

# Aquí nos vemos: Apuntes de enseñanza en tiempos de formación de docentes en ejercicio de su profesión

Here We Meet: Teaching Notes during Training for Teachers in the Exercise of their Profession

Martha Ardiles <sup>1</sup>

**Resumen:** *En el siguiente texto, presento relatos y reflexiones sobre acontecimientos vividos en clases de Didáctica General de la Licenciatura de articulación en Ciencias de la Educación con docentes/estudiantes en ejercicio de su profesión, quienes continúan su desarrollo profesional en la Universidad Católica de Córdoba.*

*El reto aquí es trabajar desde las biografías escolares y laborales en tensión con los saberes académicos de referencia y los andamios que, en esta ocasión, nos presta el arte.*

*En la misma línea, entiendo que la formación docente en ejercicio de su profesión nos remite al trabajo en simultáneo entre la docencia en acción y la participación de los docentes/estudiantes en tramos de aprendizajes y reflexiones sistematizados a tal fin. Finalmente, reconozco -junto con los docentes/estudiantes- que la formación en el ejercicio de la profesión transforma tanto a quien forma como a quien desea formarse.*

**Palabras clave:** *formación, didáctica, universidad.*

---

<sup>1</sup> Magíster en Ciencias Sociales. Especialista en currículum. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba, la Universidad Provincial de Córdoba y la Universidad Católica de Córdoba, Argentina. Correo electrónico: mardiles52@gmail.com.

*Diálogos Pedagógicos.* ISSN en línea: 2524-9274.

Año XVII, Nº 33, abril-septiembre 2019. Pág. 62-73.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17\(33\)04](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2019.17(33)04) / Recibido: 02-10-2018 / Aprobado: 25-02-2019.



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.  
© Universidad Católica de Córdoba.

**Abstract:** *In the following text, I display stories and reflections on events occurred during the classes of General Didactics from the BA in Education Studies with teachers/ students in the exercise of their profession who continue their professional development at Catholic University of Córdoba.*

*Here, the challenge is to deal with school and work biographies, in tension with reference academic knowledge and the framework provided, in this case, by artistic expressions. In the same line, I understand that teacher training in the exercise of their profession refers to the simultaneous work between active teaching and teachers/students' participation in segments of learning and reflections systematized to that end. Finally, and together with the teachers/students, I infer that training in the exercise of the profession transforms both the trainers as well as those who want to receive the training.*

**Keywords:** training, didactics, university.

---

*"Jamás veré nada desde todos los lugares posibles a la vez,  
cada vez veo desde un sitio determinado, veo un aspecto,  
veo en una 'perspectiva', y veo significa yo veo porque soy yo...  
cuando veo algo toda mi vida está ahí"*

Cornelius Castoriadis (2014)

## Presentación

En el siguiente texto, presento relatos y reflexiones sobre acontecimientos vividos en clases de Didáctica General de la Licenciatura de articulación en Ciencias de la Educación con docentes en ejercicio de su profesión que trabajan en diferentes niveles del sistema educativo y que continúan su desarrollo profesional a través del cursado de una nueva carrera en la Universidad Católica de Córdoba; los docentes/estudiantes son egresados del nivel terciario de educación superior.

La experiencia de vida profesional en la cátedra mencionada anteriormente se lee desde mi lugar como profesora de Didáctica y desde algunas claves teóricas provistas por el campo que, mixturadas con el tiempo y con préstamos conceptuales tomados de disciplinas de las Ciencias Sociales, me permiten interpelar la actividad profesional docente.

Comienzo relatando la génesis de la experiencia. Luego, expongo su desarrollo, el enfoque teórico desde el cual se realiza, los recursos utilizados y las acciones propuestas. En el mismo tramo, reflexiono sobre el trabajo de enseñar e incluyo el papel destacado de la imagen y la escucha. Posteriormente, analizo las derivaciones que ha tenido mi experiencia formativa y, por último, concluyo en una reflexión acerca de los regímenes de visibilidad vinculados a la enseñanza en el campo de la formación docente en ejercicio de su trabajo.

