

En la formación docente: prácticas de cada día, apuestas y dificultades

Martha Ardiles *

En este ensayo se relatan experiencias cotidianas en la formación de docentes para EGB 1 y 2 con trayecto de formación bilingüe, de una escuela de gestión privada, con sede en la ciudad de Villa Carlos Paz y extensión áulica en la ciudad de Córdoba.

El trabajo se centra en el relato de algunas experiencias y en la reflexión sobre las mismas en la línea de la constitución de las subjetividades de los futuros docentes.

También se caracteriza a los alumnos y docentes y se presentan particularidades que hacen al hacer cotidiano del IFD, tales como, la relación con los "otros", los inicios de la socialización laboral, el trayecto formativo en el idioma elegido, entre otros.

Finalmente se revisan las experiencias y contextos de enseñanza y aprendizaje construidos, para preguntarse qué es en definitiva enseñar.

Formación de profesores - Enseñanza - Experiencia pedagógica Enseñanza bilingüe - Identidad

This essay talks about everyday experiences in teaching training for teachers of EGB 1 and EGB 2 with a bilingual training section, in a private school located in Córdoba and Villa Carlos Paz city.

It centers in the retelling and reflection on some teaching experiences, whose ultimate goal is to create subjectivity in the future teachers. Also, it tries to point out the teachers and students' main characteristics and the daily work at the institutes such as, the relationship with "others", the beginning of the labour socialization, the teaching project within the chosen language, and so forth.

Magíster en Ciencias Sociales. Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Profesora de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. E-mail: mardiles@arnet.com.ar

Finally, teaching experiences and contexts are revised in order to be able to ask and answer the question about teaching itself.

***Teacher education - Teaching - Teaching experience
Bilingual education - Identity***

*Muchas cosas me atan.
Por ejemplo,
las múltiples partidas.
Y también las múltiples llegadas (...)
Me atan las rutinas del cuerpo enamorado
y las incorruptibles decadencias.
Y pensándolo bien
tal vez todo me ata,
pero el último nudo me desata.*

Roberto Juarroz
Poesía vertical 32

Presentación

En este ensayo se relatarán experiencias cotidianas de la formación docente que se mixturán ciertamente con las macro decisiones que participan en la construcción de experiencia escolar.

Creemos que la formación de los futuros docentes se juega en el hacer de cada día, en las prácticas y en la interpelación a las mismas, en la recuperación de la biografías escolares y personales, en las teorizaciones a veces atrevidas que irrumpen en el pensamiento encriptado, y que el trabajo con la formación inicial de los docentes nos invita a crear estrategias que posibiliten un camino, una vía de construcción del magisterio que, según las opciones

y posiciones que se asumen en el trayecto formativo, puede tomar diversos itinerarios.

Centraremos este trabajo en algunas experiencias didácticas cotidianas. La idea es relatarlas y apostar a algunas reflexiones. Esto es sólo un recorte, una opción para continuar el debate sobre la formación de los docentes.

Formar, para nuestro caso, va en la línea de la constitución de nuevas subjetividades favoreciendo experiencias que se mixturan con las biografías escolares y personales, complejizadas hoy por características que definen a nuestros tiempos tales como la desafiliación de los sujetos retrasando reco-

rridos. En este punto creemos que es necesaria una mirada que posibilite abrirse a la alteridad, al "otro", abrirse a los idiomas, al conocimiento de la cultura de las civilizaciones, entre otras. Entonces ahí donde las trayectorias de los sujetos se hacen aleatorias Lahir nos muestra cómo un destino, una fatalidad singular "es de hecho fruto de coerciones sociales que se afianzan en las estructuras mismas del mercado, del sistema académico" (1995, p. 270).

