

**ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA – UNLP**

**TALLER: “ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA”**

**DOCENTE RESPONSABLE: DRA. GLORIA E. EDELSTEIN**



"Pigmalión" de Jean-Baptiste Regnault.

## TRABAJO FINAL “TALLER DE ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA”

Autoras: Bauger Erika Silvina<sup>1</sup> y Bidone Andrea<sup>2</sup>

*“... En el espejo de la música las constelaciones se miran antes de disiparse,  
el espejo se abisma en sí mismo anegado de claridad hasta anularse en un reflejo,  
los espacios fluyen y se despeñan bajo la mirada del tiempo petrificado,  
las presencias son llamas, las llamas son tigres, los tigres se han vuelto olas,  
cascada de transfiguraciones, cascada de repeticiones, trampas del tiempo:  
hay que darle su ración de lumbre a la naturaleza hambrienta,  
hay que agitar la sonaja de las rimas para engañar al tiempo y despertar al alma,  
hay que plantar ojos en la plaza, hay que regar los parques con risa solar y lunar,  
hay que aprender la tonada de Adán, el solo de la flauta del fémur,  
hay que construir sobre este espacio inestable la casa de la mirada,  
la casa de aire y de agua donde la música duerme, el fuego vela y pinta el poeta.”*

*La casa de la mirada.* Octavio Paz (1985).

### I. Introducción.

Este trabajo supone pensar las prácticas de enseñanza -para nuestro caso particular en el aula universitaria- como prácticas sociales, contextualizadas y plurideterminadas, a la luz del enfoque socio antropológico y la narrativa en investigación educativa. En tal escenario conceptual se demanda un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, condicionantes y posibilidades, valorizando la reflexión como construcción crítica de la experiencia, lo que implica volver sobre las situaciones, nuestra propia actuación y las racionalidades asumidas acerca de la enseñanza.

---

<sup>1</sup> BAUGER, Erika Silvina. Auxiliar Docente con funciones de Adjunta, Cátedra I de Derecho Internacional Privado, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP.

<sup>2</sup> BIDONE, Andrea. Jefe de Trabajos de la Cátedra de Geología Histórica, Facultad de Ciencias Naturales y Museo de la UNLP.

Siguiendo a la Profesora Edelstein (2019), el Taller aborda una serie de núcleos conceptuales con el objetivo de:

- 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.

En el primer encuentro la Docente establece los siguientes tres ejes, que se desarrollarán a lo largo del Seminario-Taller en forma articulada:

1. Prácticas de la enseñanza-prácticas docentes.
2. El docente ante la tarea de elaboración de su propuesta de enseñanza.
3. Interpretar y recrear la práctica. Aportes de la perspectiva socio-antropológica y de la narrativa en la investigación educativa.

## **II. Desarrollo.**

### **Complejidad y relaciones de poder.**

La perspectiva pedagógica que propone la Docente es multirreferencial, haciendo jugar otras disciplinas aparte de la didáctica (antropología, psicología, sociología, etc.)

Históricamente no se reconocía la diversidad, existiendo un “darwinismo educativo” y un “monismo pedagógico”, donde los exitosos en términos de “selección natural” eran los que triunfaban. A la par de esto, el artesano siempre guardaba un plus de misterio con la finalidad de seguir en su posición de maestro ante el aprendiz. La perspectiva socio antropológica propone una revolución respecto a esta mirada, ya que insta a visibilizar las situaciones de prácticas de la enseñanza, teniendo en cuenta los múltiples factores sociales, históricos, políticos, culturales de los sujetos que intervienen en los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es revolucionaria también porque plantea un aprendizaje emancipador.

La Docente explica que las prácticas de la enseñanza poseen como notas distintivas ser prácticas sociales históricamente determinadas, situadas dentro de las instituciones. Estas prácticas constituyen una actividad intencional (Edelstein, 2000), que genera una situación de asimetría inicial y que imprime explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad, expresando un entrecruzamiento de cuestiones de distinto orden.

En tanto que las prácticas de la enseñanza son sociales, históricas y políticas, se observa que dentro de la propuesta curricular de las instituciones opera un claro recorte de contenidos, seleccionado de un amplio universo de posibilidades. Es interesante lo que expone Martínez Bonafé (1998), particularmente en su apartado “El currículum deliberativo y la renovación pedagógica”, donde expresa la posibilidad de cambio sobre el discurso dominante en el

currículum escolar por medio del accionar crítico docente, ya que éstos desarrollan su profesión docente dentro de una sociedad con sus características histórico-políticas.

En estas prácticas de la enseñanza hay lugares instituidos: el lugar del docente y el lugar del alumno, donde juegan fuertes autopercepciones y representaciones sociales sobre el rol que cumple cada uno. Estas representaciones atraviesan todo el sistema educativo, y como exponen Becerra García, Garrido Torres y Romo Beltrán (1989) particularmente para el aula “hay motivos ocultos, generalmente no presentes en la conciencia de los sujetos de la práctica, que coadyuvan a la permanencia de la relación (...) la concretizan, la cuestionan y la modifican.”

En cuanto a la autopercepción del alumno, éste necesita ser reconocido por el docente para constituirse como tal y confirmar su identidad dentro de esa práctica social. Al respecto Perrenoud (1994) habla de “El oficio de alumno” que se desarrolla bajo una serie de normas, reglas, limitaciones y trampas que pueden conducirlo al fracaso.

Respecto al lugar docente, si los alumnos no nos reconocen como una autoridad, no confirmaremos nuestra identidad dentro del aula.

Desde nuestra experiencia como docentes universitarias, podemos ejemplificar esta falta de autoridad a través del relato del siguiente incidente crítico: “Estaba yo dando la clase teórica, cuando luego de aproximadamente media hora, arriba al aula el docente Titular de la materia. Unos minutos después de haber llegado, interrumpe la clase diciendo: “*Erikita eso no es así*”, con lo que más allá de mis sentimientos personales, perdí autoridad frente a los alumnos”, a pesar de poseer una trayectoria profesional y docente probada<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Abogada, egresada con Diploma de Honor y Medalla de la UNLP. Premio "Joaquín V. González". Auxiliar Docente con funciones de Adjunta de la Cátedra I de Derecho Internacional Privado de la FCJyS. de la UNLP. Miembro del Instituto de Derecho Internacional Privado del Colegio de Abogados de La Plata. Becaria de investigación en Iniciación, Perfeccionamiento y Formación Superior de SECyT de la UNLP. Maestranda en Relaciones Internacionales y en Derechos Humanos de la UNLP.

A partir de la estrecha interrelación de todos los temas del Seminario, y en relación a experiencia de clase antes referida, nos parece oportuno vincularla con el trabajo de Martínez Bonafé (1998) en el cual estudia las implicancias y condiciones de la estructura del puesto de trabajo docente, reconociendo algunos factores condicionantes de la realidad y posibilidades del trabajo en las aulas, relacionadas con las condiciones socioeconómicas, tradiciones familiares, militancia, vinculaciones etnoculturales, proceso de feminización de la enseñanza, entre otros. En el lugar docente que ocupaban las dos personas del relato, el Titular poseía un rango jerárquico superior, y su discurso, ya poderoso por ser docente, lo es más por ser Titular, deslegitimando marcadamente la práctica de la enseñanza propuesta por su Adjunta. Siguiendo a Martínez Bonafé, podemos reconocer a la condición de género como el disparador de ese incidente crítico, en este caso provocado desde el lugar docente.

### **La donación.**

El proceso de emancipación en el aula parte de una asimetría inicial. Al respecto Meirieu (1998), habla de una doble asimetría, ya que los alumnos poseen saberes que han adoptado en otros espacios socio cognitivos. Se espera que la asimetría se vaya desvaneciendo en tanto el proceso de apropiación de los alumnos sea exitoso “lo que conoce el docente, ahora lo conoce el alumno” (Edelstein, 2019). Respecto a este tema podemos citar un caso frecuente en las aulas de Geología, donde los alumnos nativos digitales dominan actividades que el docente muchas veces desconoce parcialmente, por ejemplo manejo de programas de diseño y dibujo, mapeo, geo-referenciación, etc. Analizando esta situación llegamos a concluir que la asimetría respecto al

uso de la tecnología de la información no irá desapareciendo necesariamente en el proceso de enseñanza del curso. El sitio en Internet de la Cátedra de Geología Histórica es un buen ejemplo de lo antes dicho, ya que un grupo de alumnos y colaboradores creó el mismo utilizando sus conocimientos como nativos digitales, apropiándose en el proceso de valiosa información teórica y práctica de la materia. Los docentes aprendimos también.

Berisso (2015) desarrolla la perspectiva de la donación. Da cuenta de la pregunta ¿Qué clase de dar es dar clase? partiendo de la conversación con la ética de Levinas (1977) y de la articulación entre filosofía y educación. En el mismo sentido, dar clase además de ser un acto de generosidad es un acto de carácter intencional (Edelstein 2000). Desde esta perspectiva nos alejamos de la idea del “dictado de clases”; y en estos términos, si la intención es liberar al otro, aparece inexorablemente Freire.

Freire (1970) critica la educación bancaria y destaca que: “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educando a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador.” El autor enfatiza: “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”, esta es la idea esencial que nos propone Paulo Freire, en oposición a la memorización mecánica y a un papel distante entre el profesor y sus alumnos. En el esquema indeseado del alumno vasija, Becerra García, Garrido Flores y Romo Beltrán (1989) dicen que “El alumno querrá apropiarse la lógica y el lenguaje del docente para complacerlo”.

El “dar clases” no es una práctica azarosa, sino que está planeada ya que es una propuesta de intervención, en el sentido inter-venir, ya que las propuestas de enseñanza son para mediar en el

alumno y el conocimiento, para como expresa Freire (1968) “crear las posibilidades para su propia producción o construcción”.

Vinculado a estos conceptos, se encuentra el concepto de transposición que se usaba mucho para hablar de los recaudos epistemológicos de cómo se va generando el pasaje del saber sabio o erudito al saber de enseñar, para convertirlo en un saber enseñado, y finalmente el saber apropiado o aprendido por los estudiantes. De tal forma, la traducción (para algunos autores sinónimo de transposición) nunca implica una copia fiel sino aproximaciones sucesivas (Berisso, 2015).

Respecto a los saberes, las perspectivas decoloniales y deconstructivistas se preguntan: “¿quién define el saber erudito o sabio?”, poniendo así en tensión el fundamento de la enseñanza. Edelstein (2019) pone en tensión los saberes sabio y erudito como punto de partida para analizar los debates que se están dando en las ciencias de la educación. Señala que actualmente están proliferando perspectivas desde la neurociencias y la inteligencia emocional que desarrollan nuevos contenidos sobre las determinaciones en el saber a la hora de ejercer una vigilancia epistemológica. En este sentido Recalcati (2016) en “La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza”, señala a la hora de la clase como el único lugar en el que se supera la falsa antítesis entre conocimientos y competencias, y en el que puede prender el chispazo de la pasión por el saber.

