

“DE CÓMO RECUPERAR LA INTELLECTUALIDAD, LO COLECTIVO Y LO UTÓPICO. INDICIOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES”

Bernik, Julia; Baraldi, Victoria; Díaz, Natalia; Stringhini, M. Eugenia
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.

julia-b@arnet.com.ar

El sentido de los trayectos de formación docente, particularmente en la universidad, ha sido y es objeto de numerosos análisis, debates, investigaciones en las últimas décadas. La pregunta sobre para qué formar, por qué, desde qué herramientas cobra sustancial importancia hoy fuertemente, a partir de las diversas interpelaciones que los diferentes sectores sociales realizan al trabajo y al desempeño docente. Entendemos que nuestro trabajo de investigación aporta en estas direcciones, estamos ocupadas y preocupadas en contribuir a la formación de un docente entendido como productor de cultura. Así, en una primera parte, se comparten algunas inquietudes que generaron el trabajo de investigación y la direccionalidad perseguida; luego, se presenta analíticamente el objeto de estudio de nuestra investigación: la enseñanza de la Didáctica desde una perspectiva teórico - epistemológica y crítico – social revisando presupuestos centrales que constituyen al campo. En el tercer apartado interesa presentar los primeros aportes que distinguimos para pensar la enseñanza a partir del trabajo con las unidades de análisis. Y, finalmente, compartir algunas consideraciones sobre las implicancias de estas perspectivas y planteos en nuestra misma práctica como formadores de formadores, como docentes universitarios de futuros docentes.

El objeto de estudio de nuestro trabajo investigativo. Preocupaciones y propósitos.

Invitamos a María Saleme para introducir este apartado. Como siempre, clarifica nuestro pensar. Reflexiona *“El docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; sí profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar; se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada; para ofrecer a otros la misma posibilidad; vale decir, el redescubrimiento de la realidad, el sentido de las cosas, la relación profunda con los saberes heredados de distintas culturas; la posibilidad de entrar a un siglo con una propuesta desde otra forma de conocer que favorezca humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre, como reflexionan Foucault, Bronoswki y Morín principalmente. Pero ¿cómo enseña esto un docente, en su tarea cotidiana? Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si*

estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto mismo de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente” (Saleme M., 1997:67,68)

Generar un vínculo con el conocimiento que – en palabras de María- *favorezca humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre* debería ser sentido y direccionalidad de toda propuesta de formación de docentes. Advertimos que nos alejamos, como formadores de formadores en la universidad, de este rumbo, por el contrario, pareciera que el mismo tiende más a asegurar un camino de respuestas para *resolver pragmáticamente situaciones*.

Las preguntas recurrentes de los estudiantes futuros docentes en un cuarto o quinto año de cursado del trayecto de formación podrían subsumirse en las siguientes: ¿cómo motivar al alumno desinteresado en aprender? ¿cómo controlar la indisciplina? ¿cómo ordenar grupos heterogéneos? ¿cómo enseñar a pensar si están prescriptos los contenidos? ¿podré generar algún trabajo diferente si nadie quiere hacerlo?... Preocupan profundamente los supuestos que sostienen estas interrogantes, supuestos sobre los futuros alumnos –seres extraños, desordenados, desobedientes, indisciplinados, despreocupados por aprender algo...- sobre el espacio de trabajo – autoritarismo, prescripción, disciplinamiento, anomia...- sobre el sentido de educar – tarea imposible cuando está todo dicho- sobre los colegas – sin formación, dogmáticos, extraños... Se agudiza nuestra preocupación cuando miramos en perspectiva y vemos a nuestros y nuestras estudiantes: han transitado ya el ochenta por ciento de su formación, se han nutrido con los debates, preguntas, producciones específicas de su campo disciplinar, se han nutrido también con los aportes, discusiones, problemáticas, de las disciplinas del campo pedagógico; entendemos que han construido un vínculo con el conocimiento, con la práctica educativa, con la práctica docente, que debería habilitarlos a otras preguntas y otros supuestos.