El IFD del que se relatan estas experiencias forma maestros y también, según la opción que tomen los alumnos, maestros bilingües, castellano-italiano, castellano inglés. Está situado en la ciudad de Villa Carlos Paz, provincia de Córdoba, Argentina. Hoy cuenta con una extensión áulica en la ciudad de Córdoba. A la escuela concurren 58 alumnos entre los tres años de cursado,¹ con diversas trayectorias escolares y familiares. Alumnos que trabajan en su inmensa mayoría: "dando clases particulares", "limpiando un consultorio", "atendiendo un comercio", "en una guardería", "en una casa de familia", "en un restaurante", "vendedor en una estación de servicios". Ellos han aprendido italiano en las escuelas secundarias de la provincia, escuelas denominadas IPEM que han concretado un convenio con el consulado italiano para la enseñanza y el aprendizaje del idioma fuera de la currícula y cuyos alumnos han ganado becas para profundizar el idioma en Italia. Muchos de los alumnos son hijos o nietos de italia-

nos y con familias que sostener. Ellos se han convertido en maestros de italiano, sin ser profesores de EGB 1 y 2, por haber aprendido el idioma en su familia, por haber estudiado el idioma en el IPEM y obtenido una beca para viajar a Italia a perfeccionarlo. Los alumnos que elijen inglés también son hijos de familias de clase media baja que han apostado al estudio del idioma de sus hijos como una forma de ascenso social. Los alumnos ingresan con al menos tres años de estudios de inglés o italiano, ello se demuestra con una prueba de suficiencia.

Esto configura un amplio y diverso espectro cultural de los alumnos estudiantes de magisterio, que están concurrendo a una escuela privada, la única que hay en la provincia que ofrece este trayecto.

Los 19 profesores docentes de la escuela tienen título de posgrado en su mayoría o están cursando estudios superiores posteriores al grado, y trabajan en diferentes espacios de la Universidad Nacional de Córdoba y muy pocos tienen experiencia en el nivel de destino para el que forma el IFD, cuestión que podría considerarse otro problema en los espacios de la formación docente, los que se suman a los que ya han sido analizados en diferentes trabajos, tales como, cuestiones vinculadas a los saberes didácticos de los contenidos, la relación teoría práctica, saberes sobre los sujetos, etc. (Davini, 1995; Meirieu, 2005; Alliaud & Antelo, 2008).

A partir de la Ley 26.206 del año 2007 dictada por el Honorable Congreso de la Nación, está prevista una nueva propuesta de formación, de cuatro años de duración, que se iniciará con la cohorte 2009.

En el escenario descripto, la opción teórico-metodológica para la formación de los docentes de EGB1 y 2, escuela primaria, fue el enfoque hermenéutico-reflexivo, que se encuentra ligado a una visión particular de la enseñanza y de la práctica docente. Una opción que conlleva una revisión crítica de otros enfoques (academicistas, artesanales, tecnocráticos) y que, además, ha inspirado el diseño y desarrollo de diversas experiencias de formación que hemos llevado adelante en el IFD. Esta perspectiva supone a la enseñanza como una actividad compleja, relacional mixturada (en particular, por el contexto macrosocial, macroeducativo e institucional) y cargada de conflictos de valor que requieren también de opciones éticas y políticas, la persistencia siempre renovada de una práctica transformadora y de una forma de mirar el mundo.

En esta perspectiva se estima que el docente debe enfrentar, con obstinación la idea que sostiene Eduardo Gruner: "el horizonte no desaparece, se desplaza. Tampoco en ese desplazamiento se aleja, se mueve junto con el que camina hacia él, pero a su mismo ritmo, manteniéndose a una distancia constante de su mirada" (2003, p. 27).

Aquí el concepto de práctica docente es clave ya que incide fuertemente en el enfoque de formación y en la elaboración de estrategias que se despliegan. Creemos que la docencia es una práctica social, fuertemente condicionada por factores sociales, políticos, económicos, culturales e históricos lo que ha conformado consecuencias importantes en el oficio de enseñar, más concretamente en las prácticas de la enseñan-

za, y en lo que hace a las condiciones de trabajo de los docentes, lo que ha llevado a hablar a sociólogos de la educación de la proletarización del sector y a las dificultades para lograr la "autonomía profesional" (Densmore, 1990).

También Hargreaves (2005) ha reflexionado sobre la tensión que se produce entre un mundo que ha cambiado muy rápidamente con mayor diversidad cultural y escuelas que por su estructura no están en condiciones de lidiar con estos cambios. Por lo que el mismo autor se plantea: lidiar contra esas condiciones o paralizarnos frente al temor a la complejidad y si la opción es la primera, trabajar con verdaderas comunidades inclusivas.

