

PreALAS Patagonia
VI Foro Sur-Sur
“Estados, sujetos y poder en América Latina. Debates en torno a la
desigualdad”

Autoras: Prof. Lic. Flavia Angelino, Prof. Lic. Wanda Pagani y Prof. Lic. Cecilia Samanes.

Integrantes de la Materia: **“Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje”**. Profesorado de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

didacticapaley@gmail.com

Mesa 2: Dispositivos pedagógicos, capitalismo tardío y sociedades fragmentadas

Título: **“La Didáctica de Autor como identidad sociocultural”**

Introducción

Si pensamos las escuelas desde la mirada foucaultiana de sociedades disciplinarias, son ámbitos de encierro que moldean cuerpos y homogenizan sujetos preparándolos para su vida productiva y reproductiva en la organización económica industrializada. Dentro de éstas los docentes, salvo extraordinarias y bienvenidas excepciones, poco pueden hacer ya que su propia matriz fue construida en el mismo proceso educativo.

Ya en la mitad del siglo XX con el progreso social y al modificarse las relaciones de poder, se necesita una regulación sobre una población, extendida y urbanizada, a partir de un control sutil, permanente, ampliado y racional que opera sobre “las almas” más que sobre los cuerpos, el arte de gobierno se convierte en regulador de las conductas, se asiste a una nueva forma política de conformación de sujetos a través de las sociedades de control, al decir de Gilles Deleuze¹. En las

¹ Ferrer. C. (Comp.) (1990) *El lenguaje literario. T 2*, Gilles Deleuze "Posdata sobre las sociedades de control". Ed. Nordan. Montevideo. <http://www.fba.unlp.edu.ar/tic/archivos/C02.pdf>

aulas “bancarias” se expresa desde el orden, la clasificación, y el modelaje de sujetos consumidores de saberes disciplinares dados –en el sentido del don- por maestros que enseñan el poder².

La puesta en crisis del modelo educativo en los años 60 del siglo pasado, así como de otras disciplinas y ámbitos, es la condición de posibilidad para proponer nuevas formas de enseñar, colocando, por un lado, al sujeto que aprende en una posición erguida y de potencialidad y, por otro, al docente como protagonista de la escena didáctica.

En este protagonismo y como intelectual crítico es que el sociólogo como docente se posiciona desde su propia subjetividad como autor de un hacer con sentido en tanto intervención social a través de una práctica social compleja.

Si la hegemonía, según Antonio Gramsci, es la consolidación de un tipo de Estado sustentado por una sociedad fortalecida que mantiene su dominio de clase por la organización espacial de la fuerza y también por su liderazgo moral e intelectual sosteniendo una sociedad cada vez más fragmentada, proponemos como dispositivo pedagógico emancipador, la “**didáctica de autor**” en el espacio intersubjetivo del aula como ámbito contrahegemónico de disputa que posibilita la construcción de una conciencia política autónoma socialmente co-construida, en oposición a esa práctica social fragmentaria.

De la identidad narrativa...

“(…) La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo. Por esto nos parece que uno de los caminos más prometedores es la de comprender desde dentro la vida y el trabajo de los maestros y profesores. Esto ha llevado a muchos investigadores a indagar en la construcción de identidad docente a partir de las situaciones de vida cotidiana, de los discursos, de las percepciones,

² Más que “poder enseñar” en una pedagogía inclusiva y comprensiva, en palabras de Viviana Mancovsky. (2010, noviembre 11-13) *Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza*. En IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas.

de los modos de ser. Es así que se han construido biografías docentes a través de narrativas lo que ha permitido recuperar las voces de maestros y profesores. La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos (...)"³

Partiendo de la idea de la **identidad como proceso** y no como totalidad, nos vemos en la actualidad, ante la encrucijada de un diagrama de vida que no posee márgenes ni barreras de contención claras⁴.