### **Génesis de la experiencia**

Cuando fui convocada en el 2015 a trabajar con docentes que ejercen la profesión y realizan la Licenciatura en Ciencias de la Educación en el tercer año de su tramo, entendí que me situaba en lo que Díaz Barriga y García Garduño (2014) llaman una "conversación compleja"<sup>2</sup> con el currículum y, luego de algunos bocetos (en los que podría haberme perdido por tomar falsos atajos), me orientó una afirmación de J. Berger (2005, p. 149) que sugiere: "El número de vidas que entran en la vida de uno, es incalculable". De esto derivé lo siguiente: Las experiencias escolares que entran en la vida de un docente son incalculables, por lo que resolví que estas, constituidas en saberes experienciales, serían la clave para entrar en conversación y abordar cuestiones teóricas y prácticas de la Didáctica, específicamente con estos docentes/estudiantes.

En este contexto, tomé a modo de préstamo la expresión: "Una comunidad emancipada es en realidad una comunidad de narradores y traductores" (Rancière, 2017, p. 28). La propuesta sería, entonces, una invitación a formar parte de una conversación como muestra de diversas versiones, a partir de narraciones, tanto propias como de otros, en relación con la enseñanza vivida a lo largo de la experiencia escolar. Al mismo tiempo, sería una operación de traducción de dichos diálogos a partir de referencias conceptuales del campo de la Didáctica.

En este punto, para suscitar el pensamiento, recurrimos a significados que el lenguaje literario y el cinematográfico nos permiten construir con el objetivo de poder mixturar los saberes experienciales conformados en la escuela con los académicos ofrecidos en la cátedra, siempre respetando las trayectorias disímiles entre docentes/estudiantes e incitando el pensamiento como condición de subjetivación.

El título del libro de J. Berger (2005), *Aquí nos vemos*, me sugirió el nombre de esta experiencia educativa porque metafóricamente decíamos con los docentes que cursaban: "Aquí nos vemos", aquí dialogamos, discutimos, pensamos, imaginamos y leemos. En este caso, leímos el texto de la película *El profesor de violín*, del director brasileño Sergio Machado, y el cuento *Profesión*, de Isaac Asimov.

Trabajamos bajo el supuesto de una política de formación docente situada (Ardiles, 2009), que -al evitar la ruptura teoría-práctica- se hace cargo de fortalecer y cuidar el deseo de lo común de las personas que se quieren formar.

Por otra parte, nuestros supuestos metodológicos se apoyan en la lectura como actividad cognitiva, infinitamente creativa, que permite el ejercicio de leer, desde las imágenes y las palabras, hasta nuestras vidas así como las de otros, las sociedades en las que vivimos y sus respectivas políticas. Al mismo tiempo, la lectura didáctica que proponemos para este caso posibilitaría que, rizomáticamente, estallen nuevas formas de enseñar y organizar las prácticas escolares en las aulas de las docentes/estudiantes. El reto aquí fue trabajar entre

---

<sup>2</sup> La expresión "conversación compleja" fue tomada por Díaz Barriga y García Garduño (2014) de una conferencia dictada por Pinar en 2003.

palabras y experiencias que provienen de la biografía escolar y laboral en tensión con los saberes académicos de referencia y los andamios que, en esta ocasión, nos presta el arte a través de los lenguajes del cine y la literatura.