En términos teóricos esto nos lleva a pensar en el concepto de identidad docente. Aquí podríamos recuperar lo expresado en un trabajo anterior tomando palabras de Levinas (2003). El autor dice que "el otro" le imprime al sujeto una alteridad que le hace posible ser quien es abrazado por un pensamiento ético; por otra parte Foucault nos ayuda cuando coloca a la identidad como punto de llegada y no como punto de partida. Podemos tomar su palabra cuando dice:

En el discurso que hoy debo sostener y en aquello que tendré que sostener aquí durante años quizá, me hubiera gustado poder escabullirme subrepticamente. Más que tomar la palabra, me hubiera gustado ser envuelto por ella y llevado más allá de todo conocimiento posible. Me hubiera gustado darme cuenta que en el momento de hablar una voz sin nombre me precedía desde hace mucho tiem-

po. Entonces me hubiera sido suficiente encadenar, proseguir la frase, hospedarme sin darme cuenta, en sus intersticios. (Foucault, 1996, p. 6)

En esta construcción advertimos que adicionalmente, opera otro proceso: la socialización laboral (Davini, 1995, Marcelo, 1997). Nuestros alumnos, aprendices de docentes, ejercen casi paralelamente la docencia, siempre con "otros" haciendo huella. Unos ya lo están forjando antes de ingresar al IFD, otros, por demanda de la escuelas de "destino", comienzan a trabajar desde primer año del cursado del magisterio. Tal como se ha explicado anteriormente, no hay otros IFD en la provincia que formen maestros que puedan enseñar a ser maestros y a enseñar a enseñar en italiano o inglés para el tramo de la escuela primaria. Entonces paralelamente son "aprendices de maestros" y maestros "novatos". A la formación inicial recibida se le agrega un plus de socialización laboral donde practican, entre otras, las rutinas necesarias para afrontar la complejidad de las tareas cotidianas de enseñar. Esta situación permite recuperar cuestiones que la formación inicial no prevé, muchos de los problemas de la práctica diaria escapan a los espacios y tiempos de la currícula de la formación docente inicial; por otra parte se ponen en tensión diversas cuestiones tales como sujeto/sujetos, contenidos a enseñar/enseñanza de los contenidos, experiencias frustrantes, exitosas, que se permitirán llevar luego a los espacios curriculares. En tal sentido, las propias instituciones educativas donde los aprendices de maestros se insertan se constituyen también en formadoras,

posibilitando la pregunta y favoreciendo la constitución de formas de pensar, percibir y actuar.

Meirieu (2005) en una conferencia sobre la formación de los docentes hablaba de la posibilidad de no diferenciar ya formación inicial de formación continua, quizá aquí podamos hacer también esta lectura. El "proceso de largo alcance" del que habla M. C. Davini (1995) como un proceso a través del cual se modela el pensamiento y comportamiento socioprofesional del docente es un *continuum* no debiera perderse de vista en el problema. No se trataría de compensar en la escuela como maestro los errores de la formación inicial ni evitar el impacto del choque con la práctica de la socialización profesional sino de favorecer estos puentes necesarios que acompañen al docente en su trayectoria profesional. Sin esto, es difícil pensar en la práctica docente como un proceso de construcción de conocimiento. Las prácticas educativas de los docentes se sitúan entre el hábitus y las estrategias que ellos mismos crean mediados por su reflexividad.

Propuestas que favorecen experiencias

Al hablar de experiencia lo hacemos en el sentido planteado por Larrosa (1995), descontaminándola de la palabra experimento. Vamos a transitar por los senderos de los sujetos pasionales, abiertos, expuestos en la lógica de los acontecimientos que se suceden en la escuela. Expuestos a los problemas y a las preguntas que emergen de, como dice Meirieu, los contextos que se proponen como condiciones para ofrecer la posibi-

lidad de aprender y crecer por sí mismos, como punto de apoyo para su voluntad y "ayuda para deshacerse de toda las formas de dominio, y sobre todo, del dominio de sí mismo y de las imágenes que se le adhieren a la piel" (2004, p. 35).

Las tecnologías en la enseñanza, ¿para qué?