La **realidad** se produce y reproduce continuamente, pero, hoy en un mundo globalizado, puede llegar a una velocidad tal que los actores se diluyan en la producción y la perciban como externa e inalcanzable, lo cual limita toda posibilidad de creatividad, configurando un círculo de inercia y desasosiego⁵.

Es entonces necesaria la pregunta sobre la **autoría**, espacio donde la posibilidad es real ámbito identitario. La interpelación de las estructuras que configuran formas de interpretación de lo social (donde la práctica socioeducativa es clave) permite configurar una categoría abierta y en tensión: el ser sujetos de discursos, el devenir intérpretes de los mismos y actores para luego generar las potencias necesarias para ser autores del relato, de la construcción misma de la realidad.

"La propia identidad del ser no es más que una identidad narrativa."

P. Ricoeur

La identidad es una categoría en tensión y construcción⁶.

La identidad narrativa presenta la posibilidad de concebir el movimiento

³ Vaillant, D. *La Identidad Docente*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional "Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado"; Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007.

⁴ Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*.

Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001) *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*.

⁵ Portes, A. – Hoffman, K. (2003) *La estructura de clases en América Latina: composición y cambios durante la era neoliberal*.

⁶ Sobre ella Ricoeur realiza una distinción entre dos modelos de identidad, la identidad-idem, y la identidad-ipse. Ambas se presentan como dos modelos de identidad merced a la peculiar relación que cada una de ellas tiene con la temporalidad. Así, a la identidad idem le corresponderá el "carácter" como modo de permanencia, mientras que a la identidad-ipse le corresponderá la "promesa" como modo de mantenimiento del sí. Para un análisis más detallado de esta distinción, ver Ricoeur, P., *Sí mismo como otro*, México, 1996, Págs. 106-137.

dialéctico entre describir, narrar y prescribir, donde se dan la constitución recíproca de la acción y del sí.

“En efecto, en la historia contada, debido al carácter unitario y completo que le confiere la operación de elaborar la trama, el personaje conserva, a lo largo de la historia, la identidad correlativa a la de la propia historia”⁷.

El análisis del devenir identitario de los sociólogos como docentes debe tomar como soporte un constructor narrativo que, en juego y tensión con las representaciones sociales imperantes, los posiciona como actores del discurso. Es entonces que de ser sujetos de éste, pasan, mediante la narración de sus trayectorias vitales y experiencias, a ser protagonistas, ser autores.

En el relato se percibe un **modelo narrativo**, que, según indica Ricoeur, se basa en el estatuto del acontecimiento, del acontecimiento narrativo. Es así que la paradoja de la construcción de la trama, se da con el efecto de contingencia que se transforma en efecto de necesidad.

Es una identidad dinámica, identidad y diversidad, donde se puede establecer un diálogo entre “sociología” y “enseñanza”. El acontecimiento se da como el hecho fundante que une ambos caracteres. El personaje es quien narra (acción), en la teoría narrativa hay una correlación entre acción y personaje. Asimismo, el relato nunca es éticamente neutro (juicio moral).

Es por ello que la operación narrativa implica un concepto de identidad dinámica y compagina la identidad y la diversidad. El paso de la concepción narrativa a la identidad personal se realiza cuando pasamos de la acción al personaje, siendo el personaje el que hace la acción en el relato. Los sociólogos en su experiencia rumbo a la docencia, toman la palabra al ser protagonistas del discurso que ellos mismos producen. Son entonces sus palabras, sus recorridos y sus trayectorias los que discuten con la idea totalizadora de la sociología como ámbito cerrado. La docencia habilita la producción más allá de la concepción de la reproducción socioidentitaria.

Leonor Arfuch nos habla de este interjuego identitario partiendo de la descripción del imaginario social imperante en la época actual, donde se da una

⁷ Ricoeur, P. (1999) *Historia y Narratividad*, Barcelona: Paidós, p. 218.

pérdida de certezas y diversidad de los mundos de vida. Aquí, las identidades y las subjetividades se hallan en replanteo constante⁸.