Las prácticas de la enseñanza se sostienen sobre procesos interactivos múltiples que desarrollan discursos académicos que contienen cuestiones de orden objetivo y subjetivo. Según Bajtín (1998) “cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos”. Un discurso es un conjunto de enunciados que posee un contenido temático, estilo y composición determinados por la actividad



humana que lo genera. Así, el discurso académico se encuentra entre el discurso de la ciencia y el discurso curricular por estar atravesado de cuestiones subjetivas. Al respecto identificamos en nuestras aulas que el amplio discurso de la ciencia es recortado desde lo curricular, sesgado por cuestiones de índole subjetivas de los docentes que lo elaboran. En nuestro caso, que somos docentes que trabajamos en el aula como Jefe de Trabajos Prácticos y Auxiliar Docente con funciones de Adjunta, no decidimos los contenidos curriculares. Más allá de ello, tomamos microdecisiones en el aula tendientes a mostrar la riqueza de opiniones sobre ciertos temas, utilizando un registro apropiado, un uso adecuado del léxico y del manejo de las fuentes para no presentar como propias las ideas enunciadas por otro autor. Siguiendo a Edelstein (2019), expresiones tales como “desde mi perspectiva”, “a ustedes qué les parece”, “qué piensan”, “según tal autor”, favorecen que el discurso científico sea mediado en el proceso interactivo.

### **El eje en el otro: la Alteridad.**

Aceptar que “el otro”, alumno, piensa, siente, toma posiciones y tiene derecho a defenderlas, crea las condiciones para un aprendizaje emancipador.

Poner en juego las diversas inteligencias, valorizar las trayectorias de los alumnos, sus conocimientos previos, nos lleva a reflexionar sobre la obra de Rancière (1987) en la cual enfatiza la importancia del aprendizaje entre iguales, donde en su relato el texto es un punto de encuentro para la emancipación. Debemos tender puentes con la realidad, enriqueciendo al sujeto como ser cultural que identifique y ponga en valor lo que ya sabe. Si no somos capaces de valorizar la alteridad (que incluye tener en cuenta cuestiones sociales, económicas, culturales, de

género, etc.) corremos el riesgo de que como dice Rancière (1987) “los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben por sí mismos al veredicto de su exclusión”.

### **Enseñanza, interculturalidad y su relación con el puesto de trabajo docente.**

Martínez Bonafé (1998) encara el análisis de la estructura del puesto de trabajo docente en el marco sociopolítico de una España en tiempos en los que accedió al poder la socialdemocracia, donde “las voces del cambio estuvieron presentes”, propiciando una renovación pedagógica. Es evidente desde el inicio del texto el interés del autor respecto a las implicancias y condiciones del trabajo docente, estableciendo que entre otras cosas entiende como "estructura del puesto de trabajo" al “conjunto de condiciones que regulan directamente las prácticas de la enseñanza” de los maestros, condiciones socioeconómicas de diferentes escalas, y otras no explícitas o evidentes. Para dar lugar a la renovación pedagógica que se impone en ese marco sociopolítico, plantea que hay que identificar el conjunto de factores que inciden en la práctica, para interpretarla en el marco de sus posibilidades; para esto enuncia siete claves interpretativas de las condiciones que regulan la estructura de trabajo docente, sobre las que hay que analizar sus interrelaciones.

En ellas comprende las “políticas administrativas” que abarcan prescripciones y orientaciones en diferentes contextos de regulación. Desde nuestra experiencia personal, dar respuesta a las exigencias de estas políticas burocráticas (SIGEVA, CONICET, CIC, SICYT, etc.), que incluye la categoría “discursos” de Martínez Bonafé (1998), nos sitúa en una posición vulnerable ante estos requerimientos técnico-administrativos, que se encuentra muy lejos de nuestra tarea en el aula. El autor habla de la presión ejercida sobre los docentes desde el discurso profesionalista,

que en última instancia refuerza el discurso liberal. El carácter institucional y público de la práctica de enseñanza le da una dimensión política, ya que la enseñanza se maneja en la esfera de lo público inclusive cuando se desarrolle en una institución privada. Relacionado con lo antes dicho, Achilli (1990) aporta la idea de burocratización en los aprendizajes, debida en parte a las políticas de formación de docentes, donde en ocasiones éstos asisten a cursos “impuestos” con el objetivo de permanecer en el sistema, conformando parte de un proceso de enajenación que deja en “manos del especialista” ciertos temas. A la luz de esta idea de Achilli (1990), nos interpelamos respecto de nuestra participación en la Especialización en Docencia Universitaria; no podemos negar la conveniencia de realizar esta capacitación en el marco de los concursos docentes a los que nos presentemos, pero debemos decir que hasta el momento, las materias que hemos cursado, si bien en “manos del especialista” y con un lenguaje que les es muy propio, nos han permitido repensar nuestras prácticas de enseñanza, logrando aprendizajes significativos y relevantes que venimos intentando aplicar en el aula.

La incidencia “las agencias” como instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular, abarcando la administración y control, la elaboración y comercialización de material curricular y la producción de conocimiento pedagógico especializado, condicionan también nuestra tarea docente. En nuestro caso un ejemplo es la exigencia de publicar en ciertas revistas (con referato extranjero), vinculada con nuestra supervivencia en el sistema universitario. Esta situación “parece” ser la consecuencia del consenso entre ámbitos institucionales diferentes legitimados por los votos.

Otra condición que regula la práctica de la enseñanza según el autor antes nombrado, son los “escenarios” como el contexto espacio temporal de la representación y las significaciones subjetivas. En este sentido el autor cita a Hargreaves cuando habla de las dos categorías

conceptuales de tiempo, donde el llamado monocrónico “coloniza” el tiempo de los maestros, y dice “Una vez colonizado -regulado y controlado- el tiempo de trabajo en el aula, la cuestión es impregnar de tareas administrativas regiones del espacio y el tiempo del profesor de dominio probado: planificación, estancia en el centro, formación y reciclaje, sala de profesores, discusiones informales, tiempos de descanso, incrementando las tareas administrativo-burocráticas y la vigilancia”. Nos surge decir “Todo por el mismo salario y bajo la mirada inquisidora de pares y extraños”. Volviendo a Hargreaves, la otra categoría de tiempo es el policrónico, el cual ocurre en el mundo de la escuela primaria, donde hay simultaneidad de hechos, en contextos interpersonales complejos y cambiantes; pensamos que este tiempo policrónico también sucede en nuestras aulas universitarias.

Otra categoría del autor son “las culturas” como significados específicos que se producen en relación con las prácticas de la enseñanza, integradas por las creencias, mentalidades, asunciones arraigadas en los distintos agentes de la comunidad; en este punto incluye el proceso de feminización de la enseñanza, el origen de clase, las vinculaciones etnoculturales, la militancia, las tradiciones familiares, entre otros factores condicionantes de la realidad y posibilidades de trabajo en las aulas. Esta categoría, que nos resulta de especial interés, nos permite vincular la práctica de la enseñanza a los contextos socioculturales, a los sujetos y a sus maneras de expresar y de sentir en cada contexto. Esto hace plantear la necesidad de adentrarse en lo idiosincrático que no se muestra tan fácilmente. Desde la investigación antropológica, Achilli (1990), desarrolla la idea de problematizar con el fin de recuperar pistas para luego reconocer notas identitarias. Trabajando así sobre los registros, dentro del “paradigma constructivista indiciario”, donde los indicios permiten problematizar lo que hacen los sujetos realizando un esfuerzo por no quedarse con lo que aparece a simple vista: desocultar y desabsolutizar lo propio.

La sexta categoría es el “mercado” que controla la fuerza de trabajo, las fluctuaciones y el valor desigual de cambio en relación con las graduaciones y diferencias en el proceso productivo de la escuela, incluyendo una trayectoria social desigual vinculada al género. Muy vinculada con la anterior categoría está la de “resistencias” como formas de contestación desde el interior del sector docente a las hegemonías, haciendo frente a la reproducción cultural y a la desacreditación del Profesorado, introduciendo prácticas contrahegemónicas y utilizando el conocimiento como arma emancipadora.

La enseñanza entonces, es una práctica social en la que participan sujetos sociales con constituciones identitarias y, además, porque se dan estos juegos de representaciones sociales y autorreferenciales. Hoy en día convivimos con otras agencias que trabajan y abordan la educación y las prácticas educativas. Así, por ejemplo, Google. Edelstein (2019) indicó que ante las nuevas generaciones y sus formas de contactarse con el conocimiento, el docente debe crear las condiciones de enlace. Es así que la institución ya no es la única que nuclea la práctica educativa, los medios también las moviliza. En este marco también es importante buscar dónde está puesto el interés del estudiante para así crear mejores condiciones para la apropiación del conocimiento: no subordinarlos ni dominarlos sino interesarlos.

Aristi (1989) parte de distintas preguntas para analizar la identidad de la actividad de ser maestro: “¿Cómo entender un hacer?”, “¿Cómo apresar este hacer en una práctica cotidiana?”, “¿Cómo ver desde aquí lo que el maestro hace cuando desarrolla su práctica en un quehacer cotidiano?”, “¿Qué define el maestro en ese hacer y qué de éste lo define a él?”. La autora parte de la premisa sostenida por muchos investigadores acerca que “la enseñanza es un trabajo” y este trabajo consiste en “ocupar un rol”. En esa inteligencia se pregunta de dónde deviene su especificidad y qué es lo que caracteriza sus formas de existencia; señala que la actividad

docente puede identificarse en cualquier tiempo o lugar en tanto se reconocen formas de acción y de hacer que le son propios y que a la vez le otorgan determinada identidad diferenciándola de otras actividades.