En el espacio curricular Educación Tecnológica y Educación Artística resolvimos romper el orden canónico y pensar desde los conceptos de buena enseñanza de Fenstermacher (1990) y el de cogniciones distribuidas de Salomon (1993), recuperar teórica y prácticamente la idea de cómo las nuevas tecnologías van modificando los modos en que los estudiantes se apropian del conocimiento.

Entendimos que esto abría un camino que permitía construir nuevas estrategias que posibilitaban, a la hora de pensar la enseñanza, proponer cambios que garanticen de alguna manera mejores comprensiones.

Esta apertura de varios canales de diálogo, hipertextualidades, navegación por la web, conformación de red de enlaces nos hacían pensar que estas tecnologías podían incorporarlas más tarde nuestros alumnos y alumnas a las propuestas didácticas. Se rompía aquí el mito de la engañosa simplicidad de la enseñanza (Jackson, 2002) advirtiendo cómo se abre el espectro de estrategias a la hora de pensar enseñanzas para la

comprensión. En Internet se yuxtaponen distintos discursos, libros digitales, revistas digitales, pinturas de infinitos museos, fotografías de los lugares más inimaginables del mundo. Si bien los problemas de la educación argentina no se solucionan con más tecnología, en la formación de los maestros entendemos que es importante su inserción habida cuenta de las dificultades que venimos observando en relación al capital cultural de los alumnos. Desde ya habrá que saber escribir y leer, poner el mundo sobre el papel, como expresa David Olson (1994) y entonces ingresar a ese mundo misterioso, real, fantástico, imaginado de Internet.² Entendemos que este tipo de propuestas producen un impacto importante en los modos de pensar de nuestros alumnos del profesorado, en la constitución de sus subjetividades y en la formación del formador, formando a otro.

Los textos de los maestros, ¿una cátedra abierta?

También hemos pensado, cuestión que no es novedosa, que la formación docente no se resuelve en las aulas cerradas del IFD y que es necesario confrontar durante la formación, con alumnos de otros institutos, con maestros en ejercicio, de ahí que la cátedra abierta sea una opción para alejarse del conocimiento estrictamente proposicional, desconectado de los problemas de la práctica. Lo hemos denominado "los textos de los maestros" y con estos con-

² El proyecto incluye otro eje vinculado al arte contemporáneo y a la producción de materiales didácticos.

tenidos hemos fundamentado este seminario de cátedra abierta, que forma parte del trayecto de formación de nuestros alumnos y alumnas, como un aporte a la docencia en ejercicio, a su desarrollo profesional y a otros estudiantes de profesorado que deseen trabajar la problemática aludida. Hacer del trabajo colaborativo, el diálogo, la circulación de material, la pregunta impertinente, una realidad.

Los maestros y los profesores constantemente damos para leer y escribir a nuestros alumnos textos; sin embargo, pocas veces reflexionamos sobre estos procesos de producción y comprensión en nosotros mismos como docentes.

Entonces el seminario pretendió acercarse a través de la propia experiencia de leer y escribir la posibilidad de generar conocimiento, valiéndose de la lengua, de los conocimientos previos y de los saberes disciplinares específicos de cada área.

Mirar desde esta perspectiva las técnicas escriturarias y de lecturas permitió formular estrategias de autocorrección de los docentes y futuros docentes, en los diferentes planos de análisis para identificar los problemas que pueda presentar una producción escrita y poder entonces, realizar una criteriosa corrección.

Abordar la problemática desde este lugar es una inmersión en el pensamiento práctico de los futuros maestros y de los maestros que concurren a la cátedra abierta. Este trabajo, este ejercicio permite por otra parte indagar las teorías implícitas en las prácticas de escritura y evaluativas, que se advierte son construidas en los formatos de

interacciones sociales por los que han ido pasando los alumnos y maestros en su biografía escolar, como así también las variaciones de las situaciones didácticas y las "negociaciones" producidas en diferentes ámbitos y niveles. Además siguiendo a Olson, (1994) nuestra cultura escrita ha tenido efectos decisivos en el desarrollo de nuestros modos de leer y escribir el mundo.