Privilegié en el análisis las siguientes nociones: "profesión docente", "enseñanza", "clase", "contenido y forma", "interacciones", "actividades situadas", "acción mediada". Retomé los aportes de la Didáctica en Argentina (Camilloni, 2007, Davini, 2008, Alliaud, 2006, 2017, Litwin, 2005, Maggio, 2018); en Latinoamérica (Díaz Barriga, 2009, Díaz Barriga & García Garduño, 2014, Candeau, 2009); en Europa (Contreras Domingo, 2010, Rivas Flores & Herrera Pastor, 2009) y, además, aportes provenientes de teorías socioantropológicas de países nórdicos -como Dinamarca- a través de las investigaciones de S. Chaiklin y el pensamiento anglosajón -como el de J. Lave, quienes son coautores de las teorías de la actividad en *Estudiar las prácticas* (Chaiklin & Lave, 2001). En síntesis, nos acercamos a lo que Davini (2008) llama una perspectiva sociocultural.

En consonancia con esto y mientras escribía este texto, leí el artículo de Elda Monetti (2014), *Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico*, donde relata su relación con el saber didáctico y el camino que la ha llevado a mirar su relación con la *experiencia-saber* desde su lugar de profesora e investigadora universitaria. En este sentido, retomo sus postulados, especialmente el de escudriñar mi propia relación con el saber didáctico, particularmente en el caso de esta experiencia de formación de docentes en ejercicio de su profesión.

### **El desarrollo de la experiencia**

Las veinticinco docentes/estudiantes que componían el grupo de tercer año trabajaban en diversas escuelas de la ciudad y la provincia de Córdoba, tanto de gestión estatal como privada. Su práctica profesional se desarrolla en contextos muy diversos, entre ellos: escuelas rurales, escuelas del radio céntrico de la ciudad, territorios marginados y algunas de ellas con experiencias en instituciones educativas en contextos de encierro. Algunas docentes ocupaban cargos de directoras o vicedirectoras, otras eran integrantes de programas de inclusión. Un grupo vivía en el centro de Córdoba, las demás, en barrios donde el Estado escasamente interviene en lo que respecta a las necesidades de la población. Por otra parte, un porcentaje importante podía acceder a la carrera como becada por la institución universitaria. Es decir, contábamos con una mirada amplia y un capital socioeducativo importante del sistema educativo en general y cordobés en particular.

La marca del grupo fue su diversidad y el horizonte asumido fue el "dialogismo", categoría bajtiniana que aquí retomamos (Hernández, 2011). Enseñar didáctica en la universidad a docentes en ejercicio de su profesión implica, entre otras cuestiones, auscultar su experiencia formativa y renovar el "trabajo sobre sí" en tiempos de escolarización. La inclusión del sujeto y su subjetividad como construcción única e irrepetible pone en juego los saberes previos en relación con la educación y la enseñanza, al mismo tiempo que posibilita penetrar la escuela en diversas temporalidades.

En ese momento sentí que era imperiosamente necesario poner en tensión el o los sentidos que se atribuyen a las propias prácticas docentes. Este fue un trabajo conjunto, lento y difícil, y en ese "viaje" descubrimos que aún habitaba en ellas el sentido común.

### **Enseñar: un trabajo**

Siguiendo la línea mencionada en el apartado anterior, siempre me preocupé por mostrar los enfoques del campo de la Didáctica y las tradiciones que se han ido construyendo en él, así como también el concepto de enseñanza. Para este caso puntualmente, estaba interesada en mostrar también por qué una propuesta de enseñanza debe ser pensada en "situación" como condición indispensable para que se construyan aprendizajes sustantivos y significativos en los estudiantes. En otras palabras, la idea era pensar en conjunto sobre la concepción de enseñanza en los contextos de escolarización que habitaban, lo que implicó, entre otras cuestiones, el análisis de un territorio específico con la intención de hacer lugar en él a los saberes experienciales de todos los actores implicados en el juego. En este punto, tomamos distancia de planteos positivistas y dualistas para acercarnos a diversos enfoques que han ido creciendo y entramándose en el último siglo y que han dado lugar así a un nuevo campo de problemáticas y a complejas experiencias humanas.

A su vez, consideré necesario diferenciar entre escenario y contexto de escolarización. Aquí invité a las docentes/estudiantes a estar alejadas de las razones tecnocráticas y más cercanas a la enseñanza como trabajo profesionalizado. Las docentes/estudiantes que participaron en la clase de Didáctica estaban "desarrollándose", "profesionalizándose", tal como lo expresan Davini (2009), Mórtola (2010), Edelstein (2011) y Popkewitz (1998), entre otros.

Para iniciar la construcción de otros relatos en los encuentros definidos, resolví trabajar un cuento de ciencia ficción de Isaac Asimov, *Profesión* (2002), que nos acerca a una nueva perspectiva no sólo del oficio, sino también de la educación. A partir de este cuento, vimos cómo se abría un nuevo mundo de relaciones entre experiencias y saberes que -de hecho- prolongamos en el curso en los sucesivos encuentros, sin tener que llegar necesariamente a una síntesis convergente sobre el tema en cada uno de ellos.

El cuento de Asimov narra una sociedad del año 6510 DC y cuenta de qué manera se forman sus ciudadanos en -y para- las profesiones. Allí se relata que, con la ayuda de una "neurotecnología", es posible "inculcar" en una tarde todas las habilidades y capacidades necesarias para una profesión. Ello depende de la conformación específica de su cerebro y el ciudadano es "diplomado" en lo que la máquina estipule. Pero en el cuento ocurre que el personaje central no califica según el diagnóstico de la máquina y su vida cae en una desesperada huida.

Esta idea potente que se trabaja en el cuento de Asimov nos permitió poner en debate el trabajo de enseñar y ubicar en tensión los enfoques con las ideas de Densmore (1990) sobre profesionalización y proletarización, además

de favorecer la idea de vincular la enseñanza con la acción de un sujeto biográfico, que es a la vez un actor social (Camilloni, 2007). En este punto, revisamos la idea de los *escenarios* y entendemos por escenarios -siguiendo a M. Connelly y J, Clandinin (1995)- "al lugar donde la acción ocurre, donde los personajes se forman, donde viven sus historias y donde el contexto social y cultural juega el papel de constreñir o permitir" (p. 36). Los *contextos* -que emergen del trabajo docente e interacciones en relación con los procesos de enseñar y aprender- nos abren caminos para pensar la escuela y la sociedad que habitan nuestros docentes/estudiantes.

Digo al comienzo que en el desarrollo de nuestra experiencia apelaríamos a los significados construidos a partir de la literatura y el cine. El lenguaje de ambos nos permite encontrar otras intencionalidades que ayudan a complejizar el tema, a configurar distintas formas de trabajar con otros, así como también a recrear formas dialógicas en el encuentro humano, en la invención de metáforas, analogías, argumentos y contraargumentos en relación con la enseñanza. Para este tramo, la película *El profesor de violín* (2015), del director Sergio Machado, nos presenta un caso real de enseñanza de Música, la historia del maestro Silvio Baccarelli, en el contexto de una de las favelas más extensas, conflictivas y pobladas de San Pablo (Brasil); de ahí que nuestra propuesta se desarrolla a través del estudio de un caso representado en una película.

Entendimos, a partir del análisis del filme, que la enseñanza no está fuera ni del escenario institucional ni del contexto social y/o político de la época. Los cambios que se definen a nivel global se materializan al mismo tiempo a nivel local y territorial y otorgan de esta forma nuevos sentidos en la clase y en las instituciones a través de las acciones de los sujetos.

