



Formación docente: dar clases con donación

Educational Training: give classes as a donation

Vanina Daraio

Universidad de Buenos Aires/ Universidad de Palermo,
Argentina
vanidov@gmail.com

Fecha de recepción:
05/05/2018
Fecha de aceptación:
30/08/2019

Palabras clave:

formación docente, clases, experiencia subjetivante, meta-análisis, micropoder, donación

María Sara Müller

Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina
saritamuller@hotmail.com

Resumen

La formación docente puede ser concebida como una experiencia subjetivante en tanto su herramienta central sea el meta-análisis que considere al aula como una red que enlaza espacios de micropoder cuyas lógicas son explícitas y, también, implícitas. Este posicionamiento no es posible sin suponer la enseñanza como una práctica social situada en un contexto sociohistórico y como actividad intencional tendiente a generar mediaciones alternativas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento, lo deconstruyan y reconstruyan. La reflexión docente sobre la acción y durante la acción misma es lo que configura el pasaje de “dictar clases” al “dar clases como donación”.

Los objetivos del artículo apuntan a comprender las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la complejidad que implican, desarmar supuestos y mirar lo cristalizado desde una perspectiva crítica. Metodológicamente se busca propiciar la multiplicación de espacios donde los docentes analicen sus

Keywords:

Educational training, classes, subjective experience, meta-analysis, micropower, donation



prácticas desde la mirada del investigador a través de co-participación colaborativa. Concluimos con que el nexo saber-poder cobra significativa relevancia por ser coordenadas que intervienen directamente en el advenimiento de la experiencia de los sujetos que habitan el aula de clase. En esta relación cabe señalar que la enseñanza no solo es un problema didáctico, sino que especialmente es un problema político. Un camino que emancipa y permite la emergencia de sujetos plenos de derechos o domina convirtiéndola en un objeto de consumo para pocos.

Educational training can be conceived as a subjective experience as long as its central tool is the meta-analysis that considers the classroom as a net that links micro power spaces which logics are explicit and, also, implicit. This way of thinking is not possible without presume teaching as a situated social practice in a social-historical context and as an intentional activity tending to generate alternative mediations for students to deconstruct and reconstruct knowledge. Finally, the teacher reflection on the action and during the action itself configures the pass from “dictating classes” to “give classes as a donation”.

The objectives of this article aim to understand the pedagogic practices and the learning-teaching processes from the complexity that imply, dismantling presumptions and looking at the crystallized forms from a critic perspective. The methodology implies the increase of spaces where teachers analyze their methods from an investigator’s view through collaborative co-participation. To bring some conclusions, we believe the knowledge-power nexus gains significant relevance for being coordinates that intervene, directly, in the achievement of the experience of the subjects that live in the classroom. In this relation we must point out that teaching is not only a didactic problem,

but a political one. A road that emancipates and allows the emergency of subjects in all their rights or dominates transforming it in an object of consumption for a few.

Un posicionamiento desde la complejidad

Las prácticas pedagógicas constituyen campos complejos que, desde la perspectiva de Bourdieu, suponen espacios históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento que definen aquello que está en juego (Edelstein, 2003).

El concepto de campo permite abordar dichas prácticas desde la complejidad, es decir, desde sus diversas dimensiones -subjetivas, socioeconómicas, históricas y políticas-. Para ello, se requiere la utilización de criterios transdisciplinarios para hacer uso de las teorías al modo que propone Foucault -de “Caja de Herramientas”- como instrumentos que habiliten reflexiones críticas y complejizaciones situadas en la historia (Fernández, 2009).

Así, esta perspectiva se aleja de toda reproducción de sistemas conceptuales ligados a verdades totalizantes y funcionales a la verdad moderna, hegemónica, al sujeto universal idéntico a sí, que arroja a la exclusión al otro, a la alteridad, a la extranjería (Ibíd., 2009).