Las ciudades, megalópolis, configuraciones históricas en Europa y Latinoamérica, ¿qué de esa historia nos hace diferentes?

La propuesta incluye un espacio curricular en el que en diferentes idiomas con eje en Ciencias Sociales en el primer año, y con eje en Ciencias Naturales en segundo, se trabaja un tema en común. Este año se trabajan "las ciudades", su configuración a través del tiempo.

En esta experiencia se juegan conceptos tan importantes en la formación de los docentes tales como información, conocimiento y saber. Informar del latín *informare*, dar forma, presentar, se considera externa y se almacena en la memoria, como dice Ausubel (1997) como "aprendizaje mecánico". Por otra parte, entendemos al conocimiento como subjetivo, resultado interiorizado de la experiencia individual cada uno. El saber resulta de un esfuerzo objetivado de cada sujeto, de cada alumno. Es precisamente una problematización de lo real, dice Astolfi (1997), lo que conduce a una nueva mirada sobre la realidad.

Entonces aquí se ponen en juego estas tres categorías ya que la problematización es un punto central, ¿por qué asumieron determinadas configu-

raciones, ciudades en la Italia medieval, en América latina y qué caracteriza a las megalópolis de Londres y New York? Vivir detrás de los muros o bajo las chapas es una pregunta recurrente trabajada ya en la muestra en la X Bienal de Arquitectura en Venecia. Esa presentación nos habilita preguntas, junto a las obras de Paul Virilio: *Ciudad pánico* y *La sociedad excluyente* de Maristella Svampa, entre otras que complementan el rastreo y búsqueda de datos históricos, sociológicos para dar mayor sustento a la propuesta metodológica.

La pregunta habilita la puesta en escena de información y conocimientos anteriores en relación a las ciudades. Pasar del conocimiento al saber depende de un mecanismo que permite abandonar la comodidad de la certidumbre, se trata de una ruptura epistemológica, como Bachelard lo ha demostrado, un proceso de "despego" intelectual.

El trabajo de capacitación con los docentes de escuelas en zonas marginales, ¿una cuestión de identidad?

En las reuniones en forma recurrente estuvo la pregunta acerca de quiénes somos, a quiénes formamos. Si bien anteriormente hemos fijado posición al respecto, cuando se dio la oportunidad de presentar un proyecto de capacitación en el marco del programa provincial de Córdoba "Más y mejor escuela", la pregunta volvió a resurgir. El proyecto refiere a la enseñanza de las Ciencias Sociales en EGB1 y 2, sobre el tema de la cuestión agraria, a través de la metodología de resolución de problemas, destinado a los docentes que trabajan en una escuela de gestión oficial en zona

marginal de la ciudad de Córdoba. El trabajo se realiza con los profesores del IFD y cuenta con la colaboración de docentes investigadores de la Universidad Nacional de Córdoba.

Una de las ideas aquí fue que nuestros alumnos, de cualquier curso, de manera optativa, nos acompañen como observadores no participantes, en los 16 encuentros previstos. Trabajar con docentes de esta escuela que atiende a 900 alumnos de sectores muy pobres de la ciudad era una oportunidad para reflexionar acerca de la identidad de ser docente. El título que recibirán las habilitará para ser docentes también en estas escuelas. Entendimos que éste sería un momento para habilitar el espacio de reflexión sobre nuestras identidades en construcción. Las invitaciones se han cursado. Por ahora sólo seis alumnas han dado su respuesta. Compromisos con su trabajo son algunos de los motivos hasta ahora escuchados para no poder participar. Quizá la posibilidad de interpelar algunos rasgos de su identidad detenga. No es fácil, como dice Buenfil Burgos

el acto mediante el cual se presenta una posicionalidad social con la cual se espera que el agente se identifique, se reconozca. La posibilidad de su efectividad involucra la dislocación, la amenaza, el debilitamiento o la negación del sistema de identidad sobre el que se pretende tener efectos. (2005, p. 67)

Reflexiones, preguntas

Los alumnos se apasionan frente a estas propuestas. ¿Qué las hace apasionantes?