El profesor de violín -representado en la película- ofrece sus saberes prácticos y de referencia en un trabajo casi artesanal (Alliaud, 2017) que sorprende desde los inicios: enseñando en la escuela, advirtiendo sus obstáculos, conmoviéndose y conmoviendo a los alumnos ahí cuando empieza a "nombrarlos" e identificarlos por sus historias de vida (Rivas Flores & Herrera Pastor, 2009). Su compromiso, confianza y la apelación a cierta artesanía en el desarrollo de la clase le permite recrear una posición y enseñar desde un lugar particular y en un contexto social de "vidas desperdiciadas" (Bauman, 2005). Enseña "metiendo las manos en la masa" con todo su cuerpo, sensibilidad y emoción, repensando formas y actividades para luego ponerlas en juego dentro de sus clases de Música y con un lugar sumamente especial para los afectos magisteriales. Desde esta perspectiva, "lo planificado" antes de su encuentro con los alumnos había sido, en ese caso, poco original. No hubo una mirada ni una conversación, es decir, una puesta en común de versiones sobre la complejidad de sus vidas, el lugar de sus saberes y los problemas sociales de la favela. El profesor asume, a partir de ese primer encuentro, una nueva modalidad de trabajo que involucra un compromiso afectivo, ético y político, que lo lleva no sólo a cambiar sentidos y a desmontar otros, sino también a proponer nuevos itinerarios para sus alumnos y recuperar para él mismo -en el pasaje por esta experiencia- derroteros perdidos.

Recuperamos del trabajo del profesor la imprescindible tarea de "inventar" las propuestas y secuencias de enseñanza y advertimos en él una particular construcción metodológica, no sólo por la relación entre contenido y forma, sino también por su atención a las historias de vida de los alumnos y los "daños colaterales" (Bauman, 2011) que se reconfiguran en el contexto. Descubrió desde otro lugar el valor de la palabra y la autorreflexión, la posibilidad de enseñar y que los alumnos aprendan convocando al deseo. En este sentido, el acto real de descubrimiento, como bien dice Marcel Proust (2010), no consiste en encontrar nuevas tierras, sino en ver con otros ojos.

Por otra parte, pudimos recuperar de *El profesor de violín* sentidos y significados de la experiencia formativa, lo que nos llevó a abrirnos al campo de la psicología en su vertiente "sociocultural situada", ofrecida por el trabajo de Vigotsky (1995) y estudiosos como S. Chaiklin (2001), J. Lave (2001) y J. Wertsch (1991) especialmente en los aspectos que refieren a la acción mediada de los sujetos. En este caso, con el uso de los instrumentos musicales y la lectura de la música en tanto complejos sistemas de lenguaje y, a la vez, como obras de arte. Estas perspectivas sirvieron para que, al elaborar una propuesta de enseñanza vinculada a la "acción de los sujetos" y a los "instrumentos mediadores", ambos se articularan para colaborar en la construcción de nuevas zonas potenciales de desarrollo. Lo advertimos en la película, lo sintieron las docentes/estudiantes en su experiencia.

Los contenidos transmitidos por el profesor de violín fueron tomando diversas configuraciones en la película. La experiencia de "inmersión" en este filme nos llevó a confrontar otras experiencias vividas en las escuelas donde desarrollan su tarea cotidiana las docentes/estudiantes. La experiencia conjunta nos guió por el camino de revivir, reencontrar y, por otra parte, nos alejó como grupo de la idea que pretende meramente explicar los contenidos de la materia. El trabajo de cada encuentro en la Universidad fue una construcción cultural, un trabajo grupal de nuevas relaciones y enlaces, el trabajo de participar y dar la palabra. Una alumna expresó: *"Después de mirar y analizar la película, advertí cuestiones de mi propia práctica, por ejemplo, que yo estaba trabajando en una escuela muy parecida a esa y que no me había dado cuenta, veo ahí cosas de mi práctica"*. Ya había leído el texto de Mariana Maggio (2018) cuando revisé esta experiencia y, acordando con la investigadora, todo el grupo recuperó esta idea de conversar e inventar nuevos formatos, tanto para su práctica en la escuela como en las instancias de formación docente.