En concordancia, Edelstein (2011) propone un posicionamiento que evita la reducción teoría-práctica, el “ajuste” de una a la otra como mera aplicación. Para ello, la autora retoma la conceptualización de Bourdieu y Wacquant (1995) de “*modus operandi*” que remite a “la trastienda” en relación al análisis de las prácticas didácticas. Se trata de “renunciar a la complacencia un tanto fetichista con que la abordan los teóricos teoricitas” (Ibíd., 1995, p.116).

Entonces, desde este enfoque, la teoría problematizada por un esfuerzo de elucidación crítica es crucial. Para Castoriadis (2007) implica el esfuerzo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan.

A través de este trabajo se habilita la posibilidad de construir

categorías hermenéuticas que puedan visibilizar y denunciar la producción-reproducción que se sostienen en los dispositivos biopolíticos y desnaturalizar los discursos hegemónicos. Todo ello, en las antípodas de crear sistemas cerrados de teorías explicativas, tampoco juicios totalizantes que anularían la posibilidad de revisar las prácticas.

En este sentido, Edelstein (2003) señala que se requiere propiciar la objetivación de los sujetos en las prácticas educativas, involucrando procesos metacognitivos y metaanalíticos para deslumbrar diversos planos de visibilidad y diversas lecturas de y en las prácticas mismas, en función de la presencia de un sujeto que es también, objeto al mismo tiempo.

De esta forma, la autora propone una estrategia que incluye tres vertientes: los núcleos conceptuales, el análisis de situaciones de las prácticas y los textos de reconstrucción crítica de la experiencia (Ibíd., 2011, p.116).

Tras lo mencionado hasta aquí y partiendo de este enfoque epistemológico, el presente trabajo se propone abordar la teoría y el análisis de las prácticas en un intento por enlazar, reflexionar y reconstruir críticamente la experiencia, lo que implica volver y “revolver” las situaciones, la implicación, los supuestos y racionalidades asumidos acerca de la enseñanza.

¿Ocupamos o habitamos el aula?

En los debates colectivos se articulan conceptos sobre las relaciones aula/clase, lo privado y lo público. El aula resulta una construcción sociocultural compleja asociada a la escolarización, entrelaza a la materialidad de un diseño arquitectural que impacta en la comunicación que se muestra jerarquizada y ritualizada. Las posiciones instituidas, los lugares destinados, los esquemas prefigurados de agrupamiento y movimiento y, a la vez, señales de formas instituyentes que interpelan, generan preguntas y parecen desnaturalizar los sentidos dominantes y tradicionales.

Mientras que “ocupar el aula” nos remite a una demarcación espacial, a maneras uniformes, a la “obediencia lógica ritual que impone un

orden excluyente” (Edelstein, 2011, p.2); “habitar” el aula da cuenta de un componente subjetivo que asume una posición activa, se sacude la rutinización, es “armar, desarmar y rearmar” pensar que se “pueden hacer otras cosas”, visibiliza el acontecer en el aula que da cuenta de la diversidad (Edelstein, 2011).

La clase contempla una compleja trama donde se enlazan y activan en los sujetos procesos cognitivos y otros: afectivos y sociales. De este modo, como estructura global de una actividad que se da dentro de una unidad mayor de sentido, suceden eventos específicos, manifestaciones episódicas y a la vez configurativas.

La secuencia en su desarrollo y la integración de un armazón temático y semántico asociado a la interacción social comunicativa permite leerla en clave didáctica, como estructura, con segmentos o momentos, unidades menores de sentido. Un desarrollo temático con diferentes formatos, equipamientos, tipos de actividades y organización espacial.

De esta forma, “el espacio tiene en las culturas un sentido simbólico [...] para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y por ende la potencialidad transformadora del espacio” (Fernández, 1996, p.2). Además, actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógicos-didácticos en cada aula, la relación docente-estudiante.