¿La incerteza? ¿El ingreso a un mundo desconocido de saberes? Los formadores de docentes hemos trabajado mucho tiempo tratando de resolver la dicotomía teoría-práctica. Quizá, por momentos, en estos casos narrados, hemos podido salir de ella, rodearla, situarnos en elaborar contextos para enseñar y aprender con la intención de que sean vividos como acontecimientos vinculados a problemas y preguntas, de tal manera que se produzca en ese nudo un efecto rizomático en el sentido deleuziano del concepto. Como dicen Deleuze y Guattari (2001) el rizoma no es raíz es bulbo, procede por variación, expansión, conquista, por oposición a los calcos, a las fotos. Quizá esa expansión haya despertado algo del orden de la pasión.

También nos preguntamos: el mundo de las prácticas en los procesos formativos ha estado y sigue estando formateado por el "no-podernimien-to" al decir de Witold Gombrowicz (2004) por la "huida", por la "deserción", por las "faltas", por las "llegadas tardes", "Oh!!! poder de la forma!", dice el autor.

Creemos que aún con nuestras propuestas, esas que parecían "fascinantes", a nuestros alumnos no hemos logrado implicarlos de la manera esperada. Aún tenemos dificultades para retomar y reinventar los sentidos en cada clase. ¿Esto podrá estar relacionado con los problemas adultos de nuestros alumnos adultos?

En la misma línea nos preguntamos ¿qué ocurre con el estudio, con las estrategias de estudio de estos futuros docentes?

Una profesora en una reunión se permitió dudar acerca de la "apuesta" en relación con el enfoque crítico y reflexivo que fue nuestra opción; se preguntó si tal vez habíamos errado el camino. Nora Catelli (2006) reflexiona acerca de "violencia anómica", sobre la imposibilidad de volver a la palabra. La transmisión se convierte más en un gesto que en un sedimento, dice la mencionada investigadora que esta crisis no es sólo de los alumnos, docentes y de la escuela sino de la elite de la cultura en los estudios superiores. La escritura y su estudio representan un momento crítico en la conformación de nuestros pensamientos. ¿Algo de la "violencia anómica" nos habrá tomado en nuestra trayectoria docente?

A ello sumamos las características socioculturales de nuestros alumnos. El capital cultural como dice Bourdieu (1991) se transmite en primera instancia en la familia y luego actuará la escuela. También observamos que, de los estudios de Davini, Alliaud y equipo en 1995,³ no ha habido demasiadas variaciones en términos de trayectorias formativas de las familias de nuestros alumnos de magisterio y del capital cultural y social de las mismas. Los padres de estos alumnos en su mayoría han terminado la escuela primaria, algunos más la escuela secundaria y sólo una

³ El estudio también se realizó en Córdoba. Estuvo a cargo de un equipo de investigación dirigido por la doctora Cristina Davini, co-dirigido por Martha Ardiles, con la participación de los investigadores principales: Graciela Biber, Pilar Calatayud, E. Cuadrado. Secyt. UNC. 1996.

pequeña proporción del total de los alumnos tiene padre o madre universitario. La pregunta sería ¿cómo traducimos lo que dicen nuestros alumnos? ¿Cómo traducen nuestros alumnos lo que decimos? ¿No habrá aquí un lenguaje dislocado?

Por otra parte, sí, advertimos que este grupo de alumnos, y coincidimos en este punto con Pineau y Birgin (2006) en que es un colectivo capaz de desarrollar estrategias para enfrentar la actual situación de la educación, insiste en quedarse en el sistema, y ante la amenaza de exclusión, elabora rápidamente estrategias para no quedar fuera del sistema.

La preocupación por la formación

Nos preocupa que la organización de la escuela, en general, no nos acompañe. El régimen de horas cátedra sigue sin modificarse y en este punto afecta gravemente el trabajo colaborativo. El compromiso en equipo en las escuelas posibilita infinitas posibilidades, pero mientras no haya horas pagas institucionales el voluntarismo encuentra pronto una roca donde detenerse. En este sentido, el trabajo de Analía Leite Méndez (2007) es muy claro, acompañar a un grupo de docentes en sus prácticas innovadoras permite recuperar no sólo la cuestión de la enseñanza, sino también su dimensión social y política. Para posibilitar la práctica reflexiva hay que trabajar con los tiempos, institucionales, de los docentes y "el tiempo en función de las prácticas" ya que "el tiempo decanta los procesos" dice la autora mencionada.