Para seguir profundizando sobre lo mencionado en el párrafo anterior, retomamos a Maggio (2018), quien alega que en la universidad la concentración de la clase en prácticas de explicación no está reconociendo los rasgos culturales de la época, como por ejemplo la posibilidad de la tecnología y otros lenguajes al servicio de los procesos de enseñar y aprender. También apoyamos esta afirmación en investigaciones de M. S. Serra (2011), cuando sostiene que el cine puede ayudar a *desocultar*, a develar "transmisiones que pasan en silencio" y, de acuerdo con ella, recupero la voz de otra alumna que expresa: *"Me he visto ahí, no lo había pensado antes, creí que las cosas eran así para siempre"*.

### **El lenguaje de la imagen: un aporte a la escucha**

La experiencia visual del mundo contemporáneo constituye un apoyo al viaje de inmersión en el propio mundo. Esta posibilidad abre nuevos desafíos. No existiría un lugar pasivo para el espectador, tal como lo plantea Rancière (2017), sino todo lo contrario, en el acto de mirar las imágenes se está realizando una construcción del mundo, se están cimentando otros "mundos posibles". El cine, como manifestación del arte, nos permitió otra inmersión en el mundo que habitamos. La emancipación, dice Rancière (2017), "es el borrado de las fronteras entre aquellos que actúan y aquellos que miran, entre individuos y miembros de un cuerpo colectivo" (p. 25).

Las mediaciones utilizadas en estas clases -el cuento de Asimov y el texto de la película- fueron retomadas por cada docente de tal manera que los relatos, imágenes y escucha les permitieron visitar las experiencias particulares y saberes discutidos para apropiarse nuevamente de conceptos didácticos tales como enseñanza, propuesta de enseñanza, escena y contexto de la clase, en ese juego de interacciones, inmersiones, en fin, de la vida en las escuelas. Entre todas pudimos amasar la idea plural de pensar la formación como un campo complejo en el que se sostienen diversidad, historicidad, temporalidad y la articulación entre experiencias y saberes.

En esta etapa, sostuvimos una "escucha atenta". Entendí, siguiendo a Nancy (2017), que "escuchar es estar atento a un sentido de lo posible y, en consecuencia, no inmediatamente accesible. Se escucha a quien emite un discurso que uno quiere comprender o bien se escucha lo que puede surgir del silencio y proporcionar una señal o un signo o bien, por último, se escucha lo que llamamos música" (Nancy, 2017, pp. 17-18).

En este punto comprendí que lo pensado, lo dicho, lo escuchado nos llevaban a reconstrucciones vinculadas a la creación de formas alteradas para enseñar.

### **Construcción de una relación entre el trabajo de los docentes y el estudio**

Una de las aristas más importantes de esta experiencia formativa fue crear -sin haberlo planificado- una alternancia entre el mundo del trabajo y el de la academia. La posibilidad de que cada alumna haya construido un camino particular, singular si se quiere, entre su trabajo y estudio, mirado tanto individual como grupalmente y que esto, en definitiva, haya creado un "habla interna", fue uno de los hallazgos más importantes en la experiencia. En las reuniones se realizaron reconstrucciones críticas de las prácticas en el aula, en las que participó cooperativamente todo el grupo a modo de taller y dio lugar a la emergencia de las dificultades y a la escucha de los relatos con cierta horizontalidad, lo que posibilitó el reconocimiento de alteridades.

Este trabajo ayudó a despejar representaciones y aparentes creencias interiorizadas de manera inconsciente que han tenido, y aún hoy tienen, eficacia simbólica en las escuelas. Veamos algunos ejemplos: "los problemas son de cada estudiante", "el dolor siempre existió", "aquí no se puede enseñar de otra forma", "no



*están dotados por la naturaleza", "no tenemos recursos", "yo no creo que puedan aprender", "este método siempre me resultó".*

En este punto advertí que, para saber más, hay que sugerir una falta. Este movimiento lento, contradictorio, audaz -que se nutre en el desarrollo del espacio curricular con un movimiento oblicuo y transversal entre el mundo de las escuelas en las que trabajan y el de la academia- implica ampliar los márgenes de ese saber construido que se ha hecho *habitus*.