“La sola mención de la expresión “aula” remite a una imagen potente” (Edelstein, 2011, p.4). Una arquitectura peculiar que define sin equívocos el espacio de trabajo de docentes y estudiantes. ¿Aulas diferentes clases diferentes? El aula considerada como contexto complejo, demarcado, integrado por la disposición de los cuerpos según los roles de los actores como también, por componentes gestuales, faciales, etc. Además, el sistema del ritual escolar construye según McLaren (1995, citado por Fernández, 1996) el “estado del estudiante” y el “estado de la esquina”, espacios que proyecta la escuela, que acontecen en los bordes de la institución, en la vereda o en la esquina. Cada uno de ellos es especial. Uno racional, preciso, de tipo monocromático y, otro, emocional y catártico, azaroso e impreciso, un lugar posible para la acción espontánea.

Este ejercicio que nos invita a pensar sobre clases diferentes-aulas semejantes, aulas diferentes-clases semejantes nos plantea el desafío bifronte. Por un lado, no hacer del espacio un límite, interrogarnos sobre cómo aprovechar el espacio y qué hago con él. El espacio asociado a una posición activa: ordenar, desarmar, rearmar. Por otro, que la propuesta de las actividades, todas ellas, propongan una “pedagogía diferenciada” en tanto creen condiciones óptimas sin ser directivas o recetas, lo que implicaría un “hacer con” y valorar los saberes previos -extraescolares- y situados de los estudiantes (Meirieu, 1998).

Los escenarios diversos que van proponiendo escenas diversas, la diversidad desde la organización espacialidad y la organización de la clase. La presentación de equipamiento, recursos, instrumentos materiales. Las condiciones de producción como condiciones de posibilidad sobre sujetos que construyen y la búsqueda constante de lo no excluyente. Así, se pone en juego una categoría central y un eje de análisis que es la pregunta por la forma del conocimiento en la enseñanza. El contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. El contexto cambia el texto. La forma también es contenido y el contenido se transforma en la forma.

Acerca de la Experiencia y el Sujeto de la Educación

En líneas generales, puede decirse que es en las obras de Foucault donde se despliegan conceptualizaciones sobre las relaciones entre “saber y poder”, en un conjunto de prácticas en las que se realizan tanto la producción de conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones. Lo sumamente significativo es que en esa articulación entre saber y poder, en su interior, se produce el sujeto (Larrosa, 1995).

El sujeto pedagógico, o mejor su producción, ya no será analizada sólo desde el punto de vista de la “objetivación”, sino también, y fundamentalmente, desde el punto de vista de la “sujetivación”. Esto es,

desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo (Ibíd., 1995).

De este modo, se pone en juego en las relaciones el saber, el poder y la posibilidad de producción del sujeto pedagógico, que analizaremos desde otra conceptualización central y necesaria para considerar el análisis de las prácticas pedagógicas: la transferencia y el lugar de no saber. El marco de la transferencia es conceptualizado por Lacan como Sujeto Supuesto Saber, donde la suposición del saber instala la relación transferencial. De allí, resulta interesante la asociación con la noción de “maestro ignorante”.

En principio, “aprendemos - de los relatos y en los relatos- una narrativa que busca la abstracción no con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas cada vez más comprensivas y más humanas” (Litwin, 2008, p.27).

Lo central para todo análisis de las prácticas educativas son las condiciones que propician los docentes y el lugar que ocupan en el escenario educativo. En este sentido, podemos hablar de “una pedagogía de transferencia” propiciada por un posicionamiento por parte del docente que se ubica en un lugar de “no saber todo”, solamente como portador de un “supuesto saber” para generar una relación transferencial que oficie de “motor” y habilite la gramática singular y plural de los estudiantes.

En efecto, el maestro ignorante da clase y entiende que educar es un acto político bajo la modalidad de un don sin deuda y destinado al colectivo como heredero (Frigerio, 2003). Con ello, creemos, se posibilita la operación de dejar de “dictar” clases para “dar como donación”. Donar, transmitir en vez de dominar-reproducir. Donar como un gesto de acercar al recién llegado a lo que uno posee que, a su vez, implica el reconocimiento del otro. El aprendizaje como emancipación para contribuir en el otro la emergencia, contribuir a la libertad de subvertir aquello que nosotros le enseñamos. Multiplicar ocasiones donde poner en juego inteligencias y adquirir nuevos saberes y sentidos, poner en valor lo que se sabe.