Esto permite una **nueva valorización de los pequeños relatos** (ante el fin de los grandes relatos. Hay un desplazamiento desde un punto de vista omnisciente en beneficio de la pluralidad de voces. El llamado “giro lingüístico” permite la presencia del espacio de la narrativa, como reflexión sobre la dinámica misma de la producción del relato (la puesta en discurso de acontecimientos, experiencias, datos. etc.) y, como operación cognoscitiva e interpretativa.

Se privilegia la voz de los sujetos en su pluralidad, en la otredad, y así, la apuesta teórica narrativa podría verse como una democratización de los saberes. Volviendo de este planteo, el dar entidad a los sujetos del relato (los sociólogos como docentes) permite la compleja caracterización de nociones tan variables y contingentes como son la identidad y la cultura. La discusión de este término por parte de sus protagonistas posibilita el comienzo de un recorrido analítico, donde las cuestiones de identidad cultural no se “despoliticen” ni relativicen; ya que para algunos esta perspectiva posmoderna, traía el riesgo de una atomización de lo social, una pérdida de la idea de comunidad, la disolución de identidades y valores colectivos en la mirada narcisista de lo individual.

Es por ello que, siguiendo a Stuart Hall, es necesario considerar dos dimensiones que busquen destotalizar el concepto de identidad: la dimensión política y la teórica del término. La identidad no es un conjunto de cualidades predeterminadas, sino una construcción nunca acabada, abierta a la temporalidad, la contingencia, en posición relacional sólo temporalmente fijada en el juego de las diferencias.

Indica Hall que *“La identificación es un proceso de articulación, de sutura. Hay siempre demasiado o demasiado poco. Una sobredeterminación o una falta, pero nunca una adecuación perfecta, una totalidad”*⁹. Esto permite desplegar una concepción no esencialista de la identidad, que enfatiza la incompletitud, el inacabamiento y es más apta para dar cuenta de la creciente fragmentación contemporánea.

⁸ Ver Arfuch, L. (2002) *Problemáticas de la identidad. Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires.

⁹ Ver Hall S. (1996) *¿Quién necesita identidad? – Cuestiones de identidad cultural-*. Buenos Aires

La dimensión política, remite a la rearticulación de la relación entre sujeto y prácticas discursivas, a una capacidad de agenciamiento que no supone necesariamente la noción de sujeto / actor centrado de las prácticas sociales.

No hay identidad por fuera de la representación, de la narrativización (ficcional) del sí-mismo individual o colectivo. Es la dimensión narrativa de la identidad, la que se construye en el discurso. La intersubjetividad social, las prácticas y estrategias enunciadas están ubicadas en un primer plano.

La identidad para ser pluridimensionalizada en la vivencia de la carrera de la licenciatura en sociología y el profesorado, necesita de la dimensión narrativa de los actores. En este contexto, Habermas afirma que, *“Sólo quien toma a su cargo su propia vida responsabilizándose de ella puede ver en ella la realización de sí-mismo. Hacerse cargo de la propia vida responsabilizándose de ella significa tener claro quién quiere uno ser, y, desde este horizonte, considerar las huellas de las propias interacciones como si fueran sedimentos de las acciones de un autor dueño de sus actos¹⁰”*.

Este “tomar a nuestro cargo” es un requisito esencial de la autodeterminación. La identidad personal estriba en la capacidad que tiene un agente de responsabilizarse por su propia vida. Ahora bien, esta capacidad de asumir la propia biografía implica lógicamente una fase narrativa.