Seguimos a Larrosa (1995) para enmarcar este momento del trabajo y decimos "la experiencia no se hace sino se padece. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición" (p. 35).

### **La enseñanza como acontecimiento**

En esta experiencia formativa fue posible sentirnos sumergidos en un acontecimiento que irrumpe y se constituye en una experiencia que obliga a pensar y favorece los procesos de subjetivación. Para provocar esta mixtura de ficciones y realidades, me interesó la idea de confundirnos entre los lenguajes de la música y el cine, articulados -a su vez- con los provenientes de las prácticas escolares docentes.

Esto derivó en la posibilidad de advertir la enseñanza como un acontecimiento ético (Bárcena & Mélich, 2014 y Barrionuevo, 2018), ya que la relación educativa basada en la alteridad, en la responsabilidad para con el otro, irrumpe en el filme ahí donde se rompen los muros del encuentro que imaginamos. Pude afirmar entonces que enseñar no es fabricar ni convertirse en un Frankenstein que acomoda los pedazos del otro, sino que, parafraseando a Derrida y Dufourmantelle, es una práctica ética de acogimiento hospitalario de los recién llegados. El lenguaje y la palabra del otro son fundamentales en el acontecimiento de enseñar porque nos permiten superar formalismos inconexos, así como conceptos abstractos, lo que hace posible realizar lo que llamamos "construcción cultural".

### **La formación como itinerario propio**

Durante la experiencia he pensado, junto a mis docentes/estudiantes que cursaban la materia, que la formación en el ejercicio de la profesión docente se realiza a través de mediaciones que favorecen la transformación tanto en el formador como en el formado. Este trayecto de formación en el ejercicio del trabajo de los docentes lleva un tiempo en el que se reconoce la importancia de que cada docente/estudiante dé lugar a la construcción de su propio recorrido, lo que permite un diálogo entre experiencias y saberes. En este sentido, recuperamos a Edelstein (2011) al entender que se incorpora en este enfoque la idea de una práctica reflexiva que se centra tanto en el ejercicio profesional como en las condiciones en las que acontece.

Me conmovió que en estos espacios ayudara, parafraseando a De Certeau (2000), la "invención de lo cotidiano" en momentos de las prácticas de la enseñanza. Lo contrario, tal como lo hemos desbrozado en el curso, sería repetir modelos de fabricación que incitan a la copia de modelos alejados de una concepción profesional, crítica y constructiva de la docencia.

He trabajado, a partir de la narrativa literaria y cinematográfica, la dimensión "situacional" de la enseñanza, pensando en la ocasión, el tiempo y el espacio institucional, entre otros, en los que ella se desarrolla. Adelantarse a la clase sería sólo pensar una hipótesis de trabajo, importante, pero no más que eso. Es imposible vivir el tiempo antes del tiempo y ordenar el espacio por afuera de la escena.

También se produjeron acciones colaterales en la forma de evaluar. Los docentes/estudiantes suelen sospechar de la innovación cuando saben que al final serán evaluados y que esta puede tener el correlato de las formas tradicionales. En este caso, construimos en forma conjunta y con base en una propuesta de la cátedra un formato de evaluación que implicó resolver un caso en dos momentos. El primero consistía en resolver un caso a partir de la teoría que se ofreció en la clase, los saberes experienciales y los debates acontecidos en la clase. En el segundo momento y en forma espiralada, se volvía sobre el caso basándose en los mismos criterios anteriores para participar en un foro de socialización de producciones. Mínimamente pretendimos que las docentes pudieran hablar de lo aprendido, de su experiencia y no copiar lo conocido/establecido. Tarea difícil, en el marco de una perspectiva filosófica, política y pedagógica necesaria para provocar transformaciones.

Agrego que he aprendido a estar en silencio en nuestra clase de Didáctica y a "escuchar" los sentidos que se abren, "ese silencio, entendido como el espacio en el cual me escucho a mí mismo" (Nancy, 2007, p. 58), para poder actuar, para poder hacer.

Finalmente, comprendí que este saber construido serviría como base para la construcción de otros sobre el tema: la formación de los docentes en ejercicio de su profesión. Ser la autora (Feliu, 2007; Blanco, 2012) y foco de esta historia me permitió otorgar visibilidad a los procesos culturales que nos llevan a hacer cosas con lo pensado. Y para seguir interrogándonos en esta línea y, específicamente, en la relación entre saberes de la experiencia y saberes didácticos de los profesores en este acontecimiento tan sentido por todo el grupo, recupero una expresión de J. Contreras Domingo (2010), quien sostiene: "La enseñanza es un oficio muy delicado no sólo porque tratamos con otras personas sino también porque tratamos con nosotros mismos" (p. 73).

## **Referencias bibliográficas**

- Alliaud, A. (2006). Experiencia, Narración y Formación Docente. *Revista Educación y realidad*, 31(1), 7-22.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Ardiles, M. (2009). En la formación docente: prácticas de cada día, apuestas y dificultades. *Diálogos Pedagógicos*, VII(13), 63-74.
- Asimov, I. (2002). Profesión. En I. Asimov, *Cuentos Completos. Volumen I* (pp. 206-243). Madrid: Ediciones B (Suma de letras).
- Bárcena, F. & Mélich, J. C. (2014). *La educación como acontecimiento ético*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Barrionuevo, A. (2018). *La palabra del profesor. Kant en las lecturas de Foucault, Deleuze y Derrida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas*. Buenos Aires: Paidós.
- Bauman, Z. (2011). *Daños colaterales*. México: FCE.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de investigación social*, 9(19), 974.
- Berger, J. (2005). *Aquí nos vemos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Candeau, V. (coord.) (2009). *Didáctica: questões contemporâneas*. Río de Janeiro: Forma e acao.
- Castoriadis, C. (2014). *La institución imaginaria de la sociedad*. Madrid: Tusquets.
- Connelly, M. & Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.
- Contreras Domingo, J. (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado*, 68, 61-81.
- Chaiklin, S. & Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Davini, M.C. (2009). Formación docente y didáctica: ¿mundos divorciados o "fugas teóricas de las prácticas"? *Diálogos Pedagógicos*, VII(13), 145-157.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano 1*. México D.F.: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores.

- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (2008). *La hospitalidad*. Buenos Aires: de La Flor.
- Densmore, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En T. S. Popkewitz, *Formación del profesorado. Teoría y Práctica* (pp. 119-147). Valencia: Universidad de Valencia.
- Díaz Barriga, A. (2009). *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu
- Díaz Barriga, A. & García Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del Currículum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Feliu, J. (2007). Nuevas formas literarias para las ciencias sociales: el caso de la autoetnografía. *Athenea Digital*, 12, 262-271. Recuperado el 18 de julio de 2018, de <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/447>.
- Hernández, S. M. (2011). Dialogismo y alteridad en Bajtín. *Contribuciones desde Coatepec*, 21, 11-32.
- Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Litwin, E. (2005). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Monetti, E. (2014). Mi relación con el saber didáctico: un relato autoetnográfico. *Revista Entramados. Educación y Sociedad*, 1(1), 119-127.
- Mórtola, G. (2010). *Enseñar es un trabajo*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nancy, J. L. (2017). *A la Escucha*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Proust, M. (2010). *En busca del tiempo perdido*. Buenos Aires: Losada.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares.
- Rancière J. (2017). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Rivas Flores, I. & Herrera Pastor, D. (2009). *Voz y Educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Serra, M. S. (2011). *Cine, escuela y discurso pedagógico*. Buenos Aires: Teseo.
- Vigotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Wertsch, J. (1991). *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid: Visor.