Según Jackson (1992), la desigualdad de poder es una de las características de la vida en el aula que da cuenta de la estructura social de la práctica educativa determinada por el tipo de institución y modalidades

más tradicionales o más progresistas. Además, la modalidad de suspensión del saber bajo la fórmula de “supuesto saber” en el rol del docente da lugar a un poder en los estudiantes, un poder cuya lógica intenta propiciar la experiencia y se aparta de una mirada tradicional del poder.

Para ello, la espera, la escucha y la pregunta son centrales en tanto no se trata de hacer un mejor uso del conocimiento científico, sino de qué cosas podemos aprender a partir de un detenido examen de la práctica, entendiendo que los docentes y estudiantes son productores y portadores de saberes experienciales construidos en el transcurso de su trayectoria. Se trata entonces, de habilitar la pregunta sin taponar con “el saber del docente” para que el saber de la experiencia transforme, se transmita y abra posibilidades (Alliaud y Suárez, 2011).

Con ello, por añadidura se produce un proceso de reconstrucción que es un fenómeno no lineal ni cronológico, sino que implica reconstruir lo vivido más allá de los límites institucionales y sus criterios de validez (Edelstein, 2011). Según Camilloni (2007) los docentes solemos traer teorías “acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan decisiones acerca de variadas cuestiones” (p. 43). De ahí la importancia de poner en tensión matrices contenidas, desandar huellas y marcas propias de nuestra escolarización, trabajar sobre esas representaciones y sentidos del propio recorrido, reconocerlas y deconstruirlas para generar esquemas de acción alternativo.

En este sentido, creemos que este posicionamiento epistemológico pone en juego dos ejes temporales: el tiempo subjetivo -singular-, y el tiempo social -formalizado por la institución, el docente, etc. Además, este enfoque pone en evidencia dos niveles de análisis. Uno, aquello que efectivamente se recuerda como suceso, episodio o vivencia y que llamaremos el “qué”, y otro nivel -central- que llamaremos el “cómo” y remite a la manera en que cada quien resignifica en el presente dichas vivencias, es decir, el posicionamiento subjetivo frente al suceso pasado o presente.

Para Edwards (1989), existen dos formas constitutivas del conocimiento: la lógica del contenido “tópica”, y de la interacción como “operación” como la manera en que los sujetos se apropian del conocimiento, la relación sujeto-objeto. Como dijimos antes, el contenido no es

independiente de la forma en la cual es presentado.

Sin duda, tal ejercicio de reconstrucción de sentidos implica intervenciones en distintos niveles -macro y micro-, en distintas dimensiones de los procesos de enseñanza. También, implica mantener ciertas condiciones, reconocer la alteridad y la autonomía de los sujetos, la hospitalidad, reconocerse en su subjetividad (Alterman y Coria, 2012).

De la vivencia a la experiencia

Una de las propuestas de este escrito para repensar y deconstruir la didáctica propia de los procesos de enseñanza se posiciona en la estrategia de revivir desde la memoria las clases, las situaciones áulicas, las vivencias cotidianas y poder ponerlas en palabras para así lograr un análisis crítico. El interés de este análisis centrado en compartir, para poner en común, y que la tarea docente no sea solitaria.

La pregunta es cómo pasamos de la vivencia al relato en un salto reflexivo, pero también cómo el relato es interpretado por otras subjetividades, desde dónde miramos lo que otro relata, la posibilidad de sentir por medio de una buena narradora o narrador que se estuvo ahí permite pasar por el cuerpo la experiencia (Larrosa, 1995). En estas líneas, las reflexiones pueden enlazarse en diversas dimensiones y lecturas posibles: lo curricular, las estrategias didácticas, el desaprender lo aprendido, la evaluación, etc.

Desde la perspectiva socioantropológica, la narrativa para el análisis educativo permite descotidianizar lo cotidiano y apostar a la indagación colaborativa y a la reflexividad que supera lo singular sin acotar la tarea a la perspectiva de un actor. El relato de experiencia que permite una visión enriquecida del pasado (Litwin, 2008).