En mi caso particular he acompañado a este grupo y como pedagoga he trabajado de directora. Esto, por una parte, colma de subjetividad el trabajo por mi implicancia en el acontecimiento; pero, por otra parte, he hecho el esfuerzo de objetivar el impacto que en mí ha producido la experiencia de estar al lado de mis colegas, pedagógica y didácticamente hablando. Muchas cosas nos atan dice Juarroz, pero el último nudo desata.

Enseñar al "otro", sí, de eso se trata y para expresar mejor la idea, nos inspira aquí el cineasta Bosnio, Emir Kusturika, y diremos enseñar, implica la furia hecha cuerpo y el optimismo sostenido a pesar del contexto, como al que refiere el cineasta en *La vida es un milagro*. Entonces, ¿qué se requiere para ser un buen didacta? "Entre otras cuestiones, aprender a mirar la realidad, sostener la mirada en los sujetos, apropiarse de ella en virtud de sus problemas, descifrar sentidos, desplegar la fuerza de las disciplinas y provocar la experiencia" (Ardiles, en prensa). Kusturika mira la realidad, ayuda a los personajes a encontrar el sentido de la vida, a hacerse hacedores de sus pensamientos, renunciando a la fabricación del silencio.

Esta renuncia es fundamental, nuestros futuros maestros formarán ciudadanos, formarán a sujetos que serán sujetos de su destino y no sólo objeto del discurso de los otros.

Original recibido: 14-10-2008

Original aceptado: 08-04-2009

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. & Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En D. Brailovsky (Coord.). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar* (pp. 27-56). Buenos Aires: Noveduc.
- Ardiles, M. (en prensa). Formación docente, el otro y las huellas para anticipar la enseñanza y el aprendizaje. Dialogando con Zambrano desde Meirieu. En A. Zambrano Leal. (Coord.). *Aproximaciones a la pedagogía de Philippe Meirieu. Derivaciones hacia las prácticas*. Córdoba: Centro de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Ausubel, D. (1997). *Aprendizaje significativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Astolfi, J. P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Buenfil Burgos, R. N. (2005). *En los márgenes de la educación*. México: Plaza y Valdes.
- Catelli, N. (2006). *Crisis de la lectura, crisis de las elites*. Recuperado el 24 de agosto de 2008, de http://salonkritik.net/06-07/2006/10/crisis_de_la_lectura_crisis_de.php
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: Política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. & Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI. Un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. Popkewitz (Coord.). *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica* (pp. 119-147) Valencia: Universidad de Valencia.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2001). *Rizoma*. México: Ediciones Coyoacán.
- Fenstermacher, G. & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fenstermacher, G. (1990). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza I* (pp. 150-179). Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1996). *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira.
- Gruner, E. (2003). El retorno de la teoría crítica de la cultura: una introducción alegórica a Jameson y Zizek. En F. Jameson & S. Zizek. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo* (pp. 11-64). Buenos Aires: Paidós.

- Hargreaves, A. (2005). El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad. *Propuesta Educativa*, 27, 63-69.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lahir, B. (1995). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (Ed.). (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Leite Méndez, A. (2007) *Profesorado, formación e innovación: los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P. Cooperación Educativa kikirikí.
- Levinas, E. (2003). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Barcelona: Pre-textos.
- Marcelo, C. (1997). *Asesoramiento curricular y organizativo*. Barcelona: Ariel.
- Meirieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño. ¿Historia de un malentendido?* Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, P. (2005). *¿Es posible formar al profesorado para una escuela democrática?* Recuperado el 2 de octubre de 2008, de <http://www.mec.es/cesces/seminario-2005/educacion-infantil-conferencia.pdf>
- Olson, D. (1994). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.
- Pineau, P. & Birgin, A. (2006). Esos raros peinados nuevos: ¿qué traen los futuros docentes? En M. Feldfeber & D. Andrade de Olivera (Comps.). *Políticas educativas y trabajo docente* (pp. 161-180). Buenos Aires: Noveduc.
- Salomon, G. (1993). *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu.