un/a docente con sus estudiantes tiene que ver siempre con los con-

dicionantes que abordamos al inicio. Es decir, macro sociales más amplios (las sociedades y sus culturas, las políticas, aspectos que hacen a la economía, entre otras dimensiones); condicionantes meso, que remiten al marco institucional, la universidad de que se trata, las carreras, los planes de estudios; culturas académicas y normativas, el alumnado; relaciones que no se pueden desconocer por su incidencia en la cotidianidad en las “aulas” (en sentido amplio como las caracterizamos) y en las clases. La labor de análisis no puede nunca obviar estas relaciones, pues es justamente desde ellas que es posible construir claves de interpretación.

- **Pluralismo y flexibilidad metodológica:** por una parte, es fundamental tener claro que no hay una sola herramienta que permita estos procesos de indagación. Hay tres fundamentales que pueden tomar distintas formas que son: observaciones, entrevistas y análisis de documentos y producciones. Registros observacionales, tanto por vía directa como a través de la recuperación o reconstrucciones desde la memoria, como memoria de experiencias entre otros. Entrevistas individuales y colectivas. Análisis de documentos: ¿Qué son documentos en la enseñanza? Lineamientos de política universitaria, regulaciones y normativas de distinto nivel y alcance; Planes de Estudios; Regímenes de alumno y de cursada; Propuestas departamentales y por Ciclos; Programas y todo material didáctico como guías de trabajo, presentación de actividades, materiales audiovisuales, manuales de cátedra, material bibliográfico, instrumentos de evaluación. Puede que en algunos casos las observaciones directas, in situ, no sean posibles de concretar, pero siempre habrá que procurar reemplazar de

alguna manera la información que podrían aportar desde relatos escritos o testimonios orales, que se complementarán siempre con entrevistas y análisis de documentos. Aprovechar también diferentes soportes socio-técnicos De ahí la idea de pluralidad que se acompaña con una posición de flexibilidad imprescindible para aprovechar la recuperación del máximo de información posible acorde a las circunstancias y los sujetos comprometidos/as en cada caso. En estos enfoques no hay prescripciones en términos absolutos, no hay recetas ya que los abordajes se van construyendo casuísticamente según las realidades abordadas.

- **Interjuego permanente entre lo objetivo y lo subjetivo:** en estos abordajes no se acuerda en absoluto con la ilusión de la transparencia. Es el punto de vista, en cambio, de visiones positivistas, de corte objetivista que apuestan a una priorización de descripciones sobre la base del supuesto que la realidad se muestra a simple vista y que solo se trata de capturar lo que aparece y dar cuenta de ello. En los enfoques a los que adherimos, en cambio, se insiste en la enorme incidencia de aspectos subjetivos tanto en quienes son parte de situaciones objeto de estudio y análisis, como en quien opera en el lugar de indagación. Esto es así, por cuanto desde sus supuestos, filtra las posibilidades de captura y luego vuelve a hacerlo al sistematizar y analizar el material recogido. Por lo mismo se plantea que, cuánto mayor conciencia se tenga de la incidencia de la propia subjetividad mayor será la posibilidad de objetivar. De ahí la conocida expresión de Pierre Bourdieu de “*objetivar al sujeto objetivante*” (Gutiérrez, 2016). En este punto, metodológicamente al momento de procurar la “validación” de inter-

pretaciones e inferencias se apela al procedimiento de *triangulación* respecto del cual se proponen tres opciones que pueden combinarse y es bueno que así ocurra. Una opción es triangular entre sujetos, es decir contrastar el decir, el accionar de diferentes sujetos implicados/as (por ejemplo, hago una reconstrucción de mi clase y elaboro algunas hipótesis respecto de la misma y luego como una vía de objetivación y validación la comparto con otros/as), otra razón del carácter esencialmente colaborativo de estos abordajes. La otra vía de triangulación es cruzando información obtenida desde distintos instrumentos, es decir, observaciones, entrevistas y análisis de documentos (por lo menos entre dos de ellos); la tercera opción refiere al contraste entre el material obtenido empíricamente y los aportes de diferentes desarrollos teóricos sobre las cuestiones que surgen como relevantes (por ejemplo, respecto del análisis de casos, el planteo de problemas, las preguntas y consignas, la producción audiovisual, las exposiciones y argumentaciones, los agrupamientos, tiempos y espacios, etc.)

- **Relación permanente teoría-empiría:** justamente la tercera forma de triangulación que acabo de mencionar, refiere a una cuestión sustantiva en estos abordajes acorde a la perspectiva adoptada que toma distancia de otras prácticas. Me refiero a la puesta en valor de la teoría en relación al trabajo de campo, en terreno o labor empírica y a la necesidad de articulación permanente. Cabe señalar al respecto, que, como resguardo, se plantea en los comienzos de la labor de indagación cierta distancia de los supuestos teóricos de partida, principalmente para no inhibir la identificación de singularidades en realidades, situaciones

y sujetos que pueden incluso no haber sido objeto de desarrollos teóricos. No obstante, se advierte la fuerza de la teoría desde el punto de partida como andamiaje facilitador del reconocimiento de problemáticas y durante todo el proceso analítico y de interpretación para, sobre la base de categorías teóricas ya disponibles, construir nuevas categorías analíticas que surgen al establecer nuevas relaciones conceptuales desde lo recuperado casuísticamente. Labor posible solo si se tramita una adecuada relación teoría-empiria.

La posibilidad de dar lugar a propuestas alternativas en relación a las prácticas de enseñar, reclama desarticular modelos interiorizados respecto de las mismas, que se constituyen en matrices obturantes y de muy difícil de-construcción de no mediar procesos de análisis reflexivos y críticos. Procesos que solo se tramitan, ampliando registros y contando con herramientas conceptuales y metodológicas, que habiliten a docentes para avanzar en el conocimiento de las propias enseñanzas en su complejidad y problematicidad; herramientas que permitan despejar el efecto inhibitorio de poner en la mira una práctica social, de tan fuerte involucramiento, que moviliza en sus protagonistas procesos de reconocimiento de importante incidencia en su constitución identitaria. Procesos que, por lo mismo, necesitan ser concretados junto a otros/as.

Para finalizar esta instancia, quisiera expresar que, desde la experiencia personal, las perspectivas presentadas han producido en palabras de Meirieu un “giro copernicano” en relación a mis propias prácticas por los insospechados hallazgos a los que han dado lugar y de ahí mi confianza, mi entusiasmo. Solo subrayar en esta línea de sentido, que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en nuestras propuestas de intervención. Una relación diferente entre la dimensión explicativo-comprensiva y la proyectiva nos abre vías para volver a pensar las propuestas que generamos

y apostar a las mejores producciones posibles. Por nuestros/as estudiantes, también por nosotras/os.

Referencias

- Alliaud, A., (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação & Realidade*, 31(1),7-22.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa J. (Coord.) *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Bourdieu, P. (2007) *El sentido práctico*. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Brecht, B. (2021) *La Medida. Santa Juana de Los Mataderos. La Excepción y la Regla*. Alianza Editorial.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII (42)
- Gutiérrez, Alicia B. (2016). El sociólogo y el historiador: el rol del intelectual en la propuesta bourdieusiana. *Estudios sociológicos*, 34(102).
- Rockwell, E. (2018) *Vivir entre escuelas: relatos y presencias*. Antología Esencial. Clacso.

Una mirada a la docencia universitaria a partir de la experiencia de análisis de las prácticas en procesos de formación docente

Glenda Morandi, Mariana Lugones, Carolina Duca, Debora Arce, Sofía Bugallo, Lucrecia Gallo y Ana Ungaro

Introducción

A partir de las definiciones teórico metodológicas que configuran el Seminario Taller, se desarrolla con los y las docentes participantes un conjunto de experiencias de reflexión y análisis que se van presentando en una complejidad progresiva, en tanto construcción metodológica en línea con los propósitos del espacio y su sentido en el marco del proyecto formativo de la Especialización.

De este modo, la posibilidad de que los y las docentes pongan en juego experiencias de análisis didáctico de las prácticas de enseñanza es lo que vertebra las tareas de producción que se les proponen a lo largo de un proceso en el que las categorías conceptuales van configurándose como herramientas analíticas que amplían las lecturas y las miradas. Es así como las producciones reflexivas que se generan permiten dar cuenta de dimensiones nodales que configuran las prácticas docentes y de enseñanza en la universidad.

En este escrito se procura recuperar algunos de los sentidos más significativos que han sido debatidos y problematizados en estas instancias, desde una aproximación interpretativa que, aun cuando supone una construcción permeada por la mirada de las docentes-tutoras, se plantea desde los recaudos que ofrecen los principios del enfoque cualitativo de indagación que se ha desarrollado a lo largo de este libro.

De manera que esta presentación se organiza en torno de la recuperación de los principales nudos de sentido que atraviesan las prácticas docentes en la universidad, problematizados en las propuestas de trabajo y los ejercicios de análisis didáctico que vertebran la propuesta, ligada a la idea de formación de un profesorado orientado a la indagación, así como la puesta en juego de un dispositivo que provee de herramientas conceptuales y metodológicas para el análisis reflexivo, crítico y contextualizado del trabajo docente y las prácticas de enseñar.

Un punto de partida: el reconocimiento de problemáticas que atraviesan la enseñanza en la universidad desde el intercambio colectivo

Al comienzo del Taller se les propone a los y las participantes que señalen, desde sus trayectorias docentes, sus ideas sobre cuáles consideren que son los temas/problemas más relevantes que atraviesan a la enseñanza en la universidad y que, desde sus inquietudes cotidianas, demandan ser problematizados y analizados en espacios de reflexión compartida. Esta tarea supone un primer espacio de reflexión que dé lugar a la puesta en común de problematizaciones iniciales. Emergen allí algunos de estos temas/problemas, expresados a modo de preocupaciones, inquietudes o desafíos principales, varios de los cuáles se entrelazan, dando cuenta de la complejidad de las prácticas, no pudiendo separarlos de manera fragmentaria. Intercambio muy rico, sobre todo por la heterogeneidad de disciplinas que hay en los gru-

pos, heterogeneidad que, sin embargo, permite que surjan algunas preocupaciones comunes.

Tratar de sistematizarlos requiere también una mirada de complejidad, sin la pretensión de obtener una síntesis acabada o de pensar en “respuestas mágicas” o “soluciones”, sino desde la intencionalidad de comprender las dinámicas, los escenarios y/o las matrices desde los que se conforman. También destacando que el abordaje que se hace de ellos desde el Seminario Taller pone énfasis en la posibilidad de ir generando justamente procesos reflexivos sostenidos en un enfoque de complejidad y multirreferencialidad, que se configuran como una herramienta para también retornar luego a esas prácticas desde una visión más crítica que acompañe la posibilidad de construir alternativas de intervención.

La propuesta en este primer espacio de intercambio entre docentes participantes, invita así a comenzar a situar dimensiones de las propias prácticas, que van a ser retomadas desde un proceso de deconstrucción-reconstrucción; primer paso para plasmar posturas y comenzar un trabajo de reflexión crítica.

Sintetizamos a continuación algunas de las dimensiones que a lo largo del desarrollo de esta instancia inicial de intercambio cabe destacar.

- **La relevancia de repensar el sentido más general de las prácticas de enseñanza y el lugar de los/las docentes en los procesos de formación.**

Una cuestión clave remite al interés por problematizar, en el contexto/escenario actual, el/los sentido/s de la enseñanza universitaria en general, a partir de una incipiente búsqueda de desnaturalización de la percepción de cierta rutinización de las prácticas docentes como un problema que alimenta a otros y que se significa fuertemente en la pérdida del placer y el disfrute en el enseñar y en la posibilidad de generar procesos de construcción de conocimientos con otros y otras.

Se visualiza una cierta inercia en las prácticas “moldeadas” institucionalmente que se torna cada vez más evidente, y que genera a su

vez contradicciones entre discursos orientados a la calidad o la inclusión con calidad, frente a la persistencia de prácticas de enseñanza tradicionales con fuertes resistencias a la ruptura con el statu quo.

Las reflexiones llevan a una serie de interrogantes entrelazados que remiten a la problematización de aspectos nodales de la identidad docente: ¿Qué significa ser docente en la universidad? ¿Cómo/dónde me formé para la docencia? ¿Quién me enseñó a enseñar? ¿Qué docente soy/quiero ser? Pensar acerca del sentido político-pedagógico con que desde la docencia se convoca a los/las estudiantes para tender a humanizar la actividad académica y profesional; como así también en torno de una configuración del trabajo docente que lo haga viable, aunque identificando la ausencia de espacios de debate, intercambio y reflexión que dé lugar a construir respuestas a estos interrogantes, y pensar la enseñanza, más allá de los espacios de inscripción en una cátedra.

En relación con esto, la situación provocada por la suspensión de clases presenciales a partir del inicio de la pandemia de Covid-19, puso en tensión las formas tradicionales de asumir la enseñanza, las concepciones implícitas preexistentes sobre el aprender y el enseñar y lo que estos procesos suponen o demandan en su resolución.

- **La preocupación por los procesos de formación en el marco de modelos curriculares balcanizados y de saberes descontextualizados.**

Emergen en el análisis problemáticas curriculares, que atraviesan a las configuraciones didácticas, ligadas a diversas cuestiones: las articulaciones/desarticulaciones entre saberes básicos y saberes ligados a las prácticas profesionales en cada carrera, la pregunta por los saberes ligados al contexto o a dimensiones socio-culturales relevantes (como la perspectiva de género, por ejemplo) y las dificultades y desafíos que eso plantea en la enseñanza de unas y otras asignaturas. Esto se vincula con la percepción de la persistente presencia de clases magistrales como únicas experiencias que se proponen, y con el

desarrollo en ellas de saberes que no se contextualizan o sitúan, y que promueven en general una relación de pasividad en los/las estudiantes con el conocimiento.

En el caso de la enseñanza de las asignaturas o disciplinas básicas, aparece el desafío de dar cuenta a los/as estudiantes de su sentido y relevancia en relación con la formación profesional futura; en el caso de la enseñanza de las disciplinas aplicadas, emerge la dificultad de los y las estudiantes de recuperar saberes básicos para su abordaje, en tanto se trata de saberes que han sido transitados sin su contextualización o diálogo con las prácticas profesionales, así como la preocupación por la falta de formación práctica o para la práctica en algunas carreras.

Se plantea en este sentido la necesidad de fortalecer la perspectiva acerca de que los conocimientos prácticos integren la construcción de conocimiento profesional. En relación con ello, resulta central que las propuestas de enseñanza pongan el foco en el perfil profesional que se forma, a partir de analizarlo críticamente en términos de su compromiso/desinterés respecto del escenario histórico-social, en donde la descontextualización de los saberes opera reforzando perfiles individualistas y/o competitivos como modo de asunción del rol profesional. Desde aquí se propone pensar en términos integrales a partir de los interrogantes ¿cómo se enseña un oficio? y ¿hacia qué perfiles profesionales se orienta la propuesta ofrecida? Estos interpelean tanto al currículum como a las prácticas docentes, cuando la tarea/responsabilidad es justamente desarrollar esta formación.

Es sumamente relevante también la preocupación respecto a la motivación y a la necesidad de generar prácticas para fomentar el debate y el pensamiento crítico. Y en ese sentido parece importante trabajar sobre la forma de enseñar: ¿Cómo propiciar ese pensamiento crítico? ¿qué espacios generar para un genuino debate? ¿qué herramientas se deberían aplicar y qué aprendizajes son necesarios en las prácticas docentes?

- **Desafíos que plantean la ampliación del acceso y las políticas de inclusión educativa**

Ambos aspectos de las políticas públicas e institucionales interpelean los modos de trabajo en el aula en virtud de la creciente heterogeneidad de trayectorias y perfiles estudiantiles, así como de la masividad, especialmente en los primeros años. Estas dimensiones conllevan inquietudes respecto de los modos de acercamiento con los y las estudiantes y de fortalecimiento de los procesos de aprendizaje desde las prácticas docentes.

La masividad es ubicada como una dimensión compleja, en tanto pareciera contribuir a la dificultad de generar procesos de inclusión frente a la imposibilidad muchas veces de atender a grupos con necesidades específicas, de acompañar procesos de aprendizaje sobre trayectorias diversas, posibilitar mejores procesos de comprensión. Emerge la relevancia de problematizar los modos en que se incide desde las prácticas de enseñanza tanto para lograr reducir la deserción como en favorecer los procesos de retención, reconociendo ciertas situaciones de desigualdad con la que provienen, y la necesidad de intervenir desde la universidad y la docencia para contribuir a revertir estas desigualdades.

Una cuestión asociada a estas, alude al reconocimiento de la diversidad y disparidad en las trayectorias socio-educativas y económicas. Aspecto que se profundiza en el marco de la virtualización de la enseñanza cuando existen dificultades o carencias en el acceso a la tecnología o la conectividad.

Se observa asimismo la especial complejidad que supone la enseñanza en el primer año, lo que implica trabajar sobre los procesos de afiliación, la inserción en las dinámicas de la vida universitaria, la necesidad de repensar las prácticas y propuestas de evaluación en relación con los ritmos particulares que supone la apropiación de los saberes científicos o disciplinares en este acercamiento inicial a la cultura universitaria, y en relación con esto la identificación de ciertas dificultades propias de la formación secundaria.

Otra dimensión relevante reside en el reconocimiento de la configuración de nuevas subjetividades estudiantiles, con formas diversas de vinculación con los saberes, las fuentes de información, los modos de comunicación, las prácticas de estudio, los imaginarios acerca de la vocación y la profesión, ante las cuales aparecen mecanismos de culpabilización o responsabilización de no acercarse al modelo o perfil de estudiante esperado/a o por realizar prácticas estudiantiles que se visibilizan como erróneas o inapropiadas (no leer, cortar y pegar, no diferenciar ideas principales, etc.). Desde otra mirada contrariamente se sostienen prácticas docentes que parten del reconocimiento de las diferencias y asumen el compromiso de trabajar desde su valorización.

- **La problematización del lugar de las prácticas y procesos de evaluación**

Se reconocen problemáticas ligadas a la evaluación, fuertemente vinculadas con la visualización de la necesidad de construir criterios relevantes que articulen esta práctica dentro de los procesos de enseñanza, con los recortes de conocimiento de las asignaturas y de manera no arbitraria.

En este eje, se plantea como problemática los modos de construcción de procesos de evaluación en contextos de masividad. Puntualmente es clave introducir la reflexión acerca de la posibilidad/dificultad de producir saberes respecto de procesos particulares de los y las estudiantes, que den cuenta de manera más acabada de los aprendizajes que se van construyendo en las cursadas ¿mediante qué instrumentos desplegar las prácticas de evaluación en el contexto de masividad? ¿cuáles serían las mejores decisiones didácticas para acompañar el proceso formativo de los/as estudiantes?

Por su parte, ante las inquietudes existentes con anterioridad al escenario de virtualización ocasionado por la pandemia, emerge también la preocupación por la modalidad de la evaluación en relación con estas nuevas experiencias de estructuración metodológica

de la enseñanza. Las experiencias al respecto fueron disímiles, pero en algunos casos se reforzaron prácticas memorísticas a partir del uso de instrumentos cerrados y de tiempos acotados para su resolución tendientes a controlar a la distancia la ejecución de las respuestas. Un interrogante que desafía a seguir pensando refiere a cómo repensar las prácticas de evaluación y enseñanza en estos nuevos escenarios.

- **La experiencia docente en el contexto de pandemia y de post pandemia**

Aun habiéndose planteado el regreso a la presencialidad en las aulas universitarias, las huellas de la experiencia transitada dejaron en la agenda un abanico de situaciones imprevistas, problemáticas y preocupaciones a futuro. Un aspecto central, remite a la reconfiguración de la enseñanza, de las prácticas docentes, los vínculos con los/las estudiantes, los modos de estructurar, organizar los saberes a partir de la suspensión de las clases presenciales en el marco del desarrollo de propuestas de educación a distancia o virtualizadas; aspecto que es fundamental visibilizar especialmente ante la posible implementación de las denominadas clases bimodales o híbridas.

Son variadas las percepciones sobre la experiencia. En algunos casos este escenario inédito permitió generar formas creativas, novedosas, desafiantes de vinculación y acceso al saber, que incluso, se percibe, generaron mejores resultados en términos de los procesos de aprendizaje. Aspectos que se van poniendo en diálogo con los estudiantes, lo que resulta significativo, en tanto se ha abierto una puerta para su expresión acerca de cómo perciben las propuestas, en contextos en donde no tenían ese lugar. Desde esta perspectiva se percibe que la realidad afrontada permitió revisar dimensiones nodales de la enseñanza que se asumen desde hábitos y rutinas preestablecidas y pocas veces reflexionadas. Se advierte también la importancia de pensar cómo estas modalidades de enseñanza a distancia se articularían con las presenciales.

En este sentido se registran matices en la percepción acerca de cómo la experiencia vivida en la pandemia ha impactado en las prácticas de enseñanza y en los procesos de aprendizaje. Por un lado, se reconoce que la situación dada por la virtualización “forzosa” generó procesos que supusieron una irrupción en la inercia de cierta rutinización de la enseñanza y de las prácticas docentes en relación con sus modos de construcción. Se generaron, a partir de lo inédito de las circunstancias, espacios de discusión, debate y coordinación, redistribución de tareas, revisión de los contenidos (sentidos y alcances) y de modalidades de enseñanza. Se incrementaron las formas de comunicación con los/las estudiantes, necesarios para acercarse a sus procesos, en el marco de la no presencialidad. Esta virtualización significó además mayores desafíos en el caso de ciertas asignaturas con modalidad de taller y/o laboratorio, trabajo de campo, prácticas profesionales, entre otras. Se advierte que buena parte de los materiales y las formas de trabajo que se elaboraron en este contexto sumaron riqueza a las propuestas de las asignaturas, que pueden efectivamente ser incluidas y retomadas en la presencialidad.

Continúan siendo preocupantes, por otro lado, las consecuencias en términos de la desigualdad de posibilidades de acceso y uso de las tecnologías por parte de los/las estudiantes y docentes. A su vez, esta preocupación se profundiza en relación con estudiantes, especialmente de primer año, que se insertan actualmente en mitad de su recorrido por la carrera sin haber transitado en las aulas un proceso progresivo de afiliación institucional y académica que supone estudiar en la universidad.

También queda pendiente considerar las dificultades en la enseñanza de saberes o prácticas específicas que demandan intervenciones complejas en términos de materiales, recursos, tecnologías particulares, que requieren explorar con más profundidad los modos de desarrollarlas virtualmente. Aparece la pregunta por cuáles o qué tipos de procesos o prácticas pueden realizarse en la virtualidad de modo que se promuevan aprendizajes “equivalentes” a los de

la presencialidad. En otra perspectiva la exploración de estrategias virtuales posibilita desarrollar procesos que, por falta de recursos o materiales en la masividad, pueden resolverse en estas plataformas (el caso de las prácticas simuladas, por ejemplo).

En este eje se evidencia la necesidad de interpelación de las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías, implementadas en un contexto intempestivo que luego permitió refundar algunas reflexiones sobre los modos de enseñar. Las preguntas que atraviesan las prácticas compartidas refieren a inquietudes respecto de los saberes profesionales que no lograron aprenderse en ese contexto y a cómo las trayectorias formativas se ven hoy en la necesidad de revisar aquellas cuestiones, a visualizar las prácticas y recursos que la mediación tecnológica permitió agilizar, así como los desafíos comunicacionales que implican para los/as docentes diseñar prácticas de enseñanza a distancia o en modelos híbridos.

Desde el punto de vista de la enseñanza, es fundamental introducir reflexiones ligadas a cómo esta se resignifica en la “distancia”, en relación con las relaciones, los diálogos, la corporeidad, lo grupal, la socialidad, entre otras, cuando no se comparte el encuentro desde la proximidad física. Ello supone pensar la relevancia de la apropiación crítica de las tecnologías, en tanto se sostenga la búsqueda de una educación participativa y reflexiva, ante la evidencia de cierta pérdida o dificultad para sostener formas de vinculación y desarrollo de la enseñanza que tienen lugar en la relación presencial con los/las estudiantes. Problematizar la enseñanza en el espacio virtual cuando acontece con estudiantes que apagan sus cámaras y micrófonos, en donde el/la docente se encuentra limitado para identificar ritmos, gestos, señales desde los cuerpos y voces, es visualizado como un ámbito ficticio que favorece el debilitamiento de ese vínculo.

En tal sentido, es fundamental reconocer que se trata de ámbitos diferentes, con rasgos particulares, y que, en tanto práctica situada, no se trata de comparar virtudes y dificultades de una y otra, de manera binaria, sino pensar en las especificidades que suponen. Realizar una

lectura de los modos en que las intenciones que sostenemos, pueden desarrollarse en el marco de la virtualidad. No “hacer encajar” la clase presencial en la clase virtual, sino repensar el abordaje metodológico que estos entornos demandan.

El reconocimiento de los rasgos de complejidad de la práctica docente en la universidad

Uno de los ejes centrales en el enfoque que se plantea, remite al reconocimiento de la docencia como práctica compleja y en los atravesamientos de orden macro, meso y micro que la configuran. Es aquí donde el análisis didáctico propuesto, hace emerger los modos singulares en que estos rasgos de complejidad se evidencian en el espacio universitario. En las sucesivas experiencias de trabajo hemos observado cómo el conjunto de las intervenciones compartidas con los y las docentes, da cuenta de una lectura crítica y reflexiva de la realidad, como así también de una articulación pertinente y enriquecedora de esa lectura con las conceptualizaciones que se aportan desde las reflexiones docentes y autores/as propuestos. Se retoman en este sentido aspectos que desde la lectura de los aportes de Martínez Bonafé (1988) se define como estructura del puesto de trabajo (salario, carga horaria, jerarquías), pero también se ubican estas cuestiones en relación con la existencia aún de diversos discursos por medio de los cuales se justifican desigualdades y jerarquías en las instituciones educativas.

En relación con el reconocimiento de *condicionantes macro*, se sitúan algunos aspectos que pre existían a la pandemia y parecen haberse profundizado, y/o reconocido con más claridad luego de esa experiencia. Entre ellos, la cuestión central de las desigualdades sociales y económicas, que se correlacionan con desigualdades educativas, y de otro tipo. En este marco, el desfinanciamiento histórico

de los sistemas educativos en general y universitario en particular se torna relevante nuevamente, en tanto afecta las prácticas de docentes y estudiantes en las posibilidades y limitaciones que supone para los procesos de formación, el desarrollo de proyectos de vida, la articulación creativa y placentera con la tarea, la vinculación y aporte de la universidad en torno del desarrollo social y productivo, entre otros factores.

Esta cuestión, particularmente en la tarea docente, aparece como un problema que articula condicionantes macro y meso, tal es el caso de la profundización de lo que podríamos reconocer como pluriempleo, en tanto las formas de acceso al trabajo y las relaciones laborales se han transformado también en el marco de la sociedad posindustrial y la globalización. Se percibe que cierta lógica de hiperproductividad del sistema económico actual se traslada a todos los campos de actuación profesional, de manera que el sostenimiento en el mercado de trabajo en tal contexto se caracteriza por una mayor precarización de condiciones de estabilidad y continuidad. Esta conformación del trabajo, en articulación con la existencia de una mayoría de cargos de dedicación simple en las universidades, genera importantes limitaciones para la profesionalización de una tarea que en buena medida es realizada por quienes tienen una vinculación acotada con la institución, aun cuando realizan un sinnúmero de actividades muy por encima de sus obligaciones formales. Cabe destacar en ese sentido que de allí deriva con frecuencia una estructuración de tipo burocrático, rutinario o mecanicista en la enseñanza, que genera vínculos con el conocimiento poco significativos en la formación de los y las estudiantes.

Se ubica en este marco como aspecto insoslayable el contexto de la pandemia como hecho histórico que ha trastocado las nodales dimensiones de la experiencia humana, social, política, cultural y económica. También las políticas educativas tendientes a la inclusión y por ende a la superación de esas desigualdades, fueron conmovidas en este contexto de la pandemia, que obligó a la virtualización de la

enseñanza, dando cuenta de la necesidad de repensar tal virtualización, en relación con su papel en la facilitación de trayectorias de estudiantes trabajadores/as, con tareas de cuidado, distancia de las sedes de las universidades, entre otras. Esta cuestión, de abordarse en el actual escenario de presencialidad a partir de modalidades híbridas requiere para garantizar el logro de los aprendizajes y la continuidad pedagógica otras condiciones de conectividad, relación docente-alumno, dedicaciones, además de la revisión de las propuestas concretas de enseñanza para esos entornos. Se vislumbra aún cierta incertidumbre frente a los modos en que se configurarán las instituciones, los vínculos pedagógicos y las formas de distribución y circulación de saberes, y el modo en que en definitiva se irá configurando el trabajo docente en el contexto de post pandemia.

Esta articulación de condicionantes, macro, meso y micro, es retomada también a partir de las conceptualizaciones de Terigi (2004), en el sentido de comprender que la enseñanza no es un problema individual de docentes y estudiantes, sino también del análisis acerca de bajo qué condiciones esa práctica debe realizarse para lograr los aprendizajes de los/las estudiantes, condiciones que son del orden de las políticas educativas atendiendo al problema de lo que la autora denomina la accesibilidad didáctica.

La existencia de políticas públicas que han favorecido el ingreso a la universidad de sectores antes excluidos, que conlleva la conformación de grupos heterogéneos en cuanto a aspectos sociales, económicos, culturales y educativo, que interpela la idea del estudiante ideal o esperado, genera la necesidad de revisión de los programas institucionales y de las prácticas de enseñanza. Particularmente, en relación con esto, emerge la cuestión de la deserción estudiantil como problema colectivo y político, siendo una de las problemáticas actuales más importantes. De modo que, tanto la atención a la diversidad como la educación inclusiva que se asume como desafío por la política educativa, no sea solamente afrontada por los y las docentes, quedando la responsabilidad por la atención a la diversidad transferida a estos.

En relación con los *condicionantes meso*, resultan centrales cuestiones tales como: las formas de organización institucional del trabajo; el predominio de dedicaciones simples en los cargos de auxiliares docentes, quienes paradójicamente sostienen un vínculo muy estrecho de acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los/las estudiantes; la existencia de estructuras jerárquicas en la configuración de los planteles docentes y los roles al interior de las cátedras. Estructura jerárquica que, cuando se rigidiza, dificulta la comunicación y la reflexión colectiva continua acerca de los procesos de formación, o el análisis del currículum oculto que se va construyendo a partir de la conformación de determinadas prácticas de enseñanza y vínculos docentes-estudiantes instituidos. Se visualiza que la manifestación del vínculo saber-poder no sólo atraviesa la relación entre docentes y estudiantes, sino también entre docentes, en los distintos niveles jerárquicos.

Aparece asimismo una cuestión, compartida con otros niveles del sistema educativo, en torno del reconocimiento de la tarea docente como algo que se realiza solamente cuando se está “frente” a alumnos, sin abordar la complejidad que la misma supone en términos de tiempos/espacios para la construcción de las propuestas de enseñanza, el acompañamiento a estudiantes, las actividades ligadas a la evaluación de los aprendizajes, la producción de materiales, cuestiones que, nuevamente, se complejizan en la virtualidad. Esta dimensión problemática se articula en algunos casos con la ausencia de espacios de debate e intercambio sobre las vivencias en la enseñanza e incluso la observación acerca de la escasez, en el marco institucional, de instancias regulares de planificación y/ capacitación que fueran asignadas como parte de la tarea en la carga horaria.

Se advierte también la articulación fuerte entre estas formas de organización del trabajo y la necesaria formación y preparación para el diseño y la coordinación de propuestas de enseñanza, con lo que se observa la necesidad de superar la escisión entre las aspiraciones y compromisos del proyecto político institucional en torno de la in-

clusión educativa, por ejemplo, y las condiciones que la enseñanza requiere para concretarlas.

También en esta escala requieren ser pensadas las condiciones de trabajo docente ante posibles formas de virtualización de la enseñanza, lo que supone reformulaciones de las tareas y formas de organización de los equipos. Particularmente, algunos modos en los que se trastoca la dimensión espacio-temporal, en tanto se trabaja desde los ámbitos domésticos, que se tornan de alguna manera en espacios públicos; el aumento de tareas que la presencialidad no involucra; la revisión de la relación cantidad de docentes y estudiantes; el alargamiento de la jornada de trabajo y la dificultad de sostener el derecho a la desconexión, entre otros aspectos. La formación docente en el uso de entornos virtuales y sus herramientas, así como la reconfiguración de las propuestas, es una cuestión que es necesario abordar a nivel de las políticas institucionales, conjuntamente con la cuestión de los recursos y el equipamiento tecnológico.

Finalmente, en relación con la tarea de análisis, se advierte que las notas que aluden a la enseñanza como práctica compleja planteadas por Jackson (1992), resultan categorías centrales que posibilitan pensar los modos en que estas se juegan en las propias prácticas, ligadas a modos particulares de asumir el ser docente y las intencionalidades de nuestras propuestas de enseñanza. Reconocer que en el aula se pone en juego mucho más que lo aparente y lo planificado.

Imágenes acerca del “ser” docente en la universidad

La problematización de los modos en que se llega a ser docente en la universidad, los aprendizajes construidos en las trayectorias estudiantiles y en la inserción en un equipo de cátedra o ámbito de enseñanza, configura uno de los ejercicios de análisis de las prácticas que se propone desde el Seminario Taller. Reconociendo las experiencias que les traen hasta aquí y siendo las mismas el insumo central desde

donde partir para, analizar, repensar y profundizar los saberes que se irán construyendo en íntimo diálogo con ellas.

La propuesta se fundamenta en un claro posicionamiento respecto de las diversas actividades que se secuencian, de manera espiralada, a lo largo del espacio, donde se analizan creencias, representaciones y modos de enseñar en la universidad, finalizando el proceso reflexivo, en un trabajo de reconstrucción crítica que las recupera en su integridad.

Para todo ello, también se hace visible con claridad la importancia del vínculo que se espera construir entre los conocimientos y saberes, con las reflexiones críticas de sus prácticas concretas. En palabras de Gloria Edelstein, darse la posibilidad de un vínculo placentero en las relaciones con el saber, en tanto, de otro modo, no se producen procesos de aprendizaje genuinos. Esta afirmación resulta clave, a la hora de compartir experiencias en el marco de una comunidad docente donde emergen singularidades y similitudes, contradicciones, distanciamientos o idealizaciones del ser docente, pero que en todos los casos dejan al desnudo, la construcción de un saber hacer o saberes de oficio (Alliaud, 2006), que se encuentran en revisión, reflexiva y colectiva, donde la confianza y el disfrute en el ir construyendo ese conocimiento es de suma importancia.

El análisis de las prácticas que se configura progresivamente tiene como punto de partida la recuperación de imágenes o representaciones significativas que aluden a la figura del/la docente desde su experiencia como estudiantes, articulada a la invitación a reflexionar a partir de ellas acerca del ser docente universitario. Esta propuesta permite establecer también un distanciamiento en el tiempo y en el rol, facilitando cierta objetivación que posibilita la emergencia de nudos de sentido potentes que se vinculan a estas figuras a partir de sensaciones que se recuerdan del paso por las aulas. Esto posibilita el surgimiento de reflexiones que ponen en diálogo, la experiencia estudiantil con la trayectoria recorrida posteriormente, permitiendo que se afiance cierto posicionamiento desde el que actualmente pueden analizar estos modos de ser docente. Frecuentemente se observan di-

ferencias en la recuperación de aquellas imágenes que se perciben como potenciadoras de un vínculo positivo con la enseñanza (en quienes luego se incorporaron como auxiliares docentes en la materia, por ejemplo), frente a otras que fueron la marca de aquello que no se desea reproducir luego como docentes.

Entre las representaciones del ser docente se identifican:

- Imágenes que aluden a la transmisión de la información, asumiendo una relación asimétrica entre docente-estudiante y siendo estos últimos actores pasivos, retomando allí la noción de Freire de educación bancaria. En ella generalmente se describen experiencias de vínculos con docentes vistos como alguien infalible, que todo lo sabe, inalcanzable, lejano, quien se centra en mostrar “las verdades” de un ámbito específico de una disciplina.
- Imágenes de encuentros presenciales en un aula en la que se valora la alteridad, el reconocimiento de ese otro/otra, en diálogo. En este tipo de imágenes se da valor a la escucha, al reconocimiento que han tenido en sus propios procesos de aprendizaje.
- Imágenes alusivas a personas haciendo múltiples tareas a la vez. En ellas reconocen el esfuerzo, dedicación y compromiso que asume la docencia como condición laboral. Esta imagen apareció más fuertemente en plena pandemia donde se multiplicaron las tareas docentes al interior de las cátedras como por ejemplo mayor tiempo en el diseño de los recursos didácticos, la preparación para el uso de herramientas, etc. Imágenes de sesiones de videollamadas (múltiples ventanas) como un momento bisagra en sus trayectorias donde la virtualidad en pandemia, desafió las creencias que tenían acerca de cómo y qué enseñar.

- Percepción de haber vivido “malas experiencias” en relación a los vínculos pedagógicos de docentes con ellos como estudiantes, así como de la relación con el conocimiento, especialmente en momentos de evaluación. La mayoría de esos “malos ejemplos” convoca a elegir el camino de la docencia para ofrecer otra figura.
- Las buenas experiencias de aquellos docentes que, por su forma de enseñar, invitan a querer saber más, a involucrarse en la cátedra y a querer ser como ellos.

La reflexión sobre las imágenes da cuenta de una primera impresión como estudiantes en torno del ser docente en la universidad, en donde se vislumbra fundamentalmente en la docencia universitaria la necesidad de un corrimiento hacia una valoración más humana, en la que se reconoce el aprendizaje constante de quien enseña en su ejercicio, en diálogo con otros.

Esta impresión compartida expresa también el miedo inicial que generaba estar del “otro lado” y no tener las respuestas a las preguntas de sus estudiantes, sentirse de algún modo expuestos en los primeros años de docencia. Por otro lado, también se reconocen en docentes y auxiliares otros vínculos pedagógicos posibles, revisando desde allí, esa visión más conservadora del profesor “en lo alto del aula”.

Emergen también con claridad escenas donde el placer por el conocimiento circula en la narrativa experiencial. La posibilidad de descubrir, conocer, observar como estudiante y a la vez, a la distancia, la posibilidad de tener entre manos la creación de esos escenarios como docente.

En este apartado hemos intentado describir en primer lugar la intención del Seminario respecto de la reflexión del ser docente en la universidad, buscando desnaturalizar viejas estructuras para que cada cursante redescubra en su propia historia, en principio, qué lo trajo hasta aquí: ¿Qué ideas o representaciones tenía? ¿Cómo ello pudo de alguna manera generar ciertas condiciones para reproducir un mo-

delo de docente imaginario que circula en las culturas institucionales de cada cátedra? ¿qué docente le gustaría ser? ¿Cuál no? ¿Por qué?

En segundo lugar, si bien es un proceso reflexivo, personal, existen múltiples factores que inciden en la construcción de ese ser docente, con una historia personal inmersa en una unidad académica que cuenta a su vez con una historia institucional-cultural, en el marco de una condición docente laboral específica, en un momento histórico social único y con un bagaje formativo de sus profesiones que pueden permitirle aproximarse con mayor o menor dificultad a reflexiones de tipo pedagógicas.

Finalmente, tal como enunciamos al inicio, el posicionarse desde el rol de estudiante permite repensar el rol docente a la distancia, y a la vez, ubicarse de manera empática respecto de sus propios alumnos/as para revisar su ser docente hoy. Es un movimiento dialógico complejo que inicia el proceso de deconstrucción que se espera profundizar luego en el recorrido. Se trata de un ejercicio aparentemente simple, pero que resulta complejo en tanto apela a las memorias reflexivas, y a la vez invita a leer categorías que permiten revisar esos recuerdos con una finalidad clara. En ese sentido, el taller se encuentra cuidadosamente diseñado para compartir y dialogar entre teoría y práctica todo el tiempo, en ello sin duda reside la profesionalización a la que se aspira.

Aprender a leer con sentido, para revisar las propias prácticas. La capacidad de analizar es uno de los tesoros más valiosos de la profesión docente ya que empodera al docente en la toma de decisiones. Aquí compartimos ese gran desafío, el de desnaturalizar las prácticas para volver sobre ellas y resignificarlas.

Detenerse a reflexionar sobre el aula y la clase como espacios donde tiene lugar el encuentro pedagógico

Partiendo de la idea de profundizar en la tarea de análisis de las prácticas de enseñanza particularmente de las nociones de aula y clase, se trabaja desde un registro observacional de una clase, que posibilite luego ampliar la mirada, tratando de construir hipótesis interpretativas acerca de estas prácticas. Desde esta postura se plantean ciertas conjeturas articuladas con las categorías ya trabajadas en las clases previas, y pensando el aula como espacio arquitectural/comunicacional, posibilidades, limitaciones, y los rasgos de las clases que allí acontecen. En este sentido pueden señalarse algunas cuestiones alrededor de la idea de aula en la universidad que es interesante resaltar.

Por una parte, la cuestión de lo arquitectónico respecto de cómo el espacio físico hace al desarrollo de la clase. En este sentido, resulta clave repensar ideas acerca de las distintas aulas en las que se fue estudiante o se es docente. La importancia de algunas cuestiones como, por ejemplo, el modo en que ese espacio físico permite o no la circulación del/la docente, la comodidad de los estudiantes, la movilidad de las mesas, o mesadas en aulas de laboratorio, si éstas permiten el trabajo en grupos, las estructuras piramidales de ciertas aulas-anfiteatro.

Así, por ejemplo, se comparte la observación referida a que, aunque los y las estudiantes estén reunidos en un aula con mesas redondas, no implica en sí mismo que el grupo o pequeño grupo esté constituido. Resulta significativa en este sentido, la idea planteada en el Seminario acerca de cómo tal conformación supone tiempo, y además supone crear las condiciones propicias que favorezcan dicho proceso.

La arquitectura del aula y la disposición de su mobiliario tienden a la coparticipación y a la integración de los y las estudiantes entre sí y con el/la docente. Por supuesto, ello no implica que el entorno físico dado siempre condicione la configuración de la clase, ya que desde la construcción metodológica que se piensa para ella estas dimensiones

pueden ser intervenidas. En este punto se revaloriza la importancia de “habitar” las aulas (Dussel y Caruso, 1999), es decir de asumir un rol activo en la construcción de ese escenario educativo que el/la docente va a recrear para facilitar determinadas dinámicas, actividades, modos de comunicarse, entre otras.

En esta línea también se recuperan significativamente los aportes de Brailovsky (2020) que plantea la tarea docente desde dos conceptos complementarios: el maestro como arquitecto centrado en lo práctico lo útil y lo accesible, es decir, en la construcción, la producción, la planificación previa y la elección de las herramientas adecuadas para enseñar; y el maestro como anfitrión que pone el acento en alojar, en generar condiciones de comodidad, de acogida y cuidado. Desde la práctica docente resulta sumamente relevante esta distinción, y especialmente la importancia de asumir estas tareas como propias frente a lo que aparece como dado, el aula y su disposición arquitectónica, y los modos de habitarla en su dimensión humana y comunicacional.

Por su parte, la mirada hacia el espacio físico da cuenta de los modos en que éste puede indicar relaciones de poder en función de los distintos saberes que se enseñan en la universidad, así como los modos de estructuración de la enseñanza. Las diferentes formas que adquieren las aulas, así como la distancia que se establece entre educador y educando pueden darles distintos sentidos a las prácticas de enseñanza. El espacio físico del aula en tanto permite o no la circulación de la palabra, la configuración comunicacional y el modo en que se habita el aula desde la invitación al diálogo, a la cooperación entre pares o su contrario, retomando la idea de que la disposición y configuración del espacio físico podrían reflejar “el poder del docente”. La organización espacial en el aula y las distancias pueden demostrar cierta facilidad o dificultad para el diálogo, tanto entre docente y estudiantes como entre los mismos estudiantes. De modo que una buena propuesta didáctica y pedagógica por parte del equipo docente puede verse opacada por condiciones de la incomodidad física que se vivencia en ciertas aulas. Emergen preguntas que invitan a pensar:

¿La masividad dificulta el intercambio entre docentes y estudiantes? En contraposición ¿El trabajo en espacios reducidos de trabajos prácticos invita a la participación de todos los integrantes del aula? ¿Rompe en sí misma con la estructura rígida expositiva que se observa en muchos espacios de clases teóricas? Esta dimensión debe incluir la preocupación por la accesibilidad de las personas con discapacidad, en torno de algunas cuestiones como el tipo de mobiliario o los accesos a las aulas.

Por otra parte, a partir de comprender a la clase como una unidad de sentido mayor que contiene varios momentos es que se propone pensar en los procesos de construcción-deconstrucción en torno de la misma y de dónde emergen diferentes reflexiones. Comienzan a identificarse el estilo y las decisiones docentes. Entre ellas, las decisiones respecto de los modos de relación y presentación de los contenidos, así por ejemplo la mayor contextualización y búsqueda de significatividad de estos, teniendo en cuenta, si se trata de una materia de los primeros años, y en los últimos, tener presente la importancia de acercar herramientas para posibilitar durante toda la carrera, y no solamente en el tramo final, que los y las estudiantes tengan contacto con la vida profesional.

Desde la dimensión vincular, la identificación de lo que involucra como macro decisión la apertura o no al diálogo, en el contexto del reconocimiento de lo que podría diferenciarse como una clase expositiva o participativa. En cuanto a los tipos de clases que se desarrollan en la universidad, se puede resaltar la idea de que los y las docentes universitarios/as deberían poder generar distintos tipos de clases, flexibles en relación con los distintos contextos y emergentes. Plantear prácticas de enseñanza que lleven a que los y las estudiantes puedan tener las mejores condiciones para aprender, y que sea significativamente enriquecedor el momento del encuentro y el papel de la enseñanza en sus recorridos. Para eso se debería lograr que el estudiante también sienta que puede habitar (no solo ocupar) el aula, que no debe ser un limitante, sino un espacio en que la clase

sea placentera y dinámica, el escenario donde se pongan en juego la imaginación y creatividad.

Pararse y pensar. Analizar la clase desde distintos lugares: ¿cómo fue cuando fui estudiante? ¿qué clases estoy construyendo? ¿cómo lo hace otro? ¿puedo estar en la clase de otra manera? Pensar distintos modos de pensar la clase.

Respecto de la problematización de la clase emergen interrogantes que no siempre se plantean en los diseños de las cátedras, cuestiones en forma de preguntas que refieren a la necesidad de repensar la propia práctica. ¿Quiénes son los sujetos con los que trabajamos? ¿Qué trayectorias/experiencias de vida traen al momento de encontrarnos por primera vez? ¿De qué modo aprende cada uno de ellos?

Emerge la importancia de -como docentes-, tomarse un tiempo, ponerse en pausa, tomar distancia y reflexionar, procurando descifrar y comprender lo sucedido en las clases, y así poder “desnaturalizar lo naturalizado”, es decir, tratar de contemplar que existen particularidades, que no hay comportamientos ni formas de ser homogéneas, sino todo lo contrario. Tal como se les propone en el Seminario, una vez incorporada esta idea, que busca liberarse de ciertos preconceptos, de estereotipos, en donde se amplía la mirada, será posible repensar las clases y ganar enfoques alternativos, problematizar e intercambiar con el resto del equipo docente sobre las propias prácticas.

El proceso de aprender a interrogar las propias prácticas como modo de profesionalización de la tarea docente

Cuando se da inicio a la tarea de analizar las propias prácticas, algunas de las primeras expectativas de los/as docentes están vinculadas con cómo mejorar las clases en la masividad, o cómo lograr una buena práctica de evaluación o cómo hacer que sus estudiantes se interesen por sus propuestas, entre otras tantas. La búsqueda de res-

puestas concretas que de alguna manera “resuelvan” esas inquietudes es sumamente legítima, aunque pronto se advierte que las mismas no suponen una resolución técnica. Se plantea el desafío de superar la sensación de esperar a que (desde la pedagogía o la didáctica) se deleve el secreto y con la información clave, tener la llave para lograr eso que se desea.

Como docentes tutoras, la propuesta, más que ofrecer “verdades develadas”, apunta a la re-pregunta o a la construcción de posibles afirmaciones que se triangulan con interpretaciones colectivas. Sugiere el desarrollo de la construcción de mirada analítica de la práctica de enseñanza, invitamos a pensar y analizar en la complejidad que en ello reside. A identificar cuáles serían las mejores opciones para ese grupo (con determinadas características), en esa materia de ese año (análisis curricular), con este contexto (¿qué trayectorias traen nuestros estudiantes?), etc. Y si bien es fundamental abordar estas cuestiones, probablemente sea interesante construir más preguntas que al inicio.

El proceso de deconstrucción y reconstrucción crítica al que aspiramos indica que no hay una receta mágica para aplicar en cada caso, sino que es justamente una mirada analítica de la propia práctica la que le permite al docente identificar y decidir qué hará en cada clase, cómo dispondrá su aula y qué aspectos comunicacionales le resultan mejores para ciertos propósitos.

Cada actividad desarrollada en este espacio supone una experiencia de análisis, una revisión de distintas dimensiones que involucra la multirreferencialidad de la enseñanza. Comprenderlas en el marco de las prácticas y en el re-diseño de una propuesta implica necesariamente el manejo de conceptos teóricos para revisar la práctica. Esta lectura contempla un ejercicio constante de análisis, puesta en común, re-escritura de las propuestas asumiendo nuevas decisiones.

El Seminario taller presenta para muchos docentes una primera experiencia de visibilización de saberes docentes de manera integral. Contempla saberes teóricos que son la llave para analizar sus propias clases, y comprende una secuencia de sentido mayor que es coheren-

te con su intencionalidad formativa, en línea con los planteos que se abordan conceptualmente

En las actividades es donde más claramente se observa ese movimiento reflexivo de los y las cursantes, aunque también es importante resaltar la movilización y articulación dialógica que se produce en los encuentros con el equipo docente. Estos logran generar esa comunidad de docentes pensando en sus prácticas: escuchar a otros con inquietudes iguales a las mías o con situaciones que nunca me pasaron, tejer un pensar colectivo a partir de experiencias y trayectorias, alternativas, macro y micro decisiones compartidas, resultan instancias muy enriquecedoras.

La progresión de las actividades (individuales y grupales) guían el proceso de construcción de esta mirada crítica hacia las propias prácticas.

La “magia” de la reconstrucción crítica reside en el diálogo que se da entre:

- Los supuestos iniciales de lo que para ellos/as implica enseñar en la universidad.
- La identificación de la complejidad que comprende la práctica de enseñanza en sus distintas dimensiones y el análisis de las mismas.
- La práctica en sí como objeto de estudio y espacio de intervención donde las decisiones que se asuman ahora con todo este bagaje de herramientas, apunten a mejorarlas.

Hacia el final del taller aparecen expresiones del tipo “yo creía que... y ahora pienso desde otro lugar”, “nunca me había preguntado por qué el aula era así o si me tocaba tal aula la clase era de tal manera, ahora sé que puedo hacer otra cosa”.

Por años hemos aprendido las respuestas, las definiciones, lo certero. Enseñar comprende un importante grado de incertidumbre, de

sorpresa, donde las verdades normalizantes nos quedan como mantas cortas para resolver el día a día. Aprender a hacernos preguntas, interrogar a la práctica, al contexto, desde aportes sustentados en la reflexión crítica, sumando las herramientas que construimos en el camino, podemos definir mejor nuestras decisiones y posiciones. En ello reside la profesionalización de la tarea docente, en que seamos quienes decidimos comprendiendo los porqués. Sin dudas hacia allí vamos, hacia una universidad pública que restituya a los docentes su autoridad pedagógica.

Referencias

- Alliaud, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Educação & Realidade*, 31(1),7-22
- Brailovsky, D. (2020) Las viejas tecnologías en tiempos de cuarentena. Video en línea disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=nhtdQjfc9YI>
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Jackson, PH. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Miño y Dávila.
- Terigi, F. (2004) La enseñanza como problema político, en Frigerio, G. y Diker, G. comp. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Serie Seminarios del CEM. Editorial del Estante.

CAPÍTULO 8

Para un cierre que no cierre... La construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. Los debates acerca de la reflexividad y el papel de colectivos docentes

Es muy probable que retome ideas ya anticipadas a medida que se avanzaba en el desarrollo de los capítulos, por cuanto los debates acerca de la reflexividad y el papel de docentes en la construcción de conocimientos para la enseñanza asociados a la profesionalización en el trabajo de enseñar, constituyen postulaciones que operan como un eje transversal articulador de lo expuesto hasta aquí.

La perspectiva que se propone, supone apostar a una puesta en valor de la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer del profesorado; a su poder para pensar, definir y configurar colegiadamente el sentido asignado a sus saberes y prácticas, así como las condiciones de despliegue de su trabajo. Concebido desde una intencionalidad que es el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, difusión, circulación, recepción de conocimientos con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo, constituida como una visión a enfatizar claramente

ante cambios tan sustantivos en escenarios, guiones y escenas en las prácticas de enseñar.

En esta dirección, hace tiempo que se ha generalizado la importancia de apelar a la interiorización de prácticas reflexivas por parte del profesorado, significadas como un esfuerzo de inmersión consciente en el mundo de la propia experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, lo social incorporado. Hacer posible de esta manera para cada sujeto, reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que le permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. En este sentido, la reflexividad que oriente estas propuestas no puede traducirse en una autojustificación complaciente que termine salvaguardando el statu-quo. Se trata, al decir de Castoriadis (2004), de “reflexividad en sentido fuerte”, que implica una posición a construir, que desafía incluso a volver sobre sí mismo/a y ponerse en cuestión, que requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender, en cada circunstancia, en cada situación y con diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio que otorgan identidad a estas prácticas. Es decir, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, el trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva la marca de una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento, “a puerta cerrada”, en la soledad, en definitiva, autorreferente.

La elaboración de propuestas como alternativas a problemáticas emergentes, requiere por parte de profesores/as, una comprensión situacional solo posible desde una posición de reflexividad crítica contextualizada que se integra a una espiral de ciclos de experimentación, sin un final preestablecido. Reflexividad que implica dar curso a una conversación con las situaciones en cada circunstancia. Conversación que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza

sistemas apreciativos, de valores, en los que no hay cabida para la asepsia y la neutralidad.

De este modo resulta un particular convenio entre indagación e intervención. Nueva cultura profesoral que requiere por cierto desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente. Implica también, inexorablemente, restituir a quienes ejercen la docencia una posición pública autorizada.

En esta clave de análisis, se enfatiza la necesidad de pasaje en lo que a la docencia refiere, de una visión funcionarizada, al decir de Novoa (1992), de legitimidad delegada, que sostiene a profesores/as en una posición subordinada a la tutela científico-estatal y/o científico-curricular respecto de los/as especialistas, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada, que tiene emergencia en el asociativismo docente y acompaña procesos de autoformación participada. De ahí, el valor asignado al trabajo colaborativo al interior de equipos; el énfasis en la conformación de colectivos docentes organizados con una clara potencialidad para socializar y producir nuevos saberes y conocimientos desde y en las propias prácticas

Atender al propósito de avanzar en profesionalidad en la labor docente, en consonancia con Inés Dussel (2005), hace necesario acceder a saberes renovados y plurales, estar en contacto con instituciones y sujetos productores/as de conocimientos de modo que sea posible abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos. Ello significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de docentes con la cultura, pero no desde su exclusiva responsabilidad individual, sino desde un movimiento social a partir del cual se rejerarquice el papel que les cabe en la producción y transmisión de la cultura de la que son parte, significada como producto de dinámicas históricas y de luchas sociales.

Es justamente en esta dirección, que considero prioritario atender a perfilar dos atributos en relación a la docencia desde su formación, teniendo como horizonte futuros desempeños. De una parte, bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especiali-

zado y, por otra, hacer valer un código ético en el ejercicio de la profesión y, por tanto, la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y toma de decisiones que competen al propio trabajo.

En relación a ello, no podemos obviar que en la contemporaneidad asistimos a rupturas importantes, que nos reclaman como docentes un esfuerzo de comprensión en planos de mayor alcance tales como la necesaria interpelación respecto del mundo en que vivimos (cuestiones pre-existentes y que la pandemia no hizo más que visibilizar descarnadamente); nuestra sociedad; la cultura/las culturas; los problemas ambientales, el ecosistema; el inconmensurable y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes, las tecnologías y su incidencia en la vida cotidiana y no solo en los procesos formativos; la comprensión de claves epocales; de la alteridad, la otredad, las nuevas subjetividades y configuraciones identitarias, en particular de los/as jóvenes a quienes enseñamos en sus singularidades y diferencias. Los gravísimos problemas planteados por las profundas desigualdades existentes, de todo tipo y en los más diversos planos, con efectos de estigmatización, de discriminación y exclusiones que dejan a grandes sectores al margen del conjunto societal, carentes de los derechos más elementales.

Desde este conjunto de postulaciones, direcciono la propuesta formadora, en sintonía con la idea-apuesta según señalara de un profesorado orientado a la indagación, que propone que los/las docentes se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas. Profesionalizar la docencia en esta clave, quiere decir que un/una docente debe poder dar cuenta, dar razones, tomar la palabra, decir, dar voz al por qué enseña lo que enseña, por qué lo hace de ese modo. Tiene que sentirse habilitado/a, autorizado/a, sobre la base de indagar en sus propias prácticas. Ello no puede limitarse a estudiar solo los contenidos de la disciplina (que es una condición necesaria fundamental, pero no suficiente), y a cuestiones pedagógico-didácticas imprescindibles a

los fines de la enseñanza. Cabe entonces preguntarse ¿qué saberes supone, concebida de este modo, la formación del profesorado?

En mi perspectiva, se conmueven profundamente las visiones respecto de los saberes y conocimientos necesarios, y todo intento de codificación resulta insuficiente. Se requieren, entre otros: saberes teóricos, saberes de referencia (disciplinarios), saberes construidos desde las prácticas cotidianas contextualizadas, saberes desde las prácticas y acerca de las prácticas, saberes de experiencia, todos ellos, sometidos a discusión y crítica. Saberes acerca de la alteridad, a los que es necesario remitir en un oficio en el que el interlocutor humano exige estar receptivo a sus señales, a sus gestos, que supone una ética de las situaciones singulares desde la cual interrogar las relaciones con otro/otros, otra/otras en cada caso, en cada situación. Saberes de la contemporaneidad, posibilitadores de la comprensión de los problemas y debates más importantes de la cultura, que habiliten un compromiso con la realidad epocal. También, saberes de integración, saberes intermediarios, es decir, saberes-herramientas para analizar y escribir acerca de las prácticas, y para enfrentar los imponderables del oficio.

En esta clave, postular la idea de un profesorado orientado a la indagación requiere, como una cuestión central, una formación que habilite para ampliar los registros del acontecer cotidiano para lo cual subrayo el valor de los aportes teórico-metodológicos que presenté antes. Una suerte de práctica de investigación crítica, que permita traspasar los límites de nuestra perspectiva, de todas las perspectivas. Que nos acerque a la realidad con sus diferencias, aunque ello disloque nuestros propios puntos de vista. Desplazar la propia mirada es un camino para miradas nuevas, es aumentar la distancia crítica. Implica una actitud que no juzga, no lleva ante un tribunal, el tribunal de la razón, no interpreta ceñido a una perspectiva determinada.

En suma, ir más allá de prefiguraciones y modelizaciones; quebrar las profecías que se auto-cumplen, la sensación persecutoria de la falta, lo que “no salió bien”, lo que se “debería haber hecho de otro

modo”. Todo aquello que concluye en muchos casos por parte de profesores/as, en ausencia de deseo en relación a su trabajo.

Por ello es importante propiciar una manera de abordar la reconstrucción de experiencias y atender al desarrollo de disposiciones para ello, requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje de la experiencia que se muestra pleno de sensaciones y emociones. En clave con esta visión, los relatos y textos reconstruidos podrán ser luego objeto de reflexión y crítica a partir del intercambio con otros/as que harán posible la incursión en ciertos planos de objetivación. Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se torna por ello justamente en una condición básica. De cualquier manera, la reconstrucción crítica a la que se convoque, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que plantearse en términos de “una vuelta libre sobre las clases” o situaciones objetos de análisis. No por imposición, desde un lugar de autoridad, pues en esos casos se transforma más en confesión que en acciones orientadas a la constitución del sujeto. La experiencia me ha mostrado que, en la idea de recuperar sentidos, es necesario un esfuerzo especial en dar lugar a un clima de credibilidad y confianza como precondition para una recuperación genuina de las experiencias vividas.

Me resultaba/resulta impensable obviar el potencial ofrecido desde relatos de vida y de formación. Apelar para ello, no aisladamente sino de manera continua y sistemática, además sistematizada, a procesos metacognitivos y meta-analíticos desde dispositivos que provean las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias, el “modus operandi”, al decir de Bourdieu (1995). Dar lugar desde la enseñanza a condiciones que habiliten volver sobre las propias trayectorias, revisitarlas, revisarlas. ¿Cómo? Recuperando imágenes, contando historias, compartiendo biografías. Escribir producciones en los más variados estilos; escuchar y registrar relatos; incorporar lo lúdico, el arte en sus diferentes formas de expresión-comunicación. De este modo, desnaturalizar lo que fue por mucho tiempo naturalizado, recuperar vivencias y decantarlas en experiencias mediadas por

el análisis, la crítica, la reflexión. Tarea que demanda necesariamente otorgar tiempos y crear las condiciones.

Por eso insisto en el valor de enfoques deconstructivistas y re-constructivistas. Puesto que la formación demanda para dar lugar a prácticas transformadoras, volver sobre matrices interiorizadas en el largo recorrido por la escolarización. Matrices en muchas ocasiones asociadas a prefiguraciones ideales acerca de las prácticas docentes, a patrones formales comunes que no admiten el reconocimiento de la diversidad, a estereotipos y prejuicios que como no fueron objeto de procesos reflexivos fuertes, se actualizan con demasiada frecuencia ante los complejos e impredecibles sucesos en la cotidianidad. También categorías cristalizadas de fuerte poder en términos de su legitimidad que inhiben la posibilidad de adentrarnos en la realidad de contextos, instituciones, grupos y sujetos en sus singularidades.

Planteos que surgen de la convicción de que no hay otra manera de suscitar procesos con potencial efectivamente transformador, al enseñar acerca de las enseñanzas, que, capitalizando las propias prácticas en el trayecto de la formación como objeto de estudio, de pensamiento y reflexión. Esta opción articula con otra nota identitaria en la docencia que es el desafío permanente de una doble intelección. Desafío que implica articular la aprehensión y apreciación de procesos objetivos, realidades contextos y ámbitos de actuación y, en simultaneidad, todo lo atinente a subjetividades: las propias, las de integrantes de equipos, las de comunidades académicas de las que se participa, es decir, aquellos/as con quienes se interactúa como en relación al despliegue de las propias subjetividades en estudiantes.

Actualmente se insiste, además, planteo que compartimos, en la importancia de la escritura como documentación de la experiencia docente, con el propósito de avanzar en la comprensión de las prácticas. Entendemos que, para ello, se requiere un trabajo que tiene que ver con la posibilidad de actualizar primero memorias de experiencias, para luego, encontrar las vías para compartirla. No obstante, el compromiso de la escritura significa un salto cualitativo de cierta

magnitud, fundamentalmente en términos de llevar a la esfera de lo público aquello que se siente recurrentemente del dominio privado. Circunstancias en las que la labor de análisis se constituye en base de sustentación necesaria para crear las condiciones que habiliten escrituras pedagógicas. En esta dirección, combinar desde narrativas diversas la recuperación de relatos de vida y de formación. Procesos intrincados de lecturas y re-lecturas; escrituras y reescrituras iniciadas desde guiones en borrador que se van afinando en procura de asumir el lugar de autoría, tomar la palabra, asumir la propia voz.

No se nos escapa que escribir acerca de las propias prácticas, documentarlas, no complica a ciertos docentes que tienen un vínculo placentero con esta actividad, que además se sienten legitimados/as en sus conocimientos y saberes por lo que les importa socializarlos, pero esta situación no es generalizable en absoluto. De ahí el valor de un proceso que comienza dando lugar a guiones en borrador cuyo contenido se comparte y debate en espacios colectivos a los que no se les da de inicio publicidad. En esta dirección, dado que una barrera importante es el propio juicio de los/as pares, una resolución favorable demanda que los grupos y colectivos se consoliden como comunidades de aprendizaje, como comunidades de prácticos, sobre la base del reconocimiento recíproco.

En esta clave de lectura juega además un papel central que los/as docentes establezcan, desde los procesos de formación y luego en el desempeño profesional, según ya he destacado, una relación de interioridad en los vínculos con el conocimiento. En tal sentido, autorizarse como productores, autores y/o co-autores, pero fundamentalmente ser capaces -ante estas tareas significadas como nucleares en el quehacer profesional- de dar lugar al placer, al entusiasmo y disponerse a disfrutar de ellas. Esta posición, esta conciencia de sí y las actitudes que suponen no se logran, como decía, por imposición, como meras respuestas a mandatos o prescripciones desde lugares de autoridad. No obstante, es indudable que requieren para su emergen-

cia, sostenimiento y desarrollo en el tiempo, de ciertas condiciones de posibilidad, no sólo subjetivas sino objetivas.

Es en este sentido que recupero el concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al/la docente como agente curricular significativo; un/una docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, porqué y para qué enseña. Ello significa asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los/as profesores en la construcción de conocimiento profesional docente. Concepción que recupera su faceta intelectual en lo relativo a su trabajo en tanto enfatiza su necesaria capacidad para dar sentido a lo que hacen, para reconstruir la razón de ser de lo que hacen; para reconocer, algo frecuentemente olvidado, los efectos de sus intervenciones en aquellos/as a quienes van dirigidas; capaz de generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales. Perspectiva que reclama un desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares, concretas, con posibilidad de ajuste flexible y creativo es decir que demandan una adaptación situacional. Sin pretensiones de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular.

Para finalizar, digamos que lo enunciado no es una tarea para nada fácil. Tal como se señalaba en lectura de Meirieu compartida en uno de los primeros capítulos, los/as alumnos/as se resisten, ignoran reglas o deciden subvertirlas. Y en muchas ocasiones desbaratan nuestros planes, incluso aquellos que valoramos como nuestras mejores propuestas. De ahí que sea tan importante anticiparnos a posibles resonancias en otros/as de aquello que preparamos y siguiendo a este autor, como ya lo señalara, *poner bajo sospecha nuestros planes*, interpelar nuestras decisiones. Sobre esa base lanzarnos, desafiarnos, a generar las mejores propuestas para compartir y construir socialmente saberes y conocimientos con nuestros/as estudiantes.

Dos breves textos para un cierre que no cierre:

Acerca del enseñar, nuevamente desde María Saleme, Maestra. Un recorte de sus “*decires*” entrelazadas con las propias maneras de decir:

Enseñar supone una realidad conflictiva y contradictoria, muchas veces hostil y hasta despiadada. Nos obliga a buscar y encontrar caminos, pero no para la sobrevivencia...
...Si lo que nos proponemos es educar, es de absoluta prioridad desocultar el conocimiento y reconvertirlo en lo que desde su origen es: propiedad y naturaleza del hombre. Educar así se vuelve más sencillo...
... No cabe entonces la omnipotencia en el esfuerzo por encontrar soluciones prontas a problemas complejos, por desentrañar obstrucciones inadvertidas incluso en supuestos teóricos. La mirada única no es suficiente... Es preciso sí, asumir la posibilidad de crear, de inventar nuevas formas de ver y hacer las cosas...
...Quizás, de este modo, la práctica pueda comenzar a desprenderse de la conformación a priori de modelos que predicen no sólo el destino de los que aprenden sino también de los que enseñan... (Saleme, 1997).

Además, como comenzamos con Meirieu, vuelvo a él desde un fragmento de su libro *La Opción de Educar*.

Puesto que vivir la educación como una historia que está siempre por ser escrita, entre seres humanos, no nos obliga a renunciar a ninguna de sus dimensiones ni al carácter profesional de la ocupación de educador, ni a su alcance social y político; ni mucho menos a su dimensión ética. Ello nos impone encarar el cambio, aprender a pactar con el tiempo, a trabajar con las personas en el tiempo, a trabajar el tiempo. Y quizá la razón de que situé la paciencia en un nivel tan alto en la escala de las virtudes educati-

vas, sea debido a mi propia impaciencia. No se trata de la paciencia del compromiso o de la dimisión, sino de una paciencia activa y atenta que siempre intenta ser inventiva, que mide la modestia de sus iniciativas y que, sin embargo, no desespera jamás del milagro. Así avanza la acción pedagógica, en la precariedad de lo humano y la esperanza de su contagio. Atenazada por las exigencias contradictorias y en cambio tan necesarias, las unas como las otras; con tendencia a la plenitud, pero aceptando la limitación. Iniciando cada vez una nueva aventura, sin nunca tener la certeza de poder alcanzarla. (2001, p. 207).

Elijo este recorte por su sintonía con mi idea de que nuestro trabajo nos exige siempre desafíos y apuestas y que quizás ello sea posible a partir de “asumir la incompletud, desafiar la omnipotencia, admitir que no se trata de colocar nuestra firma en la obra. ¿Firmar? Sería presuntuoso. Quizás se trate solo de dejar una seña, algún día recordada” (Edelstein, 2011).

Referencias

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* Grijalbo.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987*. Fondo de Cultura Económica
- Dussel, I. (2005). Pensar la escuela después de Foucault. En G. Frigerio y G. Dicker (comps.) *Educación ese acto político*. Del Estante Editorial.
- Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Editorial Paidós.
- Meirieu, Ph. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.

Novoa, A. (coord.). (1992). Os Profesores e a sua formacao. Lisboa:
Publicaciones Don Quijote, Instituto de Innovacao Educacional.
Saleme de Burnichon, M. E. (1997). *Decires*. Narvaja Editor.

ANEXOS

PROGRAMA

Seminario-Taller

Análisis de las prácticas de enseñanza

Fundamentación

Abrir un espacio de análisis sobre las prácticas docentes en la universidad supone, en primera instancia, la necesidad de considerar las condiciones histórico-políticas y socio-culturales en que dichas prácticas se producen (en el mundo, en nuestro país, en sus expresiones locales).

El Siglo XXI, en el marco de los procesos de globalización e internacionalización, de profundas transformaciones en las relaciones con la información y el conocimiento -más allá de sus controvertidos efectos- plantea continua e incluso cotidianamente el desafío de repensar el papel de las instituciones universitarias. Se ponen en cuestión y replantean tareas, exigencias, responsabilidades y disposiciones que, en este contexto, les corresponde desempeñar a los docentes como profesionales.

La reconversión de modelos en vigencia junto a la redefinición de prácticas que tienden a ser legitimadas en función de estos procesos, somete cotidianamente a los universitarios a situaciones que, en muchas ocasiones, no alcanzan a ser discutidas, analizadas y procesadas.

Ello deriva en la producción de respuestas centradas en coyunturas, sin generar mecanismos institucionales que afiancen la posición de reflexividad crítica que como institución pública les cabe a las universidades.

De todos modos, cobra fuerza el imperativo de generar estrategias e instrumentos efectivos para reorientar el trabajo académico y, consecuentemente, la formación requerida a los profesores. Se abre así, una nueva instancia para debatir y definir el aporte pedagógico necesario en la educación superior.

En esta clave de lectura y análisis, la perspectiva que proponemos para la reflexión es la de conducir, como punto de partida, a una potenciación y revalorización de la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer del profesorado universitario. Posicionamiento que subraya respecto de las prácticas docentes y de la enseñanza, una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, difusión, circulación y recepción de conocimientos con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Posicionamiento que destaca, la ineludible atribución de poder y legitimidad a docentes para pensar, definir y configurar colegiadamente el sentido asignado a sus saberes y prácticas, las condiciones de despliegue de su trabajo.

Para ello, apostamos al valor de una formación que complementa saberes y conocimientos del propio campo de conocimientos con otros de carácter pedagógico-didáctico. En esta dirección, planteamos que estas prácticas en su carácter de prácticas sociales contextualizadas y plurideterminadas, demandan para su comprensión una mirada desde el conjunto de categorías que conforman aquello que los especialistas han denominado “temas clásicos” de la Didáctica como de los nuevos constructos desarrollados al interior de la disciplina. Mirada que, necesariamente, deberá ser complementada con otros saberes propios de las Ciencias de la Educación como así también de otras disciplinas del campo de las ciencias humanas y sociales, desde una lectura de carácter multirreferencial. Perspectiva que reconoce como ineludible atender a las formas particulares que los procesos de

enseñanza adoptan en cada campo, área, disciplina como a las particularidades que adquieren en diferentes contextos y situaciones.

Esta clave de lectura y análisis requiere, al abordar la realidad de las prácticas de enseñanza, un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes, límites y posibilidades. Labor de suma complejidad en tanto los problemas no se encuentran claramente definidos y es necesario dilucidarlos desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias. De ahí la importancia de una actitud de búsqueda sistemática de claves de interpretación, que permitan identificar a diferentes escalas notas que caracterizan y otorgan sentido a estas prácticas.

Interesa, en esta dirección, valorizar la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia, lo que implica volver sobre las situaciones, la propia actuación y los supuestos/racionalidades asumidos en cada caso acerca de la enseñanza. Tarea en la que, diferentes marcos disciplinarios, desarrollos teóricos y programas de investigación, aportan categorías que permiten avanzar al analizar las situaciones de la práctica desde una visión acrítica a una teoría comprensiva de la enseñanza.

En relación a lo antedicho, el enfoque por el que optamos recupera el concepto de profesionalidad ampliada que concibe al docente como agente curricular significativo; un docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, porqué y para qué enseña. Un profesor, orientado a la indagación, que no sólo actúa, sino que además es capaz de evaluar las consecuencias de sus acciones y generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales.

Para ello, nos interesa destacar la incorporación de aportes teórico-metodológicos de las perspectivas socio-antropológica y de la narrativa en investigación educativa, en el marco de una propuesta que hace énfasis en el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza como una herramienta intelectual que posibilita por parte de

profesores el análisis reflexivo, crítico y contextualizado acerca de sus enseñanzas.

Objetivos

- Caracterizar los procesos de enseñanza en sus múltiples dimensiones como procesos contextualizados social e históricamente.
- Reconocer formas particulares que adoptan las prácticas docentes y de la enseñanza en el ámbito universitario.
- Analizar acciones, decisiones y supuestos implicados en la elaboración y desarrollo de propuestas de intervención para la enseñanza universitaria.
- Identificar en sus alcances categorías didácticas que, desde un enfoque ampliado y relacional, aportan herramientas para el diseño, coordinación y análisis de situaciones de práctica de la enseñanza.
- Rescatar aportes del enfoque socio antropológico y la narrativa en investigación educativa para el análisis de prácticas de la enseñanza.
- Adoptar una actitud reflexiva y crítica en el análisis de la propia práctica, reconociendo el papel del colectivo docente como productor de conocimientos en y para la enseñanza.

Contenidos

Núcleo 1

Una perspectiva pedagógica. Enseñanza e interculturalidad. La enseñanza como transmisión.

Prácticas de la enseñanza-prácticas docentes. Notas que las caracterizan. Su complejidad y problematicidad. Claves de análisis a distintas escalas.

Las relaciones con el conocimiento. Tensiones y dilemas. Formas que adopta la relación poder-saber en las situaciones de clase. Expectativas y representaciones mutuas. Enseñanzas implícitas.

Núcleo 2

El docente ante la tarea de elaboración de su propuesta de enseñanza. Supuestos epistemológicos y pedagógico-didácticos.

Aula, clase y estructura de actividad. La relación contenido-método.

Construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas.

Núcleo 3

El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza, una alternativa para interpretar y recrear las prácticas. Herramientas conceptuales y metodológicas.

Aportes de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa. Los debates acerca de la reflexividad. La construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. El papel de colectivos docentes. La apuesta a un profesorado orientado a la indagación.

Metodología

Se trata de un espacio curricular definido como Seminario-Taller. Las actividades prácticas que se realizan en el mismo, se centran en la adquisición de capacidades analíticas, reflexivas y reconstructivas con

herramientas propias de las perspectivas socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa.

El tratamiento de los temas planteados se realizará a través de:

- Exposiciones al grupo total sobre las diferentes temáticas planteadas.
- Instancias de trabajo en subgrupos, para el abordaje de situaciones problemáticas, la confrontación de experiencias y la concreción de ejercicios de análisis didáctico de situaciones de práctica de la enseñanza y la elaboración de borradores preparatorios de un Texto de Reconstrucción Crítica requerido como Trabajo Final para la acreditación.
- Instancias de puesta en común de aspectos relativos a la producción de los subgrupos; el debate de enfoques derivados de los materiales trabajados como de las postulaciones sostenidas por participantes y docentes.

El Seminario-Taller es un espacio pedagógico específico en dos sentidos. Primero en la relación teoría/práctica o acción/reflexión y segundo, en la conformación de modalidades de trabajo en equipo y participativas, con las que se apunta a la producción. Se fomenta el aprendizaje grupal y la creación colectiva de conocimiento, donde el primero es resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las estrategias y los contenidos. Se cuenta con el espacio del aula virtual a fin de desarrollar propuestas a través de dos modos centrales de actividades: las de construcción colectiva y colaborativa, principalmente en foros generales y de debate sencillo, wikis o muros colaborativos para que los estudiantes/docentes cuenten con la posibilidad de analizar los distintos materiales y el intercambio de miradas, para producir colectivamente.

Evaluación

La evaluación operará en forma constante, a fin de realizar los ajustes y/o rectificaciones necesarias durante el desarrollo del proceso como para recuperar los avances logrados.

Para la acreditación se requerirá de la aprobación de 3 actividades obligatorias que constituyen ejercicios de análisis de la enseñanza, más el trabajo final.

Para la acreditación final se requerirá un Trabajo a modo de ensayo denominado *Texto de Reconstrucción Crítica*, que puede ser elaborado de manera individual o en pequeños grupos de no más de tres personas. Dicho texto, deberá incluir referencias a los diferentes núcleos conceptuales que configuran el Programa, con base tanto en el desarrollo de las clases, los debates e intercambios, como en los materiales bibliográficos presentados y/o sugeridos. Asimismo, incorporar el análisis fundado de situaciones de práctica de la enseñanza seleccionadas para los ejercicios de análisis concretados en clases acompañadas de reflexiones respecto de las principales comprensiones logradas a partir de la concreción de dichos ejercicios.

Se califica con una escala de 1 (uno) 10 a (diez) puntos y se considera aprobado con un mínimo de 7 (siete) puntos.

Bibliografía

Durante el desarrollo de las clases se especificará la bibliografía correspondiente a cada núcleo conceptual como también sugerencias de ampliación según los intereses de los y las cursantes.

Achilli, L. E. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde.

- Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.
- Ardoino, J. (1991). *El análisis multirreferencial*. En J. Ardoino et al. Sciences De L'education, Sciences Majeures. Actes De Journees D'etude Tenues A L'occasion Des 21 Ans Des Sciences De L'education.1 Issy-les-Moulineaux, EAP, Coleccion Recherches et Sciences de l'education, 1991, pp. 173-181.
- Aristi, P. (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*. DIE. CIEA del IPN. México.
- Arnaus, R. (1995). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En J. Larrosa (Coord.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.12-61 y 61-78). Laertes.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Camilloni, A., Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M., y Barco, S. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Chevallard, I. (1985). *La transposición Didáctica*. Aique.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. PAQUAY et al (Coord.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias*. FCE, México.
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. *Revista Argentina de Educación*. Año XI N° 19, A.G.C.E.
- Edelstein, G. Y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G. (2000). *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar*. *Revista IICE*. Año IX, N° 17. Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Argentina.

- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.). *Educación: ese acto político*. Del estante Editorial.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*. Mimeo.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar*. Crefal, México.
- Frigerio, G. y Diker, G. (Comp.) (2004). *La transmisión en las sociedades. Las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Novedades Educativas.
- Goetz, J.P. y Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Guber, R. (1990). *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa.
- Guber, R. (2005). *La Etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo editor Norma.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*, Morata.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.
- Larrosa, J. (Coord.) (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Alertes.
- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Paidós.
- Lieberman, A y Millar, L (Eds.) (2003). *La indagación: Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Octaedro.
- Litwin, E. (1997). *Configuraciones didácticas*. Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Martínez Bonafé, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*. Miño y Dávila.

- Mc. Ewan, H. y Egan, K. (Comp.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de Educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Paquay, L., Aldet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (Coords.) (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. FCE, México.
- Pérez Gómez, Á. (1993). *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*, Universidad de Málaga, España.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE. CINVESTAV. IPN, México.
- Romo Beltrán, R., Becerra García, M. G. y Garrido Flores, M. del R. (1989). De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria. En A. Furlán. y A. Pasillas Miguel (Comps.). *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo*. UNAM, México.
- Saleme de Burnichón, M. E. (1997). *Decires*. Narvaja Editor.
- San Martín Alonso, Á. (1994). El método y las decisiones sobre los métodos didácticos. En J. M. Sancho Gil (Coord.), *Para una Tecnología Educativa*. Horson.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2005). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Serie Seminarios del CEM Edit. Estante.
- Woods, P. (1993). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Woods, P. (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Paidós.

PLAN DE TRABAJO

Seminario Taller Análisis de las prácticas de enseñanza

Gloria Edelstein

SEMANA	CONTENIDOS	MATERIALES/BIBLIOGRAFÍA	PROPUESTA DE TRABAJO
SEMANA 1	<p>Español Inaugural Intervención: Fundamentación de la propuesta y Soportes didácticos: Niveles conceptuales, Ejercicios de análisis y Texto de Recreación Crítica (TRC).</p> <p>Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza: Revisión / Recuperación de la noción de transacción. La transmisión legada, interrumpida. Reconocimiento de la identidad / alteridad. Prácticas de aprendizajes emancipadores. La enseñanza en este contexto de crisis.</p>	<p>Escribir: Introducción de <i>Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza. Capítulo 1 de Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza.</i> Merino, P. (2003). <i>Fuerzas del Escuchar. A mitad de recorrido. Por una verdadera revolución coperteciana en pedagogía.</i> Alertas.</p> <p>Figueró, G. (2003). <i>Los sentidos del verbo educar.</i> Corial.</p> <p>Freire, P. (2008). <i>Pedagogía de la Autonomía.</i> Siglo XXI. (Capítulo 1 y 8).</p>	<p>Lecturas: Programa y Plan de Trabajo. Video de presentación de la Profesora responsable Dra. Gloria Edelstein. Bibliografía seleccionada.</p> <p>Actividades: Foro de Presentación.</p> <p>Primer Ejercicio de análisis: Integras y representaciones sobre el ser docente universitario/la.</p>
SEMANA 2	<p>Perspectivas sobre la enseñanza como práctica socio-histórica compleja. Relaciones conceptuales: prácticas sociales, prácticas educativas, prácticas docentes y de la enseñanza. Notas que caracterizan las prácticas de enseñanza como prácticas situadas. Contextos que abarcan las prácticas docentes a diferentes escalas. (Micro, Meso, Macro). Clases de actividades e interacción.</p>	<p>Escribir: Capítulo 2 de <i>Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza.</i> Romo Beltrán, R., Becerra García M. G. y Garrido Flores, M. (1989). <i>De la lección al desencanto en el aula universitaria.</i> En A. Farías y M. A. Paredes (comp.), <i>Avances de la investigación en el campo del currículo.</i> UNAM.</p> <p>Martinez Roselli, J. (1998). <i>Trabajar en la escuela. Profesores y reformas en el umbral del siglo XXI.</i> Mito y Doble.</p> <p>Tanji, F. (2004). <i>La enseñanza como problema político. En la transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos.</i> Serie Seminarios del CEM. Editorial del Estero.</p>	<p>Lecturas: Bibliografía seleccionada.</p> <p>Actividades: Análisis desde las escalas macro, meso y micro sobre los contextos que atraviesan las prácticas docentes en la universidad desde los trayectorias y experiencias de los participantes.</p> <p>Presentación de la consigna de Trabajo Final (TRC)</p>
SEMANA 3	<p>Aula, clase y estructura de actividad. Una aproximación al aula como escenario de concepción de la enseñanza. La clase como estructura global de actividad. Estructura epistémica y la breva configuración: segmentos y unidades de sentido.</p>	<p>Escribir: Capítulo 3 de <i>Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza.</i> Dussel, I. y Cerros, M. (1996). <i>La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar.</i> Santitas. (Se pone a disposición el trabajo completo, a fin de seleccionar fragmentos de interés).</p> <p>Merino, P. (22 de abril de 2020). <i>La Escuela Después. ¿Con la Pedagogía de antes? Fapac/Pedagogía.</i> http://www.enlace.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/a_2020_04_22_merino_despues_con_la_pedagogia_de_antes</p>	<p>Lecturas: Bibliografía seleccionada.</p> <p>Actividades: Avances de escritura del TRC.</p>
SEMANA 4	<p>El análisis didáctico. Un enfoque teórico metodológico de indagación y reflexión desde y en las prácticas de la enseñanza. La desestructuración -reestructuración de clases. Las relaciones acciones, decisiones y segmentos / racionalidades presentes en los casos. Organización de análisis de escritura a diferentes escalas.</p>	<p>Escribir: Capítulo 4 de <i>Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza.</i> Pérez Gómez, A. (1993). <i>La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores.</i> Universidad de Málaga, España.</p> <p>Arbore, J. (1991). <i>El análisis multirreferencial. En Ciencias de la Educación, Ciencias Múltiples.</i> Actas de Jornadas de temas a la ocasión del 21 año de la creación de la Facultad. <i>Inte</i> los Montañas. SAP. colección de investigación en ciencias de la educación. pp. 173-181.</p> <p>Ashli, E. (1998). <i>Antropología e investigación educativa. Aproximación a un enfoque constituyente indiciario.</i> CIBSO. Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional del Rosario.</p>	<p>Lecturas: Bibliografía seleccionada.</p> <p>Actividades: Segundo ejercicio de análisis: caracterización y modos de hablar el aula y la clase universitaria a partir de una serie de fotografías.</p> <p>Avances de escritura del TRC.</p>
SEMANA 5	<p>El lugar de la metodología en la enseñanza. Construcción metodológica. Las relaciones forma-contenido / contenido-substancia. Configuraciones didácticas. Las relaciones Construcción didáctica. Construcción metodológica y configuraciones didácticas.</p>	<p>Escribir: Capítulo 5 de <i>Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza.</i> Edelstein, G. (2003). <i>Enseñanza, política de escucha y construcción didáctica.</i> En G. Figueró y G. Chier (comp.), <i>El Educador en acto político.</i> (pp. 127-153). Del Estero Editorial.</p> <p>Edwards, V. (1989). <i>El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación e interacción.</i> Mimeo.</p> <p>Lámin, E. (2005). <i>Las configuraciones didácticas.</i> Países. (Capítulos sugeridos 2 y 3)</p>	<p>Lecturas: Bibliografía seleccionada.</p> <p>Actividades: Tercer ejercicio de análisis: análisis didáctico de una clase desde un enfoque multirreferencial.</p> <p>Primera parte: Realizar una descripción desde de una clase vivenciada como estudiante universitario/la.</p> <p>Avances de escritura del TRC</p>
SEMANA 6	<p>Aperturas de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa</p>	<p>Escribir: Capítulo 6 de <i>Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza.</i> Ariau, R. (1995). <i>Voices que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la escritura narrativa en una investigación etnográfica.</i> En J. Lamas (Coord.), <i>Dejarse que le cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.</i> (pp. 12-41 y 61-78). Laertes.</p> <p>Allard, A. (2010). <i>Aperturas para abordar la formación de los docentes.</i> Narración y Experiencia. Mimeo.</p>	<p>Lecturas: Bibliografía seleccionada.</p> <p>Actividades: Tercer Ejercicio de análisis: análisis didáctico de una clase desde un enfoque multirreferencial.</p> <p>Segunda parte: análisis didáctico de la clase narrada.</p> <p>Avances de escritura del TRC</p>
SEMANA 7	<p>La construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. El papel de colectivos docentes. Los debates acerca de la referencialidad. Los debates acerca de la referencialidad. La construcción de conocimiento profesional para la enseñanza. El papel de colectivos docentes. Un profesional orientado a la indagación.</p>	<p>Escribir: Capítulo 9 de <i>Pensar y recrear las prácticas de la enseñanza.</i> Estalain, G. (2018). <i>La profesionalización de la enseñanza en las universidades. Un desafío del presente con miras hacia el futuro.</i> (Planencia) Universidad Nacional De Cuyo, Mendoza, Argentina.</p>	<p>Lecturas: Bibliografía seleccionada.</p> <p>Actividades: Tercer Ejercicio de análisis: análisis didáctico de una clase desde un enfoque multirreferencial.</p> <p>Segunda parte: análisis didáctico de la clase narrada.</p> <p>Avances de escritura del TRC</p>

Las autoras

Arce, Debora M.

Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Doctoranda en Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada y Profesora en Comunicación Social, UNLP. Ayudante Diplomada en Didáctica y Formación Docente en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Docente en el Nivel Superior Universitario, UNLP y terciario, ISFD, Buenos Aires. Docente investigadora en proyectos sobre formación universitaria, transformaciones socioculturales, políticas académicas y comunicación, FPyCS, UNLP y en proyectos de extensión universitaria sobre salud bucal y educación, Facultad de Odontología, UNLP. Asesora pedagógica en producción de materiales digitales para propuestas de educación en línea, así como acciones de coordinación de programas en la Dirección de Capacitación y Docencia, UNLP.

Bugallo, Sofía

Especialista en Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Especializanda en Docencia Universitaria, UNLP. Profesora en Psicología, UNLP. Docente en las cátedras

de Diseño y Planeamiento del Currículum y, Fundamentos, técnicas e instrumentos de exploración psicológica I y II de la Facultad de Psicología, UNLP. Se desempeña en la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP en la Secretaría técnico administrativa de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP y en la Secretaría de Comunicación y Vinculación de la Facultad de Psicología, UNLP.

Duca, Carolina

Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestranda en Educación, FaHCE, UNLP. Tutora del Seminario-Taller Análisis de las prácticas de enseñanza en la Especialización de Docencia Universitaria, UNLP, de la Maestría en Educación para profesores del SENA (Colombia), UNLP y del Programa PAED, Facultad de Ciencias Agrarias y Forestales, UNLP. Docente de Perspectiva Filosófico Pedagógica y Didáctica III, Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 210, La Plata. Asesora pedagógica del Colegio Tercer Milenio en los niveles inicial, primaria y secundaria.

Gallo, Lucrecia

Especialista en Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Maestranda en Comunicación Digital Interactiva, Universidad Nacional de Rosario (UNR). Licenciada y Profesora en Comunicación Social, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Adscripta a la cátedra Didáctica y For-

mación Docente en Comunicación del Profesorado en Comunicación Social, FPyCS, UNLP. Secretaria técnico administrativa de la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos, UNLP. Coordinadora editorial de la revista Trayectorias Universitarias, UNLP y Secretaria Tecnológica de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP.

Lugones, Mariana

Especialista en Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Licenciada y Profesora en Psicología, Facultad de Psicología, UNLP. Ayudante diplomada en Fundamentos, técnicas e instrumentos de la exploración psicológica I y II, Facultad de Psicología, UNLP. Secretaria técnico administrativa de la Dirección de Capacitación y Docencia de la Secretaría de Asuntos Académicos y de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Tutora tecnológica del área Educación a Distancia de la Facultad de Psicología, UNLP. Colabora en proyectos de investigación y pública artículos en revistas científicas y eventos académicos sobre formación universitaria, ingreso y experiencias estudiantiles.

Morandi, Glenda

Magíster en Didáctica, Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesora Titular Ordinaria de Didáctica y Formación Docente en Comunicación en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. Profesora asociada del curso Comunicación y Educación en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ). Secretaria Académica de la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP y Directora de Capacitación y Docencia de la Secretaría

de Asuntos Académicos, UNLP. Editora de la Revista Trayectorias Universitarias, UNLP. Coordinadora del libro *La enseñanza interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria* (Edulp, 2014) y *Universidad y transformaciones* (Edulp, 2013). Dirige proyectos de investigación sobre formación universitaria y transformaciones socioculturales, y sobre políticas académicas y enseñanza de la comunicación, FPyCS, UNLP.

Ungaro, Ana María

Especialista en Gestión de la Educación Superior, Universidad Nacional La Plata (UNLP). Profesora en Ciencias de la Educación, UNLP. Docente, Investigadora y Extensionista, UNLP. Trayectoria docente universitaria en grado y posgrado en espacios orientados al abordaje de la problemática sobre la enseñanza, las prácticas docentes y los espacios de producción de conocimiento y saber pedagógico de docentes universitarios. Su trabajo con ingresantes como responsable del Taller de Inserción a la Vida Universitaria de la Facultad de Informática, UNLP se articula con sus prácticas de extensión con escuelas secundarias. Su tarea de investigación se enmarca en la problemática pedagógica didáctica, orientada al proceso de transformación de sujetos y prácticas. En la gestión desarrolla tareas en espacios de orientación pedagógica destinados a docentes y estudiantes a partir de estrategias de inclusión, acompañamiento y contención.



Los escritos aquí reunidos resultan de una compilación del material elaborado con el propósito de configurar una propuesta pedagógico-didáctica orientada a la formación de docentes universitarios en lo relativo a las prácticas de enseñanza, sus notas identitarias esenciales y las herramientas teórico-metodológicas para su diseño, análisis, valoración crítica y recreación.

Esta publicación es el resultado de la propuesta desarrollada en el marco de la Especialización en Docencia Universitaria de la UNLP que se constituyó a partir de un aula virtual y un equipo de tutoras que acompañó el proceso de los y las docentes cursantes del Seminario-Taller Análisis de las Prácticas de Enseñanza, coordinado por la Dra. Gloria Edelstein.

Gloria Edelstein

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada y Profesora en Pedagogía y Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular Plenaria de la Cátedra Metodología, Observación y Práctica de la Enseñanza. Autora de numerosos artículos y ponencias en revistas científicas y eventos académicos sobre temáticas de su especialidad en autoría y co-autoría. Expositora y conferencista en eventos académicos. Publicó *Imágenes e imaginación* (Iniciación a la docencia (Ed. Kapelusz 1995) y *Formar y formarse en la enseñanza* (Paidós, 2011). Posee categoría I como docente-investigadora y es directora de tesis de grado y posgrado como así también profesora de posgrado en universidades nacionales en temáticas referidas a Didáctica y Formación Docente, Investigación e Intervención en las Prácticas de Enseñanza. Fue Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación y Decana en la FFyH/UNC como así también Profesora Emérita de la UNC.