Sin dudas, la invitación a realizar determinados ejercicios y la manera de llevarlos a la práctica como propuesta pedagógica deja en claro que la enseñanza es una actividad intencional, que pone en juego explícita o implícitamente distintas racionalidades y que, aquí, el interés es poner en situación de análisis a la misma racionalidad que subyace en cada caso.

“El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2008, p.19).

Las propuestas pueden propiciar la rememoración, e implicar un esfuerzo de inmersión consciente del sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. Parafraseando a Derrida (1989), cualquier posibilidad de deconstrucción implica, justamente, volver sobre lo mismo a sabiendas de que nunca es “lo mismo”, no habrá linealidad posible y de allí el movimiento y la polisemia de significados. Una suerte de “re-volver” y generar así nuevas conexiones, rupturas y discontinuidades.

Decía Philippe Meirieu en una conferencia llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación en 2006, que el oficio docente implica decidir sobre cuestiones diversas permanentemente, por lo cual es posible pensar que mientras algunas decisiones se van llevando adelante a veces de una manera más automática, otras pueden ser “revisitadas”.

De esta forma, se propician instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás, a tomar conciencia de creencias, pensamientos absolutos, intereses individuales y colectivos para analizarlos y asumir frente a ellos una postura crítica.

También, para abordar las narraciones y llegar a distintas interpretaciones son necesarias categorías teóricas como herramientas para realizar diferentes lecturas, es decir, sin cristalizarse en explicaciones totalizantes, interpelando “el orden natural y único” que lleva a priorizar la prescripción en la actividad docente, visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo basado en técnicas que pretenden, ilusoriamente, anticipar y obtener productos óptimos y válidos, encubriendo un discurso de la eficiencia y la efectividad en los resultados (Edelstein, 1996).

Estas coordenadas de trabajo áulico son sostenidas por un moderador, un docente que bien puede ser designado, quien mantiene un clima de respeto por los recuerdos, las reflexiones compartidas y las ideas de todos para lograr una construcción conjunta. Ello es crucial dado que,

en los análisis de lo que ocurre en las escenas de las prácticas, en muchas oportunidades puede producirse un anudamiento que obture la tarea deconstructiva y reconstructiva. Una suerte de movimiento en las relaciones de poder donde la transferencia se torne negativa y obstaculice el trabajo propuesto a través de sanciones, reflexiones que se transforman en “confesiones”, juicios o posiciones defensivas. Por lo tanto, se requiere poner el énfasis en la trayectoria histórica relativa en contextos específicos, para constituir un espacio de reflexión colectiva como una invitación a explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta (Edelstein, 2000).

Cabe mencionar la presencia de una configuración didáctica en relación a los registros y relatos de clase como vías privilegiadas en la construcción del saber didáctico desde una perspectiva cualitativa-interpretativa basada en estudio de casos. Según Camilloni (2007) cuando nos preguntamos sobre los fines de la educación y cómo lograrlos, qué, cómo y cuándo enseñamos, cómo construir secuencias de aprendizajes y cuáles son los diseños más adecuados, “la respuesta en una importante medida es responsabilidad de la didáctica” (Camilloni, 2007, p. 22). De esta manera, se logra incorporar líneas teóricas, niveles de análisis distintos, no reducibles unos a otros sino complementarios, sobre la base de reconocer incompletud y planos de incerteza, aún en la pretensión de ligar en el análisis distintos dominios disciplinarios (Edelstein, 2007).

Mediaciones críticas

Los aportes de la teoría didáctica colaboran en la construcción de un sujeto que no es universal y que exigirá siempre un esfuerzo de acomodación. Es decir, ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación fruto de la reflexión crítica y la decisión creativa. Según la teoría didáctica, y para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés. Planteo de las relaciones teoría-empírea que resultan coincidentes con la propia visión acerca de

la relación entre teoría didáctica y prácticas de la enseñanza (Edelstein, 2007).

El sujeto de la experiencia no es sin los otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación. Funcionamiento especular que suele generar conflictos por cuanto resulta imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad: porque en ocasiones, se configuran redes relacionales que provocan un efecto de desconocimiento del sujeto, por sostenerse desde la homogeneidad en contraposición al reconocimiento de lo diverso. El rol del docente, como mediador en la relación transferencial, advierte la importancia de no desdibujar el sentido del trabajo con algún anudamiento que pueda obturar la tarea destructiva y reconstructiva (Edelstein, 2000).

La enseñanza y sus notas distintivas, como práctica social situada, históricamente determinada, como actividad intencional, como el proceso de intervenciones y mediaciones que generan alternativas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la vez lo reconstruyan. Ello, claro está, no será sin conflictos y contradicciones. En este sentido, Meirieu (1998) refiere que lo “normal” es que el otro se resista o se rebele, que la persona ante nosotros no se deje llevar, se nos oponga “para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (p.73).

Se interrelacionan historias, trayectorias, posiciones, representaciones y creencias, valores, identidades, como también, el tiempo y el espacio que enmarcan contenidos, actividades, medios, agrupamientos, interacciones. Estas dimensiones hacen a la transmisión, la reducción de posibles reproducciones para dar lugar a la producción y a la apropiación.

Por otro lado, “no hay maestros sin alumnos ni alumnos sin maestros” (Remedi, Aristi, Landesmann, Castañeda, Edwards, 1987, p.1) que implica la necesidad del vínculo entre ambos, y de que cada uno se constituya con el otro, y así, propiciar procesos de subjetivación.

La vida en las aulas es múltiple, simultánea, impredecible, diversa. Admitir lo diverso desde un posicionamiento que nos lleve a quebrar la idea de homogéneo. ¿Quiénes son nuestros estudiantes? ¿Qué sienten? ¿Qué piensan?

Últimas consideraciones

La formación o bien la educación como experiencia enlazada a procesos subjetivantes, quizás, sea el “telón de fondo” que atraviesa el posicionamiento epistemológico puesto en juego en nuestro desarrollo. El aula como una red, como espacios de micropoder y manejos sutiles, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia por ser coordinadas que intervienen, directamente, en el advenimiento de la experiencia de los sujetos que habitan el aula de clase.

En este texto se evidenció una práctica de enseñanza signada por la continua habilitación de las reflexiones, por ejemplo, a partir de los ejercicios abordados, para visibilizar con mayor claridad la construcción de sentidos a través de co-participación colaborativa en la que cada tarea consignada no constituyen modelos a seguir, sino disparadores que dan lugar a los otros y permiten la apertura y el advenimiento de las singularidades.

Según Schön (1992) el metaconocimiento en la acción sobre el pensamiento, producido sobre aquello que se hace requiere necesariamente una reflexión espontánea y flexible, sostener aquello que advenga. Se señala así, la reflexión sobre la acción y durante la acción misma. El conocimiento aparece como un instrumento de análisis, reconocimiento y reconstrucción en relación con la situación y su contexto.

Por otra parte, la concepción de estudiante en tanto sujeto implica un giro especial. Requiere apartarnos de objetivos vinculados con el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación para habilitar mecanismos de producción de la experiencia de sí (Larrosa, 2008). También, nos apartamos del sujeto cartesiano, de la certeza, de la Modernidad, para concebir un sujeto vinculado con el deseo, con la incertidumbre y la búsqueda constante. Más aún, la complejidad no es posible sin admitir que en cada práctica aparecen condicionantes de un plano “micro”, relacionados con los procesos interactivos que se dan dentro del aula; uno “meso”, que pone atención en las relaciones institucionales; y otro “macro”, referido a las subordinaciones sociales, culturales, históricos, políticos que vienen de la mano de cualquier hecho social.

Un campo de problemáticas, un campo complejo como mencionamos al comienzo de nuestro trabajo.

Desde esta perspectiva, a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consecuencia, de una comprensión re-trabajada se interpela la opacidad, la ambición simplificadora de ciencia cartesiana, el pensamiento disciplinario (Ardoino, 1991).

Por último, cabe señalar que la enseñanza no solo es un problema didáctico, sino que especialmente es un problema político que pensaremos en dos sentidos. Uno, en términos de la planificación y de un Estado que esté alejado de las lógicas de las políticas neoliberales para no mercantilizar la educación (Terigi, 2005). Es decir, un Estado que no valore la educación como objeto de consumo (para unos pocos) sino como un Derecho (de todos los sujetos). Otro, vinculando a la docencia -en el aula y como acto- siendo el docente un actor primordial y determinante en habilitar u obturar el advenimiento de las experiencias subjetivantes en los estudiantes. En este sentido, educar es un acto político, un don mediado por la operación de dejar de “dictar” clases para “dar, ofertar y habilitar la experiencia singular”. Un camino posible para el aprendizaje que emancipa, permite la emergencia del sujeto.

Para ello, se requiere cambiar los registros y suspender los juicios totalizantes y las visiones unilaterales. Entonces, es importante recuperar el enfoque socioantropológico de la etnografía educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta (1983), que resalta el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo y establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, aunque reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico (Edelstein, 2003).

Un posicionamiento signado por la apertura a la posibilidad de restituir saberes existentes, porque después de todo ¿cómo se hace investigación? Investigando. La necesidad de profesores estudiosos de sus prácticas de enseñanza, en desarrollo de procesos analíticos.

Una suerte de política “del deseo del enseñante”, es decir, pensar a la enseñanza como transmisión-donación que motive al otro, lo interpele, y para ello, un docente soportando -el no tan “cómodo” lugar- del no saber necesario.

Bibliografía

- Alliaud, A. y Suárez, D.H. (Coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alterman, N. y Coria, A. (2012). La transmisión educativa. Condiciones y tensiones en escuela pública. *Cuadernos de educación. Universidad Nacional de Córdoba*, (10) 1-11.
- Ardoino, J. (1991). El análisis multirreferencial. *Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation. I issy-les-moulineaux, eap, colección recherches et sciences de l'éducation*, 173-181.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Camilloni, A. y otros. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Derrida, J. (1989). *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*. Barcelona: Paidós.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. *En Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas (75-90)*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *En Revista del IICE Nro. 17*, 3-7.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... *En Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89.
- Edelstein, G. (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. Conferencia 2as. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General. “La Didáctica y las orientaciones prácticas”. (UNSAM), Buenos Aires.

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*. México: Mimeo.
- Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desiguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. *Revista Nómadas* 30, 22-33.
- Fernández, B. (1996). *De la Arquitectura escolar a la cartografía cultural: El significado del espacio educativo*. Comunicación y educación. Ámbitos y Perspectivas. La Plata: Ed. FPyCS. UNLP.
- Frigerio, G. (2003). A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transferencial. *Cuaderno de Pedagogía*, 11, 111-115.
- Jackson, PH. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. y otros (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Piqueta.
- _____ (2008). Aprender de oído. *Intervención en el ciclo de debates Liquidación por derribo: leer, escribir y pensar en la Universidad, organizado por La Central en Barcelona durante abril de 2008*. Disponible en file:///C:/Users/PC/Downloads/1424145420.5-%20Larrosa,%20J.%20Aprender%20de%20o%C3%ADdo.pdf Fecha de consulta: 29/03/2019
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes.
- _____ (27 de junio de 2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. Conferencia. Seminario nacional de rectores de Institutos de Formación Docente. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Remedi, E.; Aristi, P.; Landesmann, M.; Castañeda, A.; Edwards, V. (1987). La libertad del censor. Dos imágenes en la identidad del maestro. *En Perfiles Educativos*, 37, 37-42.

- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (Junio de 1983). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso. Ponencia presentada en Reunión de CLACSO, Sao Paulo, Brasil. Versión revisada en 1984. Publicada en: Pesquisa Participante, Sao Paulo, Cortes Editora-Editores Asociados, 1986 y en Documentos DIE N° 2, México, 1986.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2005). La enseñanza como problema político. *En La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos (191-202)*. Buenos Aires: Edit. Estante.