Advertimos, sin embargo, que el lugar de la ley en tanto regulación de la acción es determinante en ellos y ellas, como lo es aún más, el miedo a interpellarla. Somos conscientes que esta característica constitutiva de los procesos formativos es un rasgo que no se gesta absolutamente en el espacio académico, que lo excede, y que necesariamente es deudor de cómo se van armando los procesos históricos y la relación que nosotros vamos tejiendo durante los mismos ⁽¹⁾ Esto es, nuestros estudiantes son hijos de la Argentina de la segunda democracia, “la del 1 a 1”, la de “la revolución productiva” y la “explosión salarial”. La Argentina de la ficción y la del desgarrante realismo. Las condiciones de existencia estructuradas por el menemismo se instauran como dadoras de sentido de sus lecturas del mundo. Como lo son de las lecturas y prácticas de los demás sujetos sociales e instituciones, entre éstas, la universidad pública y el espacio académico.

Pero volvamos a María, a su palabra *“si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento...”* Su reflexión se nos torna categórica, aportar en la formación de un futuro docente

como productor de cultura requiere constituir durante la formación un vínculo con el conocimiento que propicie otro vínculo con la realidad, por un lado, e implica restituir para la práctica el rasgo constitutivo de acción con sentido, acción que instaure y, entonces, crea, por otro lado.

Entendemos que la Didáctica como campo disciplinar cuyo objeto de conocimiento son las prácticas de la enseñanza, necesita aportar en este sentido. La Didáctica puede generar procesos formativos que instituyan no sólo un saber u otro saber sobre las prácticas de la enseñanza, sino un pensar sobre esos saberes y un hacer que se constituya en este pensar.

Nuestras preocupaciones, sucintamente resumidas anteriormente, vertebran nuestro trabajo investigativo y son el norte de nuestros propósitos, a saber: por un lado aportar a la constitución del campo de la Didáctica entendida desde una perspectiva teórico epistemológica y crítico social y, por el otro, aportar desde la enseñanza de la Didáctica a la formación de un docente que reconozca lo posible de su futura práctica por sobre lo inexorable y que se reconozca como enseñante de una disciplina que propicie –en palabras de María, nuevamente- *“humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre”*

Presentación breve del encuadre teórico del trabajo. O sobre cómo neutralizar al rey.

Nos interesa ahora presentar en líneas generales el encuadre teórico de nuestro trabajo investigativo, que es decir, nuestros planteamientos sobre el campo de la Didáctica y su lugar en la trayectoria de formación de futuros docentes.

La historia de constitución del campo de la Didáctica bien podríamos afirmar que se asienta en dos dimensiones: el disciplinamiento del orden y la neutralización de las diferencias. Desde los estudios clásicos de la Didáctica, las prácticas de la enseñanza se prescriben como procedimientos que rigurosamente previstos controlan el proceso de enseñar y, en consecuencia, ordenan los procesos de aprender. Esto es, enseñar implica destreza y la destreza en gran medida garantiza el orden en el aprender y en lo escolar (²). Enseñar desde esta perspectiva garantiza el logro y, desde nuestra perspectiva entonces, la certeza de un docente que ha interiorizado –nuevamente en palabras de María- *su oficio de peón de la cultura... que enseña sólo lo que le enseñaron y tal como se lo enseñaron.*

Este posicionamiento sobre el campo de la Didáctica como “el” campo que aborda la enseñanza, como el lugar de la prescripción y la resolución, sigue en curso. Cuando durante la formación docente se habilita a los estudiantes a preguntarse sólo lo que el docente puede responder, o a preguntarse sólo lo que en ese tiempo académico la disciplina de la que se trate está preguntándose, y se cierran canales para otras dudas, otras miradas, otras inquietudes, otras profundas preocupaciones sobre el espacio que constituye la práctica educativa (llámese escuela, taller, apoyo escolar); cuando esto sucede, se dogmatiza la disciplina de la que se trate y se disciplina la experiencia de formación. Entonces la Didáctica se erige como el “gurú académico” que resolverá múltiples problemas tales como: reconocimiento de la estructura constitutiva del

campo de conocimiento; la estructuración de un campo disciplinar para su enseñanza; la creación del vínculo alumno- campo disciplinar- conocimiento; el reconocimiento de las múltiples dimensiones que constituyen la práctica educativa; la administración de la pobreza y/o la distribución de la riqueza en el ámbito educativo que se trate; criteriosidad para valorar un proyecto educativo; honestidad intelectual en el futuro docente; y la lista sigue.

Así planteado el campo, aparece desdibujado su objeto, o más precisamente, aparece indefinido porque se sigue refiriendo a la práctica de la enseñanza como el espacio de la traducción de la teoría, pero se la separa de ella en los procesos de aprendizaje y en la estructura curricular, se sigue reproduciendo un saber sobre la práctica que en una instancia se recibe y que en otra se aplica, traducido ⁽³⁾. Se priorizan así discursos sobre la práctica docente o discursos que se valoran como saberes imprescindibles para la práctica docente en vez de propiciarse una práctica interpeladora de discursos y productora de acciones de enseñanza con sentido. Y cuando se priorizan discursos desgajados de los escenarios que los posibilitan, se afianzan dogmas. Y el dogma se cree, no se discute y se reproduce. El dogma cristaliza una ley y define un itinerario

Si decimos que la Didáctica tiene por objeto de conocimiento a las prácticas de la enseñanza y si estas prácticas de enseñanza en definitiva implican la construcción de un proceso que propicie la *“transformación de las estructuras objetivas de la ciencia en estructuras subjetivas del alumno”* (Furlán A. 1989) es, al menos, deshonesto intelectualmente, presuponer que este proceso puede resolverse durante la formación en un espacio disciplinar específico. La Didáctica no puede generar una respuesta sobre la enseñanza si antes no existieron preguntas sobre ¿para qué enseñar? ¿por qué enseñar tal campo disciplinar? ¿hacia qué propósitos y con qué direccionalidad? ¿con quiénes? ¿en contra de qué o de quiénes?, parafraseando a Paulo Freire .

Esta situación nos exige pensar el sentido de la formación docente y las herramientas que la constituyen, pensar el vínculo con el conocimiento como un proceso que deviene en cada espacio de formación y que excede la proposición de campos disciplinares específicos. Tarea académica que hay que hacer conciente, debatir y pensar en instancias de discusión curricular específicas.

¿Cómo neutralizar este rey? ¿Cómo debilitar una práctica de pensamiento y de acción que se ha afianzado con profunda fuerza en trayectorias de formación y de producción académicas?

Desde hace tiempo estamos ocupadas y preocupadas pensando el campo de la Didáctica desde dos dimensiones que podrían entenderse como constitutivas: una dimensión epistemológico-teórica y una dimensión crítico- social ⁽⁴⁾. Su análisis nos está permitiendo herramientas para pensar estas inquietudes, indagar epistemológicamente el campo y constatar que este análisis de la Didáctica desde esta perspectiva asumido, requiere como condición de posibilidad, arraigarse en la complejidad de lo real como totalidad contradictoria, para superar un plano sólo óptico, al decir de Zemmelman, esto es *“El desplazamiento de la problemática de la totalidad del plano óptico al epistemológico equivale a la cuestión básica de convertir el qué*

pensar en el cómo pensar sobre la realidad. Esto plantea cuestionamientos como los siguientes ¿la capacidad de conocer es equivalente a la capacidad de romper con los límites teóricos dados? ¿la capacidad de romper equivale a mayor 'autonomía de la razón' como capacidad de apertura y reactuación conciente? ¿la conciencia teórica se confunde con esta conciencia de apertura y de ubicación histórica? Se puede responder afirmativamente siempre que la teoría como adecuación a lo real se conciba subordinada a una exigencia de problematización que no ha estado presente en la razón teórica; por el contrario, ha tendido la razón teórica a encerrarse en estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base a su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad de pensar)" (Zemmelman 1987^a:47 en Alicia de Alba, 1995:108)

Reparar en esta dimensión epistemológico-teórica para la Didáctica nos impone analizar a la práctica de la enseñanza como práctica social, ya no más como una destreza (que se aprende sólo haciéndola, tal como lo plantean perspectivas instrumentales) o un artefacto conceptual (que explica y define un deber ser, una norma acerca de lo que debe entenderse como enseñanza). Enseñar a pensar la práctica de la enseñanza como práctica social sólo desde conceptos que la definen, neutraliza en los futuros docentes esa *autonomía de la razón, conciencia de apertura y de ubicación histórica*, a la que alude Zemmelman. Se tratará de recuperar entonces otros modos de pensar esos conceptos sobre la enseñanza, de instituir canales que habiliten la construcción de categorías por sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto (Zemmelman H., en Alba A. de, ob.cit.). Esto es, la idea de reconocer que la ausencia de un "buen desempeño docente" que a veces se entiende como la ausencia de un saber hacer la enseñanza, no se sustituye con otros saberes quizás científicamente y hasta socialmente legitimados, sino con una experiencia de formación que implique remover los procesos y modos de interpretarla, juzgarla, valorarla, justificarla y afianzarla.

Carrizales Retamoza nos permite enriquecer esta reflexión cuando alude al pensar alienado en la formación docente y analiza lo que denomina la "ignorancia de lo simple". Afirma "*lo simple sustituye a lo complejo, lo fácil a lo difícil; la socialización se realiza en el apacible aprendizaje de lo fácil. Lo fácil ha perdido la historia, lo fácil todos lo ven, lo fácil es por sí mismo evidente: tan evidente como una cristalina gota de agua (...)* En la práctica docente lo fácil implica no preocuparse por lo oculto, es más, ni siquiera pensar que lo oculto existe: todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe" (Carrizales Retamoza A. en Alliaud A. y Duschatzky L. comp. , 1992:154) Para comprender que lo simple, o lo evidente, esconde redes de significado, no basta nos dice este autor, con transformar la estructura cognoscitiva de la experiencia, sino que es imprescindible transformar la estructura interpretativa de la misma.

Hacer hincapié en construir esta dimensión para la Didáctica nos exige entonces poner en tensión el modo de enseñar las categorías constitutivas del campo como lo son: el contenido de

enseñanza y el método. La inquietud no pasa por el cómo transmitir este “saber sobre la enseñanza” sino más bien en qué procesos de formación generar que posibiliten una experiencia de apropiación autónoma de este saber, experiencia que se asienta en vinculación con otras vivenciadas durante la formación. Pensar epistemológicamente estas categorías implicará también recuperar para ellas su carácter de construcción inconclusa, son producto de una manera de comprender la enseñanza en un tiempo histórico determinado y por tanto nos habilitan a repensarlas en función de un presente y de cómo nos posicionamos frente al mismo.

Así se evidencia una ligazón fuerte entre esta dimensión epistemológico teórica y la otra dimensión crítico social, para comprender la Didáctica. El pensar epistémico en términos amplios es deudor de cómo pensamos y habitamos este mundo; cómo pensamos la práctica de la enseñanza tendrá sustancial relación con cómo la experimentamos y el vínculo con el corpus teórico se constituye desde esta estructura interpretativa.

Ahora bien, la direccionalidad del vínculo es la que nos lleva a la dimensión crítico-social. Pensar la Didáctica desde ésta nos lleva inexorablemente a pensar en la dimensión transformativa y colectiva de la práctica de la enseñanza. No hay modo de desviar lo que posibilita el pensar epistémico. Podríamos retomar aquí lo que plantea Susana Barco respecto de la noción de crítica tal y como la plantea la ciencia social crítica *“la crítica no supone una actividad cerrada sobre sí misma, sino que compromete la voluntad política de generar propuestas superadoras de aquello sujeto a análisis (...)indaga, esclarece más allá de lo procedimental -sin excluirlo- revisa sentidos y significados, bucea en la historicidad y tensa las prácticas con las formulaciones teóricas (...) esta actividad se orienta –desde este posicionamiento- hacia la transformación solidaria y la emancipación del entendimiento mediante procesos develadores y desmitificadores que implica”* (Barco S., 1996:158).

Construir acciones de enseñanza con sentido desde esta perspectiva involucraría siempre a otros, muchos otros, de diferente modo, pero como condiciones de posibilidad de la acción. El planteo instrumental de la enseñanza al entenderla como destreza para la transmisión de un saber, niega al otro en tanto lo domestica; el otro existe porque es causado por la enseñanza. Que en términos muy rápidos podríamos simplificarlo diciendo que el alumno existe porque antes existe el docente con el saber ⁽⁵⁾; o también que el docente existe porque antes existieron especialistas que le transmitieron “el” objeto a enseñar.

Más bien en la dirección que aquí se plantea la dimensión crítico-social exigiría *“atender al carácter y las implicaciones sociales de una determinada práctica* (en nuestro caso la práctica de la enseñanza) *y al fundamento social de las teorías que la sustentan”* (Alba A. de 1995:111). El sentido de la acción de enseñanza estará dado por cómo se comparten, se distribuyen y se resisten, los espacios, los poderes y los proyectos.

La Didáctica desde esta dimensión se engarza a un proyecto social (Díaz Barriga A., 1992), teoriza sobre la enseñanza desde su posicionamiento ante el vínculo conocimiento-

realidad. El saber sobre la enseñanza tendrá sentido en tanto sea producto siempre incompleto, en definitiva, de su posicionamiento sobre la condición humana, la promoción de la dignidad y un presente en el que todos entremos.

La experiencia y la palabra de los sujetos de la investigación. *O sobre algunos indicios para jaquear al rey.*

Trabajo colectivo, imaginación, invención, instauración de otro orden, reflexión sistemática, placer, emoción, conciencia histórica, dignidad humana, transformación de la experiencia, ruptura.

Algunos contundentes rasgos que caracterizan las experiencias educativas que hemos seleccionado como unidades de análisis del trabajo: El Tríptico de la Infancia de la Ciudad de Rosario; la obra del pedagogo Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar; el “Programa de transformación de la educación media”. “Proyecto: Ciclo Básico General” (R.M. N° 1624/88), el Proyecto MEB “Maestros de Educación Básica” (R.M. N° 530/88) ⁽⁶⁾, y el Proyecto de Avance Continuo en la Escuela Nro. 570 “Pascual Echague” (R.M. N° 1462/96), este último actualmente en desarrollo.

Por ejemplo, respecto del Tríptico de la Infancia se plantea lo siguiente en una presentación de este equipo de trabajo *“Es así que las diferentes resoluciones estéticas, invitan a múltiples recorridos por espacios sin panorámicos y con tiempos no fijados anticipadamente que ofrecen otros imaginarios sociales. No hay íconos propios del mercado que aluden a la infancia sino imágenes, sonidos, texturas y movimientos con los que interactuar en una apuesta de instalaciones diversas de pinturas y esculturas de las vanguardias del siglo XX, escenas que evocan al renacimiento, máquinas para probar los cuerpos, cuentos sonoros que evocan la fuerza de la naturaleza y de los mitos, habitat ribereño, laboratorios, talleres, bibliotecas, videotecas, hornos de pan, ciudades, rieles, fábricas de juguetes, de papel, de ropa, de palabras y de imágenes”* ⁽⁷⁾

En otro trabajo ⁽⁸⁾ se reflexiona sobre Simón Rodríguez *“Zambullirse en la lectura de Rodríguez es bucear en un cenote lleno de piezas valiosas. Así como los antropólogos analizan piezas exóticas para comprender a los hombres en su pasado, hoy nos interesa reconstruir las voces que quedaron silenciadas, las prácticas que se desandaron por peligrosas, los huecos que quedaron en la historia. De su obra podemos recuperar categorías y formas de pensamiento”*

Entendemos que nuestras unidades de análisis nos sólo nos están presentando otros nortes para pensar la enseñanza sino, fundamentalmente, se constituyen en escenarios posibles para construirlas. Son experiencias gestadas por sujetos sociales, condicionados por un momento histórico específico que *supieron y decidieron* instaurar una experiencia diferente para pensar y hacer el mundo y la cotidianeidad que va constituyendo al mundo. Nos permiten recuperar lo posible en lo inexorable, interpelan los cuerpos categoriales para pensar la enseñanza en vínculo

inescindible con la realidad y su historia; desafían a construir otros modos de hacerla a partir de convocarnos a comprenderla de otro modo.

Creemos que nos están autorizando, no sólo a hacernos eco de la advertencia de María Saleme de que un docente con oficio de peón de la cultura no enseña más que lo que le enseñaron, no toca la raíz problemática de su campo, no sabe que puede neutralizar al rey y entonces no lo jaquea. Nos sentimos convocadas a pensarlas como herramientas para el trabajo cotidiano de transformar la experiencia de enseñar un campo disciplinar para humanizar al hombre... y, por qué no?, jaquear al rey.

En este sentido algunos contornos que se nos están apareciendo para pensar la enseñanza y aportar al campo de la Didáctica se relacionan, en este momento inicial de análisis con: *la experiencia* como categoría de análisis y a su vez como herramienta para apropiarse de cuerpos categoriales. A partir de nuestras unidades de análisis se nos patentiza aún más la idea de que no podemos enseñar a trabajar en torno a la importancia del contenido de enseñanza, una categoría central de la Didáctica, analizarlo como un problema epistemológico, teórico, político, cultural, histórico, decidir su enseñanza desde una direccionalidad que posibilite un vínculo con la historia; sin trabajar antes en torno a la experiencia de los sujetos, futuros y futuras docentes, con el conocimiento y con la historia. Vinculado al sentido y significado de la experiencia, reconocemos *lo colectivo* como producto de particulares procesos de búsqueda y creación de otro orden social y cultural y a la vez como condición de posibilidad de este orden. El otro no es el semejante, también es el opuesto que genera fisuras en un proceso no armonioso, contradictorio, humano. La experiencia del trabajo colectivo, que no es el trabajo fusionado del acuerdo absoluto, sino la experiencia de reconocer que hay un horizonte que permite vincular miradas y devenir, en ese sentido un devenir profundamente desparejo porque diferentes son uno y los otros. Se amalgama este sentido de lo colectivo con otra dimensión que lo enriquece, la de *un presente problemático pero no inexorable* como nos dice Paulo Freire que es deudor de cada una de las acciones particulares y colectivas que lo tejen cotidianamente. Ya no es dable, a partir de estas experiencias, reproducir el discurso de la imposibilidad de la educación. Ni éticamente ni humanamente justificable.

Entendemos que son contornos que nos están permitiendo afianzar la idea de la Didáctica como ciencia de encrucijada, nos permiten amasar nuevos significados no sólo para constituir la como disciplina sino para enseñarla a los futuros docentes. En esta tarea actualmente estamos...

Pensar la Didáctica para pensar el saber sobre la práctica. O sobre el ajedrez como totalidad y no como destreza.

La advertencia de Gloria Edelstein para pensar la formación de los docentes se nos impone, como también se nos imponen nuestras convicciones acerca de la necesidad de

construir una práctica de la enseñanza que se constituya en su naturaleza política y ética y no en una racionalidad instrumental. La autora nos habla de mirar a “*otros afuera*”:

“(…) buscar afuera. Buscar afuera es reconocer la necesidad de construir otra representación, otro saber para otras prácticas, otra gobernabilidad, otras alternativas de desempeño de roles, otra formación’ (...) ‘Se trata de otra formación, la que incluya la manera de elaborar saber, no la que excluya al mundo’. La propuesta de formación que se pone a discusión tiene por sostén una fuerte presencia de ‘otros afuera’. El ‘adentro’ es la institución que forma, pero cuando ‘sale’, cuando está afuera, se encuentra con otros ‘interiores’. En uno y otro caso, afuera y adentro, tiene valor la prescripción: pensamos así que siempre habrá múltiples ‘otros’ que deben ser escuchados y pueden compartir un trabajo. También hay posiciones ‘dentro y fuera’ en las miradas teóricas y en las resoluciones prácticas. Allí cabe también el mandato de exogamia: mirar a otros lugares desde otros lugares” (Edelstein G. 1995:105)

Nos urge la construcción de otra teoría didáctica desde la construcción de “*otros afuera*”. Que generan, que persisten, que resisten, que fracasan, que subvierten, que se apropian del mandato “*exogamia urgente*”. Reconocemos que el corazón del discurso didáctico, siempre que pretenda criticidad, son las prácticas de la enseñanza y sus sujetos, allí reside la especificidad de su análisis y cuando aludimos a prácticas aludimos al hacer reflexionado, a la conciencia colectiva, al vínculo con la historia, sus mujeres y hombres y al compromiso por tornarla cada vez más humana.

Estamos empeñadas en aportar al campo de la didáctica la construcción de otras categorías devenidas de prácticas socioeducativas alternativas ⁽⁹⁾ que se han forjado en un vínculo con la realidad contradictorio, potente, inquisidor. Entendemos que poder trabajar durante la formación de los profesores estas categorías desde la historicidad que las constituye, es decir, desde estos vínculos sujeto realidad, nos compromete con una Didáctica que, en tanto histórica, necesita constituirse en teórica y social (Díaz Barriga, A., 1991) y con la formación de nuestros estudiantes, futuros docentes, sujetos sociales cuyo quehacer específico deberá ser el trabajo en torno al conocimiento, un conocimiento que inquiete los dogmas, que convoque a un hacer conciente, que se reconstruya en la experiencia colectiva.

Nuestra morada pero también parte de nuestras huellas está en el maestro Freire, nos permitimos concluir con algunas de sus palabras

“El mundo no es. El mundo está siendo” (Freire P., 1999)
1995)

BIBLIOGRAFÍA

BARCO S. (1996) La corriente crítica en Didáctica. En AAVV (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires

BERNIK J. (2004) *El compromiso ético político como condición de posibilidad de una práctica docente autónoma*. Tesis de Maestría. FHUC/UNL.

- CAMILLONI A. (1996) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires
- CAMILLONI A. (1993a) Epistemología de la Didáctica de Ciencias Sociales En Aisenberg Y Alderoqui (comps. 1993) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós.
- CAMILLONI A. (1993b) El sujeto del discurso didáctico. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica “*Volver a pensar la educación*”. La Coruña, septiembre de 1993.
- CARRIZALES RETAMOZA C. (1992) Alienación y cambio en la práctica docente, en Alliaud A. y Duschatzky L. (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. I. I. C. E., Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- DE ALBA, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires
- DE ALBA, A. (1990) Teoría y educación: notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas en *Teoría y Educación*, CESU-UNAM, Méjico.
- DÍAZ BARRIGA A. (1991) *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires, Aique- rei- IDEAS.
- EDELSTEIN G. CORIA A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Kapelusz,
- FURLÁN A. (1996) Metodología de la enseñanza. En *Aportaciones de la Didáctica de la Educación Superior*. México, UNAM:
- FREIRE P. (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno
- FREIRE P. (1996) *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo Veintiuno.
- SALEME M. (1997) *Decires*. Córdoba, Narvaja.
- STRINGHINI M. E. (2004) *La construcción de categorías didácticas en la obra de Paulo Freire*. Tesis de Maestría. FHUC/UNL.
- ZEMMELMAN H.. (1987) *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Méjico, Universidad de las Naciones Unidas. El Colegio de México.

Notas

¹ Cfr. Bourdieu P. y Passeron J. C. (2003, 1era. Edic. Argentina) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores; Popkewitz Thomas (1988) Ideología y formación social en la formación del profesorado: Profesionalización e intereses sociales. En *Rev. De Educación* N° 285, enero/abril.

² Cfr. Baraldi (2004) *El campo de la didáctica, sus temas y problemas*. Tesis de Maestría. FHUC/UNL.; Litwin E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós; Edelstein G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en AAVV (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós; Fenstenmacher G. (1989) Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M. (1989) *La investigación de la enseñanza* Tomo I, Barcelona, Paidós

³ El sólo realizar una mirada demasiado superficial sobre la disposición de los campos disciplinares en los planes de estudios para la formación docente inicial, nos permite documentar esta apreciación.

⁴ Hemos tomado en préstamo estas dimensiones de la pedagoga e investigadora mexicana Dra. Alicia de Alba. Las dimensiones epistemológico-teórica y crítico-social, junto con una dimensión científico-tecnológica y otra que incorpora elementos centrales de las prácticas profesionales, constituirían los campos de conformación estructural curricular que definen su propuesta curricular para la formación profesional en la universidad. Nos interesa retomar la perspectiva de formación que plantea esta autora y la fundamentación que sostiene estas dimensiones. Cuando habla de dimensiones las define del siguiente modo “*significa –en términos generales-la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno*” (De Alba-Viesca, 1988:10). En Alba A. de (1995) *Currículum: Crisis, Mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

⁵ Estamos retomando análisis sobre la enseñanza que se plantean en Fenstenmacher G., ob. cit. nota 1.

⁶ En Díaz N y otras (2006) “*Recuperando experiencias educativas alternativas. el trabajo docente en escuelas de enseñanza secundaria en la ciudad de Santa Fe (1983-1993): estudio de casos*”. Ponencia presentada en el II Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas; Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe, octubre de 2006

⁷ En “El Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario: ¿una alternativa pedagógica?” de Stringhini y otras. Trabajo presentado en estas Jornadas.

⁸ En *Simón Rodríguez: un pedagogo olvidado en la formación de profesores*” de Baraldi Victoria y otras. Trabajo presentado en estas Jornadas.

⁹ En el trabajo de Díaz N. y otras. (nota 7) se desarrollan sucintamente nuestras consideraciones iniciales sobre el significado de experiencias alternativas.