La autora se pregunta cuáles son las constantes de la actividad recurrente y repetitiva que aparecen, y que más allá de los sujetos, le otorgan identidad al hacer docente. A tales fines toma como punto de referencia las categorías desarrolladas por Jackson (1992), criticándolas y resignificándolas; tales categorías son: 1) “la inmediatez de los acontecimientos de la clase”, que refiere a una devolución afirmativa de la imagen que lo identifica con el rol de maestro que está desarrollando. El maestro trata de identificarse en algo (ser docente) que él como sujeto individual en su hacer cree que es; los alumnos se identifican con la imagen que lo representa bajo y no con la persona y sus características. Del sujeto individual uno mistifica su historia a partir del papel que, por ser representado, uno identifica y se identifica. Al igual que en el cine o el teatro uno se identifica con el personaje, no con las características personales del sujeto individual que actúa. 2) “La informalidad” con que se despliega el hacer, el estilo con que el maestro caracteriza su trabajo cotidiano: el tipo de estrategias que utiliza en su actividad y caracterizan lo didáctico. Esta informalidad debe ser entendida como constreñida a la forma que la función otorga, puesto que sin autoridad no hay forma de transmisión que se sostenga. La informalidad aparece como la manera de encubrir la autoridad y de gestar un consenso que se introyecte vía ocultamientos de las formas en que aquella se sostiene. 3) “La autonomía”, que gira en el planteamiento de Jackson, en la relación que guardan los profesores hacia sus superiores y al plan de estudio. Resguardaría el hacer de la mirada o las medidas de control que sobre el desarrollo de la práctica pudiese hacerse y la posibilidad de gestar un contexto autónomo, un espacio de acción autónomo en el quehacer docente. La falacia, indica Arísti

(1989) estriba en creer que son las condiciones inmediatas las que organizan el quehacer individual, desconociendo que el maestro tiene una biografía que lo determina, en tanto es soporte y portador de deseos de otros (familia, escuela, sociedad) y de él mismo. El maestro entonces, no es un sujeto autónomo en tanto representa un papel, una función que lo deforma en su imagen, no elige ni fines ni modalidades, es por función transmisor de un saber que otros elaboran y definen, y que en vez de utilizarlo en la comprensión del mundo y de sí mismo lo pedagogiza con fines de transmisión. 4) “La individualidad”, que Jackson describe en la atención que el maestro pone en cada alumno, desde la que se inclina a pensar en el altruismo de la función en tanto aquél se preocupa por el éxito de sus alumnos. Para Aristi, el maestro nunca mira al alumno en lo que es, sino que lo mira desde el deber ser que él encarna o cree poseer; no hay posibilidad de respetar la individualidad porque no es función de la escuela crear diferencias sino borrarlas en la igualdad. Nuestra lectura sobre la crítica que efectúa Aristi sobre el trabajo de Jackson, nos hace pensar que la autora buscó clarificar la realidad del aula, develar las ilusiones e idealización propuesta por el autor, como punto de partida para tomar distancia, reconocer, comprender y así crear las condiciones para elaborar propuestas superadoras.

Desde Martínez Bonafé y Aristi vemos que las prácticas están sometidas a múltiples tensiones e interferencias que producen desplazamientos de aquello que le es propio. Achilli (1990) comparte esta visión al definir las prácticas 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 (...). Estas actividades y relaciones que cotidianamente el maestro despliega fuera del aula, trascienden la práctica pedagógica e inciden sobre ésta y suele perturbarla, alejando al docente de la actividad que le da especificidad a su trabajo: la enseñanza.”

La Profesora cita la obra de Abraham (2009) “El enseñante es también una persona”, donde expone el conjunto de factores socioinstitucionales que pueden favorecer la actividad del enseñante o, por el contrario, producir en él una tensión insoportable, a pesar de que algunos docentes parecen (y solo parecen) transitar bien ese laberinto.

Siguiendo a Edelstein (2019) podemos afirmar que la práctica de enseñanza tiene una especificidad en torno al conocimiento y se traduce en una propuesta curricular; son saberes y conocimientos que están en el marco de un programa más amplio como lo es el currículum, que comprende enfoques teóricos y metodológicos. En muchas ocasiones se registra un corrimiento de esa especificidad, como producto de las tensiones más o menos objetivables del contexto macrosocial (Edelstein, 2019).

### **Condicionantes macro, meso y micro.**

Además de lo macrosocial, Edelstein (2019) indica que la práctica de enseñanza se desarrolla en el microespacio del aula -aunque nuestra tarea va más allá de lo trabajado allí, ya que participamos de congresos, reuniones de cátedra, investigaciones, etc.- Es decir, la práctica docente es más amplia y tiene que ver con lo institucional y con el nivel meso, aunque en el aula trabajemos en el nivel micro.

Las prácticas de enseñanza no se refieren a cualquier tipo de conocimiento, sino que se circunscriben a los que están delimitados en un programa curricular de la carrera (nivel meso) y



luego, cada cátedra tiene su programa. Entendiendo a las cátedras como parte de un contexto burocrático y jerárquico dentro de cada Facultad -que tienen mayormente una formación inconclusa basada sólo en el campo disciplinar pero no en el pedagógico-, se registra una falta de discusión horizontal de los contenidos curriculares que son “bajados” desde el Titular de Cátedra. Respecto a nuestros espacios, en el caso de las materias de Derecho, generalmente los contenidos son decididos unilateralmente y en forma vertical por el Titular de la Cátedra. En el caso de Geología, si bien la tradición es academicista y verticalista, en los últimos años se fueron incorporando modificaciones, tanto decididas desde la órbita del Estado y la Universidad, como otras que se fueron gestando en relación al recambio generacional de docentes y alumnos; el nuevo plan de estudios de la carrera da cuenta de una interacción entre cátedras en el sentido horizontal y vertical, con contenidos que responden no solo a la vertiente en investigación pura sino también a las necesidades del sector público en relación a la explotación de los recursos naturales del país, que es también objetivo de empresas privadas. El tema medioambiental y patrimonial se fue permeando desde el interés de las nuevas generaciones de alumnos y las regulaciones del Estado Nacional.

Respecto al orden de lo micro, en él se dan procesos interactivos entre profesor y alumno, generándose múltiples tensiones e interferencias muy difíciles de objetivar. Una propuesta importante del Seminario es analizar aquellas interacciones y sus consecuencias, en el marco de la relación docente-alumno como una relación de saber- poder. Como ya mencionamos, dentro del aula existen “lugares” según los micropoderes. Al respecto Romo Beltrán, Becerra García y Garrido Flores (1989) en el apartado “Etnografía y currículum”, indican que la institución educativa (la universidad) unge con distintas posiciones a los distintos sujetos intervinientes en la práctica educativa, quedando el docente en posesión del saber y por lo tanto en un lugar de

poder, mientras que el alumno se sitúa en uno de dependencia y sometimiento. Los autores hipotetizan que esas posiciones se sostienen gracias a la existencia del acto evaluativo, que se sustenta en la transmisión de saberes.

En este contexto es importante analizar el carácter ético- moral de las prácticas de enseñanza, ya que esos micropoderes están relacionados con la posibilidad de sanciones y castigos, configurados bajo parámetros de excelencia donde algunos quedan incluidos y otros excluidos en base a la cercanía en mayor o menor medida a los “perfiles ideales”, lo cual conduce frecuentemente a una “profecía autorrealizada”. (Edelstein, 2019). En nuestras cátedras nos interesa discutir porqué y para qué enseñamos lo que enseñamos, y qué tipo de profesional estamos buscando formar, no solo en su calidad disciplinar, sino en su calidad humana.

El análisis de las prácticas de la enseñanza es una tarea problemática no sólo porque constituyen fenómenos sociales complejos en los que se ponen en juego una multiplicidad de variables, sino porque poner la mirada en ellas implica volver a mirarse uno mismo, ya que de alguna manera siempre somos actores protagónicos en ese escenario pedagógico.

En esta línea de análisis, y siguiendo a Edelstein (2019), conviene resaltar la existencia de dos procesos importantes que debiéramos identificar: 1) el metacognitivo, donde el análisis se centra en nuestro proceso de aprendizaje y 2) el metaanalítico, donde el análisis consiste en colocar una transparencia para entender lo que acontece en el proceso en el que estamos participando. Por ejemplo, registrando lo que pasa en la clase, si hay bullicio y se necesitaba un respiro a través de un recreo. La cuestión central aquí es trabajar la mirada, la escucha y ampliar los registros de lo que pasa en el aula (en sentido amplio, incluyendo laboratorios, campo, etc.). Hay que desnaturalizar, deconstruir lo que vimos como natural y normal para poder incorporar otra cosa. Tenemos que estar alertas a si los estudiantes están cansados, vigilando el clima del aula; la

antropología nos propone analizar los gestos, las señales, los indicios que nos permiten construir pistas de lo que pasa en el aula (Achilli, 1990). En este sentido traemos a colación a Jackson (1992) cuando reconoce la inmediatez de los acontecimientos en el aula, propiciando observar las manifestaciones del alumno que nos den una pista sobre el trabajo que él está desarrollando; asimismo Romo Beltrán, Becerra García y Garrido Flores (1989) dicen que “La observación implica asistir con teoría, y apertura...”, debe ejercitarse la habilidad de observación al tiempo que debe existir deseo de interpretar lo que sucede en el aula. Respecto a estos conceptos, nos surge pensar en el tema de la “inclusión”. A continuación citaremos algunos casos de aula al respecto. En el caso de la Cátedra de Derecho Internacional Privado, del último año de la carrera de Abogacía, tenemos cursando actualmente un alumno ciego, que llegó a esta instancia avanzada de la carrera mediante el uso de un grabador en el que registra las clases; desde la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales no se articula ningún tipo de estrategia de inclusión y/o facilitación con este alumno, es más, llegando al ridículo de que ante la instancia evaluativa, debe solicitar por nota al Señor Decano rendir oralmente; ¿cuántos alumnos habrán quedado en el camino?. En el caso de la Facultad de Ciencias Naturales y Museo, hay algunas políticas institucionales tendientes a facilitar el tránsito de estudiantes con problemas o impedimentos físicos y/o psicológicos; los docentes contamos con la posibilidad de acceder a registros que hayan brindado los alumnos sobre sus limitaciones, esto posibilita atender a situaciones –no evidentes como en el caso de una persona ciega- y estar atentos en el aula, máxime cuando aula implica laboratorio o peor aún, campo en lugares apartados y riesgosos.

En relación con lo expuesto en el apartado “El eje en el otro: la Alteridad”, siendo alteridad un concepto desarrollado por Levinas (1977), se debe poner el acento en la perspectiva relacional y abierta de la subjetividad y reflexionar sobre las dimensiones y posibilidades que se derivan de

ahí. La hipótesis de partida es que la identidad no es algo que pueda fundamentarse en presupuestos solipsistas, sino que para dar cuenta de ella de forma adecuada es imprescindible tomar en consideración la exterioridad y los variados modos de relación con ella. El docente deberá reconocer al alumno, y el alumno deberá reconocer al docente, sino la práctica de enseñanza en el aula no existirá. Es así que los docentes debemos abrir el registro también sobre nuestros deseos, y reconocer que buscamos el reconocimiento del alumno. Debemos estar atentos a dar la clase para todos los alumnos, no solo al sector que más nos reconoce y cumple con nuestros anhelos y legitima nuestra posición de poder en el aula. Según Edelstein (2019) “uno interactúa con el silencio pensante del otro” y “en ese ida y vuelta, hay alumnos que devuelven permanentemente. Aún en una clase expositiva existe interacción”.

El deseo del alumno se expresa como un reclamo de visibilización con su actitud de “acá estoy yo”, está pidiendo que lo vean. Meirieu (1998) en *Frankenstein educador* desarrolla la idea de la resistencia del alumno, el pedagogo francés sostiene que la educación debe alejarse de la fabricación y que el aprendizaje debe darse sin sometimiento y como una decisión personal superadora en pro de la autonomía del educando, que será como un Pinocho o como la estatua de Pigmalión, más no como un Golem sumiso.

En este sentido, conviene develar las ilusiones y las imágenes en las que se sostiene nuestro quehacer, a través de un extrañamiento y reconciliación mediante la toma de distancia en nuestra actividad (Edelstein y Coria, 1995). Re- conocerse como parte del orden institucional, asumiendo que los sujetos y las instituciones se encuentran atravesadas por historias, trayectorias, características del campo disciplinar, posiciones, representaciones, creencias y valores, que generan estrategias, identidades que constituyen un *habitus*. En este contexto la intervención

didáctica desarrolla los conceptos de transmisión, reproducción, producción, apropiación, negociación y resistencia.

En la actualidad, se revisa el concepto de transmisión que la didáctica clásica sostenía en base al trabajo sobre objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Así, las perspectivas deconstructivistas proponen deconstruir lo que se venía haciendo sobre las matrices del proceso de descolonización. En este sentido, Meirieu (1998), señala la importancia de recibir al recién llegado y ayudarlo a que se provea de todo lo que se ha producido por la humanidad. Qué preguntas han hecho posible esa producción y tramitar el pasaje de la incorporación de lo ya producido para que el alumno haga lo propio con las preguntas que se hicieron quienes precedieron (Edelstein, 2019). Lo que se propone es, ni abstención ni moldeamiento en la transmisión, sino retomar y revisar el vocablo “enseñaje”, acuñado por Enrique Pichon-Rivière (1985) que comprende que el enseñar y el aprender están dialécticamente vinculados y funcionan como una alternancia de opuestos.

Una de las propuestas del Seminario es la recuperación de una transmisión, de tramitar el pasaje y transmitir la herencia de lo producido, partiendo de la idea de que el aprendizaje y la enseñanza son dos procesos diferentes e interconectados, es decir, yo puedo enseñar y que nadie aprenda, y aún no registrar ese fracaso, por eso es tan importante la lucidez en el registro del aula. Cuántas veces, como estudiantes y ante clases magistrales de colegas, tanto en Abogacía como en Geología, fuimos testigos de exposiciones en las que el aburrimiento y el estupor del alumnado eran evidentes para todos, salvo para el disertante. En este escenario, los alumnos generalmente no se atreven a preguntar, por desinterés, por la imposibilidad de seguir la idea del profesor y poder generar una pregunta, o porque corren el riesgo de ser humillados.

En contraste con el profesor eminencia, hay docentes que manejan fluidamente las relaciones interpersonales y generan clases participativas, pero el contenido se diluye ante la falta de conocimientos sobre el tema que pretende enseñar. Edelstein (2019) indica que el equilibrio entre estos dos extremos es lo más difícil de lograr en nuestra tarea docente.

### **Interpretar y recrear la práctica: “La Clase en la Clase”, Edelstein (2019).**

Inspirada en la idea de Bourdieu del “*modus operandi*”, Edelstein propone aquí posibilitar las visibilizaciones necesarias en situaciones de prácticas de enseñanza donde están comprometidos sujetos, a través de un ejercicio de micro experiencia.

Edelstein propone, desde la perspectiva socio antropológica y la narrativa en investigación educativa, traspasar los atributos formales comunes, parámetros prefigurados y perfiles ideales, tomando nota y registro exhaustivo del relato de su clase, sin hacer juicios de valores. Aquí se deberá atender a lo singular, a la diversidad, a la perspectiva del actor, a los fines de problematizar observables directos y desnaturalizar el cotidiano tomando un constructivismo indiciario.

- Instancia organizacional de grupo total 1: la Profesora explica que haremos una actividad de lectura, y que para ellos debemos conformar subgrupos de hasta tres personas.
- Trabajo en subgrupos 1: lectura del texto "Beatriz. La Polución"
- Grupo total 2: la profesora pide que tomemos registro del relato de clase que expondrá a continuación para todo el aula.

Grupo total: la clase relatada  
 1) Subgrupo organizacional  
 2) Subgrupo puesta en marcha  
 3) Grupo total: interacción de lo producido.

- Grupo total 3: la Profesora da una explicación de la clase que acaba de narrar con el fin de facilitarnos encontrar las acciones (observables directas y observables construidas), decisiones (macro y micro) y supuestos (racionalidades, razones) que en ella existen. *(Continúa)*

- Grupo total 4: la Profesora pide que deconstruyamos la clase que acaba de exponer, encontrando esas acciones, decisiones y supuestos.
- Trabajo en subgrupos 2: encaramos el trabajo solicitado por la Profesora.
- Grupo total 5: plenario en el cual llevamos a cabo una validación por triangulación: construimos hipótesis interpretativas, inferencias y conjeturas a validar o invalidar. El proceso de validación plenaria se hará en grupo total y con la profesora; así se validará con los sujetos involucrados, con el objeto de investigación.

Esquema de síntesis del trabajo propuesto por Edelstein (2019).

El material utilizado es el texto: *“Beatriz, la polución.”* de Mario Benedetti. Un cuento corto de la novela *“Primavera con una esquina rota”* (Nueva Imagen, 1982).

A continuación nuestro registro de la narración de la Profesora:

La Profesora se ubica en el frente mirando a los alumnos, frente al pizarrón, en el pizarrón está escrito el título: *“Aprendizaje y enseñanza”*.

La Profesora saluda a los alumnos.

Les informa que la temática del día puede continuar otro día.

Indica que la actividad se realizará en pequeños grupos, por lo que les pide que hagan grupos de menos de tres alumnos.

Da tiempo hasta ver que ya se formaron los grupos.

Pide que exista un microespacio garantizado entre grupos para evitar interferencias entre ellos, ya que el texto a trabajar es común a toda la clase.

Acto seguido pasa dejando el material a cada grupo (se trata de una fotocopia del texto corto, en forma de folleto con una carátula).

Va viendo el tema del espaciado entre los grupos, si es inapropiado les dice o hace una intervención gestual.

No permite ayuda al entregar el texto.

Entrega el texto y en ese momento dice: “la propuesta es leer este texto”. Si alguien pregunta si se requiere algo más, ella contesta: “por ahora la propuesta es leer este texto”.

Observa a los grupos trabajar desde el frente, si ve que alguno no avanza se les acerca.

Evalúa el tiempo requerido para completar la tarea que asignó, como es un texto corto el tiempo será poco; de todas formas observa si ya dan vuelta la página, y está atenta a la gestualidad de los estudiantes.

Pregunta: “¿terminaron?”, responden: “síii”; de paso se asegura de haber visto bien como van con la actividad.

Luego pasa por cada grupo preguntando primero si les gustó el texto, y segundo les propone que le escriban una cara a Beatriz. Si le preguntan desde qué lugar, contesta: “ustedes deciden”. Si preguntan: “¿sólo una carta?”, contesta: “esa es la idea, pero que si hay alguien que no consensua la producción con sus compañeros, puede hacerla en solitario.”

Va recorriendo el aula cuando redactan la carta, no se mete en los grupos. Si ve que están trabados, se acerca, pregunta y les dice que intenten escribir algo.

Luego de circular por el aula vuelve al frente, ve si van finalizando; a los grupos que ya terminaron les dice: “vamos a esperar a los que están terminando, en voz baja para no molestar”.

Pregunta: “¿terminaron todos?”, sucede que algunos aún no; la Profesora concede el tiempo.

Pide que la gente del grupo se vea entre sí a la cara.



Dice que se dejarán las cartas en suspenso y se volverá al texto de Benedetti, y les pregunta si pueden hacer analogía entre el proceso de aprendizaje de Beatriz y lo que dicen algunos teóricos del aprendizaje. (Es muy relevante que a esta altura la Profesora nos explica a *nosotros los cursantes de su Seminario*, que es importante tener en cuenta que esta clase la da a alumnos que saben de didáctica).

Ante la pregunta que hizo la Profesora estallan respuestas afirmativas, surgen ejemplos y autores: definen los modos de aprender en la escuela y aprender en la calle, citan a Bruner que habla del aprendizaje por descubrimiento, a Vigotsky que considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo, hablan de contextualización y descontextualización, del constructivismo de Piaget, de las teorías del aprendizaje. Efectivamente los teóricos pueden dar un concepto del proceso de Beatriz.

La Profesora dice que en futuras clases se volverá a esos autores y sus teorías.

Ahora surgen algunos grupos que dicen: “¡ahora que hablamos de estas teorías tendríamos que hacer una carta diferente!”

Invita a compartir las cartas escritas y dice: “esta clase no es un taller literario, sino que voy a invitar a que encuentren recurrencias y diferencias en las distintas cartas, y luego veremos los aportes que quieran realizar”.

Solicita que los grupos vayan leyendo sus cartas, y una escucha atenta y sin emitir juicios de valor: la Profesora atendiendo a una cuestión ética.

“Recién vamos por dos cartas...” dice.

También pregunta: “¿todos los que querían leer lo hicieron?”, ya que observó que hay grupos que no lo hicieron.

Continúa atenta y dice: “¿Listo ya leyeron?”

Al finalizar con las lecturas de las cartas, pregunta: “¿las cartas que hicieron se pueden asociar a una propuesta de enseñanza lo que se le propone a Beatriz?”, los alumnos responden afirmativamente.

La Profesora les dice que esta clase es una situación de aprendizaje de una niña; que en próximas clases pueden hacer circular la carta, pensar qué le dirían a la carta, que le diría Piaget a la carta...

Termina la clase.

Fin del relato.

La Profesora nos dice que en este ejercicio llamado “La clase en la clase”, la segunda clase es el seminario en el que estamos. Este es un ejercicio que sirve para enseñar didáctica haciendo didáctica.

Edelstein (2019) explica que en una clase hay un conjunto de acciones desde el docente y los alumnos articuladas en la estructura global de actividades verbalizadas, gestuales, que comprender leer, escribir, narrar, contar. Dentro de las acciones hay observables directos y observables construidos.

La Profesora expone que de las acciones se desprenden decisiones que serán: a) macro decisiones, anticipadas, resueltas al preparar la clase, incluyendo la manera de pensar por qué hago todo lo que hago considerando mi perspectiva, y, b) micro decisiones, que tienen que ver

con lo que pasa durante la clase. Puedo hacer anticipaciones pero no sé cómo va a actuar la clase ni cómo van a reaccionar los alumnos, relacionado con la imprevisibilidad de lo que puede acontecer en el aula, por ejemplo, podrían negarse a escribir las cartas, conformando esto un incidente crítico.

Las decisiones de la docente están vinculadas con supuestos o racionalidades. Cuando se hace investigación se hace con el mismo cuidado, construyendo hipótesis interpretativas, inferencias, conjeturas que luego hay que validar.

La propuesta de la Profesora hacia los estudiantes del Seminario, es analizar la clase a partir de su escritura, compartiéndola así con otras personas a los fines de su objetivación. Bajo esta premisa entendemos que las decisiones que tomó Edelstein en la propuesta de “La Clase en la Clase” son las siguientes:

1) *Escribir en el pizarrón “Aprendizaje y Enseñanza”*: decide no bajar directamente los contenidos, y con ese título diferenciar los dos procesos priorizando el primero.

2) *La decisión de la docente de conformar grupos* se basa en supuesto de que los grupos son facilitadores del aprendizaje, y que múltiples miradas que en él se dan permitirán recuperar múltiples sentidos. Al existir acercamiento corporal hay más compromiso. Por otra parte, el estudio de experiencias prácticas de grupos muestra que si hay más de tres integrantes en un grupo, hay muchos que no participan. La formación de los grupos es abierta y la Profesora no interviene en su conformación, dándoles libertad de asociación a los participantes. La Profesora así rescata y recupera el juego de perspectivas, visiones y cosmovisiones de cada uno de los componentes del grupo; respecto a esto nos relató el caso de un grupo de docentes monjas que

ante esta propuesta de clase respondieron en forma absolutamente original desde su particular cosmovisión.

3) Una categoría relevante es la de *microespacio*: el objetivo es que entre los grupos no se interfiera en la lectura del texto; es fundamental en la realización del ejercicio.

4) Se observa una macro decisión cuando la Profesora *entrega uno a uno los textos* a cada subgrupo, las *intervenciones gestuales* implican reconocer al alumno poniendo el cuerpo. En la relación de saber- poder, los alumnos se sienten incentivados a ponerse en situación de trabajar. *La Profesora provoca el estímulo acortando las distancias*, Foucault (1981) llama a esto “poder productivo”, donde cada gesto desde el lugar docente es una invitación al aprendizaje. La Profesora como facilitadora del proceso de aprendizaje.

5) Es una macro decisión el *no anticiparse en las consignas*, en no dar más información que la que estima necesaria; esta actitud se ve más de una vez en el registro que tomamos de la clase: por ejemplo cuando entrega el material y dice que la propuesta es leer el texto, cuando alguien le pregunta para qué y ella responde que por ahora la propuesta sólo es leer el texto.

6) El hecho de *dejar abierta la propuesta*, a pesar de que algunos alumnos intentan cerrarla preguntando para qué hay que leer el texto, es también una macro decisión tal vez con la intención de mantener la motivación de los alumnos. En este sentido, como lo explica Davini (2008) en sus diez criterios didácticos para la motivación, la idea es “trabajar desde lo concreto y con problemas concretos”.

7) La pregunta que hace la docente a cada grupo acerca de que *si les gustó el texto*, está relacionado con el placer de la lectura, el momento literario y no tanto con la consigna, pero

involucra pedagogizar situaciones; volviendo a Davini (2008) esto sería incluir la emoción en la enseñanza como criterio didáctico para la motivación.

8) La Profesora coordina la clase y se mantiene atenta y vigilante, pero no invade el microespacio generado por los subgrupos. El lugar de poder docente, a pesar de la proximidad espacial, no se desvanece.

9) La Profesora “*invita*” a encontrar *recurrencias y diferencias* en las distintas cartas. Esto también es una macro decisión que supone un registro abierto, ya que no fuerza sino que invita, tratando de lograr que todos hagan el trabajo sin invadir a los estudiantes, desterrando la idea de que todo lo que se produce va a ser juzgado. Esto es una posición ética ante el trabajo de los alumnos.

10) La selección del texto “Beatriz. La Polución”, un cuento corto, que la Profesora aprecia como potente e impecable, se trata de un caso de una niña en situación de aprendizaje. El texto abre distintas concepciones sobre el conocimiento, y con él la Profesora busca ofrecer un material convocante. En el Seminario alguna de nuestras compañeras notó y remarcó el hecho de que este texto viene en tiene forma de librito; descartando que sea casual este formato, creemos que el mismo es una sutil macro decisión, que acerca a los lectores a un material que se abrirá ante ellos, y en el que encontrarán el relato de una niña pequeña; nuevamente la docente apela a incluir la emoción en la enseñanza como motivadora.

11) En relación con el punto anterior, *proponer la consigna de escribir una carta* a Beatriz es una macro decisión fundada en que permitirá mostrar las cuestiones emotivas y las representaciones del otro, y principalmente implican un compromiso y un involucramiento de quienes asumen la escritura.

12) Es una macro decisión de carácter ético la no emisión de juicios de valor ni aplaudir al finalizar las lecturas en voz alta de las cartas elaboradas por los grupos; también lo es que sólo lean aquellos que desean hacerlo. La Profesora nos cuenta que solicitar que no se aplauda y advertir que no se trata de un taller literario conformó una micro decisión que se transformó en macro decisión para futuras clases: esto nos remite al texto de Jackson (1992) donde el autor explica que en el aula se da la multidimensionalidad y la impredecibilidad en forma simultánea, ya que existe inmediatez.

13) Cuando la Profesora *pregunta si pueden hacer analogía entre el proceso de aprendizaje de Beatriz y lo que dicen algunos teóricos del aprendizaje*, provoca en el aula “un zarandeo teórico y conceptual”, ya que muchos alumnos consideran que ahora la carta debería ser reescrita. La pregunta los interpela a revisar lo que produjeron y a ponerlo en el contexto de sus saberes. Es claramente una macro decisión con la intencionalidad de “sacudirlos” en una clase que venía desarrollándose muy calmadamente.

14) El hecho de *invitar a que encuentren recurrencias y diferencias en las distintas cartas* es una macro decisión que tiene por objetivo recuperar las expresiones y los contextos de las palabras que adquieren un significado diferente en cada subgrupo en virtud de las diferentes disciplinas a las que pertenecen los participantes. Así rescata el juego de perspectivas, visiones y cosmovisiones de cada uno, no sólo en el campo del conocimiento y la disciplina, sino también en la práctica del aprendizaje. En nuestro caso y en virtud de nuestras respectivas prácticas profesionales, registramos que esto nos sucedió al enfrentarnos con el texto: una puso la mirada en la cuestión biológica y medioambiental, mientras que la otra, lo hizo sobre la cuestión carcelaria y política.

15) Cuando la Profesora pregunta: “¿terminaron todos?” y decide conceder tiempo, está obrando en consecuencia de una macro decisión: dar los tiempos para una apropiación relevante y significativa, relevante en cuanto a que se refiere a la ciencia y a lo propio del campo disciplinar, y significativa en cuanto al sentido concreto para los sujetos con los que estoy trabajando (Edelstein, 2019). Indica la Profesora que los tiempos de la clase nos llaman a atender a los argumentos que defienden lo que es más potente para el aprendizaje de los alumnos, y sucede que si un grupo es participativo se tardará más en el desarrollo de un tema; a pesar de esto dice que el tiempo no es una categoría que se haya estudiado aunque juega un papel importante en la práctica. Edelstein (2019) también nos advierte que no es importante completar el desarrollo de la clase sobre el supuesto de “tengo que completar el programa”, porque puede suceder que llegar a “dar todo” no sirva, pero si los estudiantes entienden los contenidos, las cuestiones sustantivas y los modos de abordar el conocimiento, habremos tenido éxito.

16) El hecho de que la propuesta de la Profesora parezca rígida cuando ante algunas solicitudes de los alumnos no transige (no deja que la ayuden a entregar el material, vigila el espacio entre grupos), entendemos que está fundada en la razón de ser de su propuesta, que bajo esas premisas se desarrollará de la mejor manera. Da a conocer verbal y gestualmente (miradas, al inicio de la clase se posiciona en el frente) que “Yo acá me sostengo”.

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

En primer lugar conviene poner de resalto en que el docente no “dicta” clase, la clase se “da”, y en este “dar” el concepto de transmisión refiere a una transmisión interrumpida, surcada por

intervenciones de los actores del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje; no se trata de una transmisión lograda que se clausura o se cierra.

Conviene aquí, trabajar sobre las categorías: aula y clase. Cuando hablamos de aula nos referimos en sentido amplio al espacio que puede ser un laboratorio de idiomas, una sala de arte, el campo, etc.

El aula entonces, es una construcción cultural compleja asociada a la escolarización y aparece con los sistemas educativos y las instituciones especializadas en educación para trabajar determinados saberes y conocimientos. En definitiva, se trata de una construcción sociocultural compleja por la historia que la precedió. En el aula se entrelazan la materialidad, un diseño arquitectural y relaciones de comunicación. Esta comunicación es jerarquizada y ritualizada en relación a un tiempo y a un espacio.

En el aula existen como ya mencionamos, posiciones instituidas y lugares destinados al docente y a los alumnos que generan un esquema prefigurado de agrupamientos y movimientos. Sobre lo instituido existen formas instituyentes, también hay otras jerarquías que se construyen: por ejemplo, los estudiantes que se sientan adelante son jerarquizados; asimismo la entrada, la salida, el recreo, lo que está permitido y lo que no, el saludar, el despedir, constituyen rituales que se despliegan en el aula.

No es lo mismo ocupar el aula que habitar el aula, ya que aquí ingresa el componente subjetivo y se visibiliza el acontecer en el aula que da cuenta de la diversidad. Habitar el aula es hacer del espacio un lugar para desarrollar la actividad que nos permita trabajar bien y disputar creando un microespacio. Habitar el aula es sentirse parte, cómodo, perteneciente, apropiarse del espacio. Cuando hablamos de habitar el aula nos referimos a no hacer del espacio un límite, sino por el contrario, la propuesta es aprovechar el espacio y hacerme de él. Esto se asocia con una posición activa: armar, desarmar,



rearmar escenarios diversos y escenas diversas. El componente lúdico en el armado del espacio es importante, pero armar la herradura, la ronda, no implica romper la formalidad. Ejemplo: a pesar de la disposición corporal, los estudiantes sólo miran al profesor y no a sus compañeros. Es decir, que la ruptura de espacio para hacerlo propio no estriba solamente en la disposición del espacio áulico sino del contenido que se le da a ese espacio. El docente entonces, está armando escenarios para las diversas escenas que armó en la práctica.

En la relación entre ocupar el aula y habitar el aula, nos encontramos clases diferentes en aulas semejantes y en aulas diferentes en clases semejantes. Es importante que el docente sepa, para tomar macro decisiones correctas, en qué tipo de aula llevará a cabo su trabajo.

Nos parece oportuno comentar la experiencia del aula-campo de los Viajes de Campaña en la Cátedra de Geología Histórica: ahí vemos cómo se despliegan una serie de relaciones interpersonales, cómo se descontracturan las posiciones docente y alumno respecto a las que acontecen en el aula-edificio. Lo muy importante es que en ese aula-campo tiene lugar un proceso de apropiación del conocimiento muy placentero para el estudiante, los alumnos ávidamente van a por él, internándose en quebradas, buscando fósiles, analizando rocas... así los docentes vemos claramente cómo el desgano que muchas veces acontece en el aula-edificio cotidiana, en el aula-campo deviene en participación extremadamente activa, y que hay que decirlo, suele dejar extenuados (aunque felices) a los profesores. Nos queda claro que Martínez Bonafé (1998) podría decir mucho sobre la fuerza de trabajo docente que tiene lugar en tal contexto.

Atendiendo ahora a la clase, es importante destacar que presenta dos coordenadas centrales: la espacialidad y la temporalidad. La espacialidad, ya que la clase se da en un lugar donde hay que hacer algo con el espacio, y la temporalidad, porque se asigna un horario. La Profesora ejemplifica señalando que los estudiantes llegan a cuenta gotas y se retiran también a cuenta gotas, siendo que en

los ámbitos universitarios hay más libertades; lo que lleva a preguntarse ¿a qué hora empieza y a qué hora termina la clase? Por más que el profesor llegue puntual la clase no comenzará hasta que lleguen los alumnos, y la clase terminará cuando se retiren los alumnos. Sobre este aspecto, Lemke (1997), desarrolla “cuándo una clase echa a andar”, cuando se generó una comunidad de atención mutua. Asimismo la clase termina cuando uno decide que la clase terminó tomando como registro ciertos indicios, como por ejemplo el de que los alumnos se quieren ir, que están cansados, que ya no entienden, etc. Edelstein (2019) comenta que existen clases en las que el docente no termina de dar los contenidos, pudiendo preguntar a los estudiantes: “me falta cerrar un tema, yo puedo quedarme y en veinte minutos cerrar la idea”, y los alumnos deciden, hay clases en las que el docente sigue en el pasillo cuando lo sacan del aula, hay clases en que nos sobran diez o quince minutos y esto debe ser bienvenido ya que nos vamos todos antes, hay alumnos que buscan continuar la clase apelando a otros modos de contactarse con el docente, esto último nos sucede a nosotras con estudiantes que nos contactan vía correo electrónico, *whatsapp*, o se acercan a nuestros lugares de trabajo.

La clase es una actividad social comunicativa que supone una relación dialógica y un contenido y una forma particular de diálogo, en esta actividad hay reglas escritas y no escritas. La clase es una práctica situada que nos interpela a construir en ella, y posee una compleja trama que se integra de tareas que se entrelazan y que activan en los sujetos procesos cognitivos, motores, afectivos y sociales. Dentro de los procesos antes mencionados, y siguiendo el análisis de Becerra García, Garrido Torres y Romo Beltrán (1989), se observa que la escuela privilegia el lenguaje como medio de transmisión de saberes, y que la Universidad lo sofisticó, ya que se deberá aprender un lenguaje especial según cada rama del conocimiento, en un proceso de alfabetización académica (*Jujuyaspis keideli*, metamítico, *ad edfectum videndi et probandi*, aspectos positivos de la consecuencia jurídica...).

La estructura global de la actividad de la clase se compone de eventos específicos y manifestaciones episódicas que se suscitan con una secuencia en su desarrollo donde intervienen episodios de transición. Presenta una armazón temática y semántica asociada a una interacción social comunicativa y donde pueden presentarse incidentes críticos, sucesos que se dan en un momento y espacio específico y que generan un conflicto en las formas habituales del trabajo del docente. Ante esta situación el maestro debería tomar una micro decisión contundente que le permita superar el incidente crítico y así continuar con la clase. Traemos como ejemplo lo ocurrido en la Cátedra de Geología de Combustibles ante la toma de un “parcialito” previo al inicio del Trabajo Práctico, donde una alumna se levantó y dijo que no lo resolvería porque parte de lo que se estaba tomando no se había solicitado estudiar, la alumna también arengó a sus compañeros a seguir sus pasos; fue una micro decisión pedir a los alumnos que de todas formas resuelvan la consigna. Fuera de clase, hubo una reunión de Cátedra y se decidió no tener en cuenta el resultado de esa fecha. La decisión fue apresurada porque resultó que sí se había pedido estudiar ese tema; de ahí en más se tomó la macro decisión de aclarar y enviar por correo a los alumnos los temas que efectivamente se tomarían en los siguientes “parcialitos”. Otro incidente crítico fue el acontecido en la primera clase de una materia de la Especialización en Docencia Universitaria. Ante la solicitud por parte de los alumnos de clarificar cómo se relacionaba lo que la docente venía exponiendo con lo que habían solicitado por correo electrónico que estudiemos, la docente se sintió atacada. Acto seguido llegó el docente titular -una hora y media después de iniciada la clase- y ante la narración de lo ocurrido por parte la Profesora, tomó la micro decisión de pedirle a su adjunta que se aparte del frente y decirnos “al que no le guste la clase se puede retirar”, nadie se retiró y la clase siguió en un clima muy desagradable.

Como nexos para abordar el segundo ejercicio que nos propuso la Profesora Edelstein en el Seminario, mencionamos a Dussel y Caruso (1999), quienes realizan una genealogía sobre la

configuración del aula de clase como espacio educativo privilegiado y las prácticas pedagógicas que en ella se llevan a cabo. La intención de los autores es desnaturalizar el aula. Se proponen “interrogar lo obvio”, “saber por qué el aula es como es”, por qué se realizan dentro de ella determinados discursos y prácticas: de dónde surgen, cuáles son sus significados y efectos, quién los define, a qué responden. Conocer qué procesos ocurrieron para su configuración actual, bajo qué lógica se construyó su estructura –material y comunicacional– nos puede ayudar a (re)pensar nuestra práctica, a detenernos a pensar qué significado tiene esa situación, tan importante en la que se definen tanto alumnos como docentes.

#### **Ejercicio de análisis didáctico de situaciones de práctica de enseñanza: fotografías de aula.**

Para “interrogar lo obvio” la Profesora Edelstein nos introduce en la realización de otro ejercicio consistente en observar fotografías de aulas a los fines de no quedarse con lo primero que aparece a la vista sino problematizar y construir hipótesis interpretativas en relación al concepto aula, a la clase y a la relación forma-contenido. Se nos invita, como lo sugeriría también Achilli (1990), a tener un registro atento y bucear en lo que pasa en las aulas de en esas fotos, intentando captar lo idiosincrático en ellas, abriendo interrogantes y problematizando esas “instantáneas de clase” desde una mirada socio antropológica.

El ejercicio consistió en observar brevemente y en forma sucesiva unas treinta fotografías. En ellas pudimos registrar los distintos conceptos de aula, clase y relación forma-contenido. Advertimos que no son todas las aulas iguales, cada una muestra un registro histórico. Una primera impresión que surge es la idea de guardapolvo y de la disposición de los alumnos sentados y uniformados y cierta idea de normalización y disciplinamiento escolar. Así, por ejemplo, en la primera fotografía se ve a un

profesor atrás con un alumno que está en penitencia y que está vigilando la clase, y en la fotografía dos se ven a todos los alumnos sentados y alineados. En la cuarta fotografía se ven alumnos mirando hacia el frente y se distinguen dos adultos vigilando la clase, de los dos maestros, percibimos que docente está en una situación de menor poder que el docente. En la séptima fotografía se observan alumnos copiando y uno de ellos que no copia. En la novena fotografía se observa la bandera argentina en el aula. En la tercera y en la quinta fotografía registramos clases diferentes donde los estudiantes están parados trabajando en el escritorio de la maestra (fotografía tres) y alumnos trabajando y uno de ellos exponiendo en el pizarrón (fotografía cinco), donde *prima facie* aparece la idea de “bullicio”, sin embargo, una vista más reflexiva nos hace registrar lo que se están haciendo realmente, están comprometidos y participando activamente.

Hay fotografías donde se observa la simultaneidad de propuestas de enseñanza en un mismo tiempo histórico, ya que se están llevando a cabo más de una actividad en la misma clase.

En muchas aulas antiguas aparece el reloj. Vinculado al mismo, aparece el tema del tiempo que fue definitorio a pesar de que, como nos indicara Edelstein (2019), no se ha trabajado teóricamente el tema. El tiempo del recreo, de la clase, el tiempo es omnipresente en la escuela, en el aula es ese tiempo “policrónico” de Hargreaves (en Martínez Bonafé, 1998), donde tienen lugar simultaneidad de hechos y contextos.

En las fotografías de las aulas de nivel inicial se observa que los alumnos y la maestra están sentados en el piso, pero cabe advertir, que la disposición corporal muchas veces no alcanza para lograr clases interactivas.

En la fotografía diecinueve se pueden ver a los alumnos sentados contra las paredes: si bien disciplinas como la música y el arte muchas veces utilizan el espacio en forma diferente, se ve en esta

fotografía una enseñanza formal de la música; en cambio, en la fotografía veinte se observa a los alumnos sentados en el piso y a la maestra en una silla pequeña tocando la guitarra, la interacción maestro-alumnos es claramente otra.

En la fotografía diez se observan alumnos sentados leyendo.

En la fotografía once vemos un aula vacía, con un pizarrón borrado, con tarimas que nos permite afirmar que es antigua. En la fotografía doce se ve un aula vacía también donde el pizarrón está cerrado y da cuenta que es un aula actual, al igual que en la fotografía trece. Una de las fotografías muestra un aula que bien podría pertenecer a una Escuela Rural patagónica.

En varias fotografías se ven niños haciendo deporte, jugando al jockey. En la fotografía diecisiete se ven unas niñas pintando en un atril, y en la siguiente se ven niñas pintando en equipo una figura. En la fotografía diecinueve se observa un taller de adultos bordando. En la fotografía veinte se ven alumnos tocando la guitarra en el recreo. En la veintitrés se observan alumnos en una clase de teatro. En la veinticuatro se ven varios alumnos levantando la mano. En la veinticinco se observa una clase en un jardín de infantes. En la veintiséis se ve una clase con pantalla. En la veintisiete se ve un laboratorio. En la veintiocho se observa un alumno aburrido. En la veintinueve se ve un aula de computación vacía. En la treinta se ven alumnos jugando con la pantalla. En la treinta y uno se observan alumnos con celulares en la clase y otros en el recreo.

Analizando en conjunto las imágenes, podemos asociar a algunas con escuelas públicas y a otras con escuelas privadas. En algunas imágenes los alumnos usan uniformes, en otros guardapolvos, y en otros sus vestimentas de calle; los maestros usan guardapolvos en las fotos más antiguas, también hay fotos con ropas de calle. Inclusive en las fotos más antiguas (la tercera y la quinta), observamos que hay alternativas diferentes a pesar de que la Profesora use un guardapolvo.

En algunas fotos observamos a los alumnos en formación recta, o vemos a los pupitres equidistantemente separados; el tema del espacio interpersonal está bien delimitado sobre todo en las imágenes más antiguas. De todas formas en todos estos registros concluimos que se pone en tensión el tema del manejo del espacio: hay situaciones en las que se registró una relación personalizada del docente con los alumnos porque la situación lo ameritaba, en otras no. En las fotos interpretamos que el espacio fue pensado como facilitador de la clase que se llevaba a cabo, donde más modernamente se torna posibilitador para compartir y construir conocimientos.

Apartándonos del análisis específico sobre las fotos, nos surgió preguntarnos sobre qué posibilidades tenemos para jugar con el espacio en la Universidad, en la que hay una modelización y una uniformidad arquitectural que va más allá de nosotros. A pesar de aquello rescatamos el aspecto positivo que vemos en las nuevas propuestas edilicias de algunas Facultades que parecen ser facilitadoras de la construcción común del conocimiento, aunque sea en forma parcial: estructuras que permitan la mirada de todos con todos, ambientes más relacionados con el aire libre y la luz natural, cuestiones que invitan a un acercamiento a la naturaleza y a una conducta gregaria de los que vivimos bajo el mismo Sol.

**La clase en términos didácticos. Construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas.**

La estructura global de la actividad en la clase se compone de eventos específicos y manifestaciones episódicas que se suscitan con una secuencia en su desarrollo, donde intervienen episodios de transición. Presenta una armazón temática y semántica asociada a una interacción social comunicativa y donde pueden presentarse incidentes críticos.

La clase considerada en términos didácticos tiene una estructura episódica y a la vez configurativa. En la clase hay segmentos, momentos que son unidades menores de sentido conformadas por los desarrollos temáticos, los formatos, los agrupamientos, los distintos tipos de actividades y la organización del espacio. Estas unidades de sentido no son una mera sumatoria de acciones sino que lo que se intenta es que constituyan una configuración con sentido más amplio.

Según Edelstein (2019) una clase tiene una apertura, un desarrollo y un cierre. Sin embargo esta estructura no es ritualizante ya que no puede cerrarse. La propuesta, entonces, es superar la idea de estructuraciones de las clases sobre la base de prefiguraciones universalizantes y ritualizadas: “puedo hacer cierres y quizás dejar abierto y continuar en clases siguientes. Cierres éstos, que sean aperturas y aperturas que sean cierres. Lo importante es cómo se van articulando las unidades de sentido. Enlazar los sentidos de los contenidos y las actividades ya que cada unidad menor articula con otras y se inserta en otra mayor que la contiene.”

Otro aspecto a considerar es el concepto de escalas. Existen momentos de la clase que se insertan en las clases que, a su vez, se insertan en unidades didácticas y que finalmente, se insertan en los programas, que son la mayor unidad de sentido. La idea que se propone es la de un sistema abierto que debería cambiar a medida que avanzan las investigaciones sobre el campo. Además, el programa debería formar parte de una unidad más grande de sentido: el Plan de Estudios de la carrera.

Edelstein y Coria (1995) realizan una sistematización de las prácticas de enseñanza y aportes significativos que permiten reflexionar las propias prácticas desde una perspectiva que integra conceptos para decodificar y entender la cotidianeidad. Llevan a cabo una propuesta teórico-metodológica para las prácticas docentes desde una perspectiva antropológica de las prácticas de enseñanza, lo que implica poner el centro de atención en las escuelas como objeto de estudio y partiendo de la herencia normativa valorativa que sintetiza categorías heredadas del sistema, rol



funciones, y formación más trazos. Estas categorías heredadas no permiten ver lo social y analizarlo, se trata homogéneamente a los grupos, se pierde el sentido de lo imprevisible. Por ello al integrar lo cotidiano que trae el sujeto como nivel analítico de lo escolar podemos acercarnos al modelo general de las formas de existencia en la escuela y revelar las particularidades de los sujetos. La escuela como agente socializador en la transmisión de contenidos, creencias y valores. Se impone una reflexión sobre la relación teoría- observación y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de la indagación de este enfoque. Se trata de la construcción de contenidos concretos de conceptos abstractos a partir de un proceso que integra la observación y la interpretación y reinterpretación de esos momentos. Esto implica incluir conflictos y contradicciones.

El trabajo de observación y acompañamiento, proponen una instancia de análisis de lo que ocurre en las prácticas. Profundizar en los procesos de reconstrucción crítica de la experiencia es posible en la medida que se incorpora lo colectivo. Siguiendo a Edelstein (2000), el taller como opción metodológica para el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza constituye un dispositivo analizador privilegiado. Mediante el taller se generaron estudios cualitativos en Chile y Argentina, que colocaron en el centro del debate el significado social del trabajo de los docentes, tanto para ellos como para la sociedad. En el taller se pone especial atención en la producción colectiva y creativa, la investigación en capacitación es resignificada como orientadora para la búsqueda, la problematización de la realidad y el análisis y descubrimiento de las relaciones. En el taller habrá que diferenciar los procesos de reflexión direccionados y dados desde la autoridad externa de los procesos reflexivos hacia adentro del taller. Hay que reconstruir críticamente la experiencia.

Edelstein (2000) indica que “El Taller permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras.”, también “Los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto, cargados de sentido común y

nociones intuitivas, que configuran el suelo epistémico sobre el que se produce su discurso acerca de las prácticas, constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en el Taller”.

Respecto a lo metodológico, Edelstein (2019) se refiere a la construcción de lo metodológico. La idea de que lo metodológico se construye ya que no hay un método único ni universal. En la enseñanza y en la investigación el método se establece en función del objeto de la investigación. De tal forma, la primera cuestión no es el método ya que no se puede usar un solo método.

¿Por qué se construye lo metodológico? Lo primero es articular lo epistemológico objetivo referido a todo lo relativo a la construcción disciplinar. Es decir, cuáles son los objetos centrales de la disciplina, las diferentes escalas, cuáles son los desarrollos más actuales y los antecedentes. De tal forma, la cuestión del contenido es lo primero. Sobre esa base del conocimiento definimos los enfoques y las perspectivas. Cómo se ubica la disciplina en el plan de estudios. Lo metodológico se construye, primero hay que ir a lo epistemológico objetivo del tema que queremos enseñar. *Por más que seamos innovadores, partimos desde el contenido: hay que dominar el contenido.*

El método es una síntesis de opciones, en absoluta articulación con el contenido. El contenido tiene que articular con la propuesta metodológica, y la cuestión metodológica no solo aparece en la clase, está antes, en el diseño de la misma.

En segundo lugar veremos qué ocurre en lo epistemológico subjetivo: posibilidad de comprensión de los sujetos a los que les dedicamos la clase: éstos alumnos con éstas condiciones. Nos referimos aquí a las posibilidades de apropiación por los sujetos de la enseñanza, preguntándonos qué adecuaciones vamos a plantear para generar las mejores condiciones para que los alumnos se apropien de los conocimientos relevantes y significativos.

La tercera cuestión está referida al contexto áulico, institucional, social y cultural. Pensar a los alumnos en contexto en situación de aprendizaje, pudiendo registrarse variaciones según se trabaje con alumnos con cierta formación académica y con ciertos recorridos institucionales previos, o con aquellos que no posean esta formación específica previa.

En este sentido, es importante considerar lo epistemológico objetivo y los ámbitos donde se va a desarrollar la práctica docente. Esto se debe a que la práctica docente no se puede replicar y se elabora casuísticamente (caso a caso) de acuerdo al grupo, en las instancias de previsión, cuando se ha anticipado al desarrollo de la clase, y en el momento de la clase. Esta elaboración se hace con ciertas adscripciones teóricas que comprenden los principios, postulaciones que uno sostiene no sólo de la materia sino la idea del otro y de la noción del docente de los procesos de enseñar y aprender y la indagación y organización del propio campo de conocimiento. También se construye con las trayectorias de vida y las formaciones no siempre visibles. Esto constituye un complejo entramado que abarca las perspectivas axiológicas, ideológicas, una cosmovisión y visión de la vida y las representaciones. El entramado es el que venimos mencionando a lo largo de este trabajo.

En la práctica de enseñanza se trasluce una intencionalidad que deriva en un estilo de intervención (no observable directo) que es la síntesis de distintas opciones (no una variable más), ya que la enseñanza no es una práctica azarosa sino basada en decisiones y a veces en micro decisiones. Opera en momentos de previsión- interacción- valoración crítica. La intencionalidad le otorga al docente una dimensión diferente. El sujeto actor recorre la fundamentación y llega a la instrumentación. Todo se encuentra atravesado por lo ideológico, en ese sentido, lo más sano es abrir perspectivas ideológicas para que den lugar a un aprendizaje emancipador (Edelstein, 2019) .Es importante hacer explícita la propia posición a los estudiantes: “mi postura no es la única, existen otras”.

En la articulación forma- contenido en el método de enseñanza aparece un acto singularmente creativo donde el docente es un sujeto actor que elabora una propuesta personal de intervención. El contenido y el método son indisociables en toda propuesta pedagógica y en toda propuesta de formación. Por eso, podemos concluir que no hay un modelo, sino que se trata de una tarea de construcción acorde a los sujetos implicados y a cada contexto.

Edwards (1989), parte de la hipótesis acerca de que la situación escolar está constituida por los conocimientos que en ella circulan: los que se transmiten (lógica del contenido) y los que se construyen (lógica de la interacción). Analiza el conocimiento escolar en cuanto a su existencia material y social en las instituciones educativas y en el aula a partir de dos ejes de análisis: a) las formas del conocimiento en la enseñanza y b) la relación con el conocimiento. El conocimiento escolar constituye uno de los elementos más importantes de la cotidianeidad escolar; se construye a partir de programas y libros, por un lado, y por el conjunto no homogéneo de prácticas de docentes y de estudiantes. Este conocimiento escolar es una construcción social objetivada en las relaciones y prácticas institucionales cotidianas a través de las cuales los alumnos se encuentran con y hacen suyos los conocimientos que la escuela intenta transmitir. Adquieren existencia a partir de una serie de mediaciones. Estas mediaciones implican: 1) el recorte curricular, definiendo como el conocimiento legítimo; 2) que cada maestro presenta el conocimiento de modo singular; y 3) que el aula opera definiendo también el conocimiento, ya que en su diseño prescribe posibilidades y limitaciones al vínculo con el mismo. Respecto al punto tres, se nos ocurre que podría ser el caso de un alumno con disminución auditiva, que ubicado en el fondo del aula vea dificultado su proceso de apropiación del conocimiento.

Está claro que la cuestión metodológica opera antes de la clase, durante la clase y después de la clase y otorga al docente una visión diferente, y que el docente no debería ser un reproductor

mecánico sino un sujeto creativo. Frente a la racionalidad tecnocrática que concibe un orden natural y único para enseñar y aprender priorizando la prescripción, aparece la construcción metodológica como un trabajo de articulación de distintas lógicas que atraviesan las disciplinas, los sujetos y los contextos, generando casuísticas que expresan intencionalidades y que son relativas y proyectan un estilo de formación. Cuando hago una construcción metodológica se transparentan los propios recorridos y los procesos por los cuales el docente llegó a los conocimientos.

Edwards (1989) también desarrolla el concepto de alienación en el que el sujeto, al decir de Meirieu (1998), es fabricado, cuando los conocimientos académicos son presentados generalmente con carácter de verdaderos como visiones del mundo autorizadas.

Edwards (1989) toma dos ejes de análisis: la forma del conocimiento en la enseñanza y la relación con el conocimiento. Respecto a la primera categoría se trata de la forma del conocimiento en la enseñanza, donde el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado. La forma también es contenido y el contenido se transforma en forma, por ejemplo, si estoy trabajando autores, es importante ser cuidadosa en la forma de citarlos, en esto la claridad es esencial. Se impone reconocer, como ya se mencionó, la existencia de una lógica del contenido y de una lógica de la interacción docente- alumno. Respecto al segundo eje, Edwards (1989) señala que la relación con el conocimiento puede ser: a) tópica (eje sobre el cual se estructura un contenido, relacionada a un lenguaje científico técnico, de respuestas únicas y que excluye la elaboración de los alumnos) es el profesor diciendo: “dígame la cita textual”; b) operacional, donde el conocimiento generalizado se aplica a casos más específicos mediante una lógica deductiva, incluye replicar formas generales en casos específicos y la aprehensión de una forma abstracta independiente del contenido. Utiliza un lenguaje científico y técnico, buscando el ahorro de razonamientos mediante la aplicación eficiente y rápida, sin explicar ni explicitar las relaciones entre las partes de una fórmula; y c) el situacional, que

por su relevancia particular en el proceso de apropiación de conocimientos, lo trataremos a continuación. Cabe aclarar, a decir de Edelstein (2019), que lo importante es trabajar con las tres formas de conocimiento articulando las mismas.

Respecto entonces a la relación situacional con el conocimiento se materializa a partir de un interés por conocer, hay una realidad que se constituye en situación para un sujeto situado en un conjunto de relaciones que lo implican. Este conocimiento está centrado en el punto de intersección entre el “mundo” y el alumno para el cual ese mundo es significativo. Esta forma de conocimiento busca hacer inteligible la relación con el sujeto incluyéndolo al margen de la funcionalidad del conocimiento. Esta forma de conocimiento es compartido en relación a una historia en común y tiene un valor intrínseco para el alumno. Implica una continuación entre lo conceptual, lo personal, lo abstracto, lo inmediato, lo lejano, lo cercano. Aquí no hay respuestas únicas y existe un énfasis en la producción y elaboración de los alumnos, ni mecanismos inamovibles de resolución, ya que es desde la historia compartida que la realidad es resignificada como perteneciente al mundo de los sujetos.

Edwards (1989) también postula que las formas de relación con el conocimiento son la exterioridad y la interioridad. La exterioridad implica que el sujeto debe relacionarse con el conocimiento que aparece como problemático e inaccesible, donde se registra una reproducción y repetición del conocimiento. La apropiación supone aprender la lección y repetir con corrección. Aprender la lógica de la aplicación mediante un conocimiento irreflexivo. El alumno querrá apropiarse la lógica y el lenguaje del docente para complacerlo (Becerra García, Garrido Torres y Romo Beltrán, 1989); esta situación además, supone una subordinación del alumno que demanda la guía del docente. Por otro lado, la interioridad supone un sujeto comprometido porque entiende el sentido del conocimiento para que enraíce de otro modo, de tal forma que el sujeto establece una relación significativa con el conocimiento y puede referenciarse respecto al primero. El conocimiento integra, incluye y recupera

conocimientos previos. Nosotras vemos que nuestros viejos Planes de Estudio no atienden a esta interioridad.

Litwin (1997) desarrolla el concepto de Configuraciones Didácticas como la manera particular que despliega un docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos en la clase. Establece una elaboración identificable a partir de ciertas dimensiones: a) el modo de abordar los temas del campo y el particular recorte que haga el docente, b) los supuestos sobre el aprendizaje y las estrategias orientadas a favorecer la comprensión, c) la utilización de prácticas metacognitivas, d) los vínculos con las prácticas profesionales y los recursos del oficio-profesión, e) el estilo de negociación de significados y la comunicación en el aula, f) las relaciones entre la teoría y la práctica y el sentido otorgado a la transferencia, g) las relaciones entre el saber y el ignorar y las rupturas de saberes cotidianos y saberes de referencia; incluye la integración de mayores niveles de complejidad basándose en los saberes previos.

Las Configuraciones Didácticas (manera particular que despliega un docente para favorecer los procesos de construcción de conocimientos en la clase) no son modelos para uno u otro contenido, ya que la configuración según la clase hace énfasis en ciertas dimensiones. Las persistencias y recurrencias hacen a un estilo. Al respecto, reconocemos que la Profesora Edelstein (2019) en los dos ejercicios del Seminario, nos invitó a rastrear las recurrencias tanto en las fotografías de aula como en las respuestas de los alumnos a Beatriz.

Hay otras configuraciones, pero que en este caso se deberían evitar, como las configuraciones no didácticas, las deficientes y las de borde (Litwin 1997).

Para Edelstein (1993 y 2005) las configuraciones didácticas son una concepción de la enseñanza como proceso de búsqueda y construcción cooperativa. La autora desarrolla una serie de estrategias,

que no reemplazan el concepto de método: planteo de situaciones problemáticas a través de casos, valorización de ejemplos y contraejemplos, tipos de explicación y argumentación, tipos de preguntas, apertura a procesos reflexivos, construcción de analogías y cita de analogías construidas por otros, utilización de metáforas, integración del humor y la ironía, incorporación de relatos biográficos, referencias contextuales y epocales, lectura de textos breves desde diferentes narrativas, incorporación de recursos multimedia, lecturas de autor y consignas de trabajo, formas de agrupamiento y disposición del escenario, tipo de actividades y orientaciones a los alumnos.

### **III. Conclusión.**

Bajo la luz de este Seminario, vimos como las Prácticas de la Enseñanza son prácticas sociales históricamente determinadas que desbordan el aula. Es así, que al llevar a cabo un análisis de las mismas veremos desvanecerse entre otros límites los del aula, la institución, la política en diversos niveles, el docente, los alumnos; ese desvanecimiento no tiene que ver con una falta de identificación de las particularidades e individualidades, sino más bien con la profunda interrelación de los actores en el contexto social, en el espacio temporal, que lejos de ser una instantánea, es un complejo tejido que se entrelaza y modifica constantemente a través del tiempo, tiempo que no es el mismo para sus distintos componentes.

Así desde el marco socio antropológico y la narrativa en la investigación educativa, comprendimos que para analizar nuestras prácticas de la enseñanza no bastará con conocer el ámbito inmediato de la actividad docente en el aula, sino que tendremos que ampliar la mirada hacia los factores interpersonales, jugando a diferentes escalas con la filiación cultural, política, social, económica, inclusive con la psicología -ya que de seres humanos se trata-, deberemos



analizar la estructura de nuestro puesto de trabajo y en nuestro caso de la institución universitaria, con sus normas explícitas e implícitas. Respecto a esto último se impone deconstruir y desnaturalizar, analizando desde una óptica lo más libre de prejuicios posible, lo que impacta en nuestras prácticas de la enseñanza, prestando especial atención a lo dado por hecho y a lo no dicho, factores que suelen ser base de exclusión y perpetuación de injusticias.

Dos ideas marcan el camino: la diversidad y la incertidumbre, nos movemos en un mundo de incertidumbre, si bien existen certezas situadas que vamos cambiando en el tiempo y que nos permiten tomar decisiones (Edelstein, 2019).

La propuesta es mirarnos en el espejo de nuestras prácticas, para abrirlas a posibilidades y alternativas que nos permitan ampliar los marcos conceptuales. Saber qué, cómo y por qué realizar una práctica de enseñanza, evaluando las consecuencias de las acciones que tomamos, y no sólo actuar en forma repetitiva y mecánica. La idea de redefinir nuestra profesionalidad docente propone que seamos investigadoras estudiosas de nuestra forma de actuar a través de una reflexividad crítica y contextualizada. Como dice Bourdieu (1997), construirnos como seres reflexivos -ya que no lo somos por naturaleza-, llevando a cabo la tarea colectiva de “objetivar al sujeto objetivante”.

Claro está, que tomar esta posición es una decisión política a la que las autoras del presente trabajo adherimos completamente, decisión de “dar clase” manteniendo a raya el ego docente, con el claro objetivo de emancipar a los alumnos. Y no es sólo por el grupo de alumnos con los que trabajamos, porque en esta intrincada trama que es la vida en sociedad, esperamos que ellos así formados aporten a la configuración de un mundo más justo.

#### **IV. Bibliografía.**

ABRAHAM, Ada (2009). *El enseñante es también una persona. Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Buenos Aires: Gedisa.

ACHILLI, Lidia Elena (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde Editores. Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario.

ACHILLI, Lidia Elena (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario*. Rosario, Argentina: CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario.

ARISTI, Patricia, y otros. (1989). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México. DF.: DIE. CIEA del IPN.

BAJTÍN, M. (1979) (1998). *Estética de la creación verbal*. México D. F.: Siglo XXI.

BERISSO, Daniel (2015). *¿Qué clase de dar es el dar clase? Alteridad, donación y contextualidad*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Antopofagia.

BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, L. J. D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México. DF.: Grijalbo.

CERLETTI, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires, Argentina: Del Estante Editorial.

DAVINI María Cristina (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. 1a ed. Buenos Aires: Santillana.

DUSSEL, Inés y CARUSO, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.

EDELSTEIN, Gloria (2019). Apuntes de clase del día 25, 26, 27 y 28 de marzo de 2019 del Taller: *Análisis de las prácticas de la enseñanza*". Especialización en Docencia Universitaria. Universidad Nacional de La Plata.

EDELSTEIN, Gloria y LITWIN, Edith (1993). “Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario”, en *Revista Argentina de educación. Año XI N° 19*. Buenos Aires: A.G.C.E.

EDELSTEIN, Gloria y CORIA, Adela (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires: Kapelusz editora S.A.

EDELSTEIN, Gloria (2000). “El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar”. En *Revista IICE. Año IX, N° 17*. Buenos Aires: Miño y Dávila y Facultad de Filosofía y Letras-UBA.

EDELSTEIN, Gloria (2005). “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. En: FRIGERIO, Graciela y DIKER Gabriela (Comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante Editorial.

EDELSTEIN, Gloria (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

EDWARDS, Verónica (1989). "El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación". Mimeo.

FOUCAULT, Michel (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial S.A.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

JACKSON, Phillip (1992). *La vida en las aulas*. Madrid, España: Morata.

LEMKE, Jay L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona, España: Paidós.

LEVINAS Emmanuel (1977). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.

LITWIN, Edith (1997). *Configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

LITWIN, Edith (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XX*. Madrid, España: Miño y Dávila.

MEIRIEU, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.

PERRENOUD, Philippe (1994). *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid, España: Editorial Popular.

PICHON RIVIÈRE, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires. Nueva Visión.

RANCIÈRE, Jacques (1987). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Francia: Laertes.

RECALCATI, Massimo (2016). *La hora de clase: Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona, España: Anagrama.

ROMO BELTRÁN Rosa, BECERRA GARCÍA, M. Guadalupe y GARRIDO FLORES, M. del Refugio (1989). “De la ilusión al desencanto en el aula Universitaria”. En: FURLÁN Alfredo. Pasillas Miguel A. (Comps.) *Desarrollo de la Investigación en el campo del currículo*. México: U.N.A.M.