“La práctica narrativa (...) cumple también una función para la autocomprensión de las personas que han de objetivar su pertenencia al mundo de la vida de que son miembros en su rol actual de participantes en la comunicación, ya que sólo podrán desarrollar una identidad personal si se dan cuenta de que la secuencia de sus propias acciones constituye una vida susceptible de narrarse, y sólo podrán desarrollar una identidad social si se dan cuenta de que a través de su participación en las interacciones mantienen su pertenencia a los grupos sociales y de que con esa pertenencia se hallan involucrados en la historia narrativamente exponible de los colectivos ¹¹”.

¹⁰ Habermas, J., (1999) *Teoría de la acción comunicativa II*, Madrid: Taurus, p. 142.

¹¹ Habermas, J., Ob. Cit., p. 194.

El contar una historia, la propia historia, es constitutiva de la dinámica misma de la identidad: es siempre a partir de un ahora que cobra sentido un pasado, correlación y realidad siempre diferente sujeta a los avatares de la enunciación. Para Ricoeur es la mirada hermenéutica la que permite articular el mundo del texto y el mundo del lector. La experiencia de habitar otros mundos, donde el sujeto del discurso se presente y represente a sí mismo. Es nuevamente posible romper con la representación social unívoca del sociólogo disociado de la docencia, en la articulación de una praxis transformadora del sí mismo y del otro, movilizandó la noción de identidad desde el relato como configurativo de la experiencia humana.

Trayectorias socioeducativas: la identidad del sociólogo en devenir docente

“Cuando nos preguntamos qué objetos constituyen el mundo la respuesta no puede ser otra que: ¿En qué representación?”

Moscovici

“Toda vida se rebasa a sí misma, formando su presente una unidad con el todavía–no del futuro.”

G. Simmel

La enseñanza de la Sociología da lugar a diversas configuraciones de acción vinculadas con la particular historia de vida profesional y con los modelos de enseñanza disponibles en la cultura profesional a partir de los cuales el sociólogo construye un estilo de enseñanza y su modo personal de ser docente.

El indagar las múltiples formas y sentidos en torno a la configuración de los saberes didácticos que tienen lugar tanto en la formación, entendida como trayectoria, como en la propia práctica de enseñanza de la Sociología, permite considerar que:

El sociólogo como docente tiene una tarea distintiva con clara intencionalidad pedagógica: promover de modo sistemático la apropiación de saberes sociológicos, instrumentando situaciones que puedan dar lugar a procesos de aprendizaje y de construcción de significados por parte de los estudiantes.

Enseñanza y Sociología comparten un sustrato común: el carácter de intervención situada:

- Combinación inédita y organización singular de actividades a través de las cuales el sociólogo como docente interviene sobre la realidad en el marco de una serie de sucesos temporales en curso (Barbier y Galatanú).
- Procesos de atribución de sentido del actor que articulan tres funciones: de “fundación”, de “puesta en representación” y de “preformación” (Barbier).
- El sociólogo como docente es capaz de ofrecer razones y argumentos acerca de sus modos de pensar y hacer la enseñanza de la Sociología (Tardif).
- El sociólogo como docente desarrolla su tarea en un marco de finalidades ya definidos, al menos en parte, por las políticas y propuestas curriculares, mediante una diversidad de formatos y tipos de documentos (Coll).

Hay una relación clave entre las trayectorias socioeducativas y las configuraciones de estilos de enseñanza, desde este cruce surge la didáctica de autor como ámbito propicio para considerar la praxis docente. Didáctica de autor que se nutre de las categorías desarrolladas por Estela Quintar en su “didáctica no parametral”¹²: una nueva manera de diseñar escenarios propicios para la construcción del conocimiento y proponer un proceso de enseñanza de una manera menos esquemática, rígida y con un estado anímico en positivo, en el cual se reclama a un sujeto erguido y en postura que exige unas visiones sobre la relación con el conocimiento distinta. Se trata de nuevas búsquedas en didáctica para las que el sentido de enseñar Sociología, enseñar la realidad cambiante, es su propio movimiento.

Los relatos y construcción narrativa de la identidad.

Concebir a los relatos como puertas abiertas hacia una doble construcción: la identitaria y la del conocimiento.

El análisis y la reflexión sobre la propia experiencia como estudiantes constituyen una de las estrategias consideradas valiosas en la actualidad para la

¹² Estela Quintar, académica argentina residente en México. Ha dedicado gran parte de su quehacer al estudio de la “**didáctica no parametral**”, que considera la práctica de la enseñanza desde una perspectiva centrada en el sujeto y amparada en los principios de *circulación de ideas, resonancia didáctica, didactobiografía y de dispositivos didácticos*.

formación y profesionalización pedagógicas.

El relato constituye un medio para expresar las experiencias vividas, y a través del mismo se pueden descubrir las concepciones que operan como supuestos básicos de las tareas académicas a realizar durante la formación, problematizarlas, reflexionar sobre ellas y revisarlas.

Todo conocimiento está estructurado, tiene en cada sujeto una organización y el prisma cognitivo a través del abordar e interpretar la realidad, tiene una estructura elaborada e incorporada en procesos de aprendizaje. Esa matriz de relación sujeto-mundo es resultante, es efecto del aprender, pero a la vez opera condicionando nuevos aprendizajes. Se constituye en modalidades de interacción, pero a la vez que las constituye, las condiciona.

“Definimos (...) como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una gestalt-gestaltung, una estructura en movimiento, susceptible de modificaciones salvo en los casos de extrema patología¹³”.

La matriz es una organización personal y social. De ese modelo interno - construido en experiencias de interacción y aprendizaje, en procesos comunicacionales- resulta que los hechos de la realidad, múltiples y heterogéneos sean: registrados, percibidos, seleccionados, articulados e interpretados de una determinada forma por el sujeto.

El interrogarse es indispensable para abordar la búsqueda de la construcción identitaria como proceso. Si el conocer se presenta como una acción

¹³ Quiroga, Ana P. de (2006) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, p. 35-36.

sobre la realidad, la cual es percibida desde la propia historia –personal y social-, los propios estilos de enseñanza se encuentran entretnejidos en las formas de aprendizaje incorporadas:

¿Por qué han elegido ser sociólogos-docentes? ¿Hay algo de ello en su biografía educativa? ¿Se puede traer luz a esto cuando ellos eligen un recorte de la misma? ¿En qué se fijan más en la relación-interacción en el aula o en el marco institucional? ¿Cómo se alimentan mutuamente estos niveles identitarios?

El primer trabajo propuesto por la cátedra denominado “**e-vocación**”, tiene como punto de partida la invitación que la cátedra realiza a los sociólogos como docentes: escribir un “relato de experiencia formativa” a partir del cual movilizan, reconstruyen y producen saberes que resultan de su experiencia, de sus percepciones, de su trayectoria formativa previa (experiencia de educación formal o informal y experiencia docente), del sentido común, de tradiciones, modelos y culturas escolares recibidas, de las prácticas institucionales en las que han participado y participan y de la reflexión sobre ideas propias o estudiadas; relato en el que el sociólogo docente aparezca en primera persona tomando la responsabilidad de decir y escribir su palabra poniendo en diálogo discursos propios y ajenos. La idea es escribir sobre lo que saben, sobre qué y cómo aprendieron y sobre el saber que informa y se pone en juego en una experiencia escolar de la que fueron protagonistas (tanto como estudiantes o como docentes).

El relato es un espacio de construcción del educador, contando con la historicidad de su trayectoria escolar, es un espacio clave para el análisis de la identidad en construcción y en tensión del sociólogo como docente. Permite abrir el análisis de la trayectoria socioeducativa en tiempo pasado, presente y futuro, sin línea de causalidad pero sí en sus efectos, acciones y reacciones.

¿De qué hablamos cuando los relatos “hablan”?

“¿Es la enseñanza de la Sociología la porción más transformadora de la misma?”¹⁴, nos indican los cursantes de la materia.

La tensión surge desde la consideración de ser parte de un colectivo –la comunidad sociológica- y aunar la docencia, como práctica social compleja. Se

¹⁴ Cita textual de un cursante ante la pregunta “¿Qué significa enseñar sociología?”

presenta lo identitario como un constructor social, un proceso nunca acabado que interpela sujetos, roles, lugares y acciones.

Las **matrices de aprendizaje**, desde las cuales se puede ir construyendo la propia visión del mundo nos permiten considerar el movimiento de construcción del ser sociólogo-docente.

Abrir las propias trayectorias y matrices estructurantes permite al sujeto constituirse en autor de su propia narrativa. El movimiento desde la reflexión es el que configura y a la vez revisa dichas estructuras. Partir de los relatos y armar la biografía socioeducativa es un punto relevante a la hora de considerar la formación docente¹⁵.

Vivimos en un mundo de relatos que atraviesan cada una de las actividades humanas, forman parte de los recuerdos y las historias. Las clases son espacios genuinos de creación y transmisión de relatos.

Al decir de Jackson “las historias que leemos y estudiamos nos hacen ser lo que somos”¹⁶. Entonces, el análisis del relato, de la situación evocada, posibilita la problematización de las experiencias vividas y promueve el descubrimiento de las concepciones que operan como supuestos básicos de la tarea de enseñar y la reflexión de los procesos identitarios del sociólogo como docente, como espacio de “posibilidad” para la construcción de saberes relevantes científica y socialmente y de transferencia de aprendizajes desde una perspectiva crítica. Y compartir relatos permite abrir un camino para que otras cosas sucedan, para que la conversación horizontal entre cursantes y docentes genere un intercambio en torno a la didáctica y nuevos modos de escuchar y de escuchar-se, que hagan posible que la formación del sociólogo como docente contribuya a que la utopía de la buena enseñanza sea un proyecto viable.

“De las tres clases generales de evidencias históricas (documentos, artefactos y memorias), la evidencia de la memoria humana es la más frágil y efímera. La entrevista de historia oral transforma a la memoria frágil en un registro permanente

¹⁵ Paley, Angelino, Agadia “Relatos de experiencias pedagógico-didácticas: un punto de partida para la formación del sociólogo como docente”. La formación del sociólogo como docente. *Hacia la reconstrucción de los saberes docentes de los/las sociólogos/as*. Recopilación y sistematización de relatos de experiencias y prácticas escolares producidos por los/las sociólogos/as a partir de la invitación realizada por la cátedra. Año 2008.

¹⁶ Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.

del pasado, que es a la vez valioso y con el paso del tiempo irremplazable (...)»¹⁷. Tendiendo puentes entre pasado, presente y futuro, el relato desencadena interrogantes para quien lo produce y quien lo descubre, otorgando la posibilidad de reinterpretación de sucesos y acontecimientos, así como de las matrices y pautas sociales que lo enmarcan.

“La memoria siempre es transitoria, notoriamente poco fiable, acosada por el fantasma del olvido, en pocas palabras: humana y social»¹⁸.

Pierre Nora, historiador francés, nos dice con relación a la historia y la memoria que se trata de dos conceptos cercanos y con frecuencia contradictorios ya que *“la memoria, por naturaleza, es afectiva, emotiva, abierta a todas las transformaciones, inconsciente de sus sucesivas transformaciones, vulnerable a toda manipulación, susceptible de permanecer latente durante largos períodos y de bruscos despertares. La memoria es siempre un fenómeno colectivo, aunque sea psicológicamente vivida como individual”¹⁹.*

Son entonces aquellas matrices que se resignifican desde el relato, donde la autoría es tanto identidad narrativa como protagonismo simbólico, en el mismo entramado de lo evocado.

... a la Didáctica de Autor

La diversidad que interpela

Con la premisa de que el aula sea un espacio para el “hacer con sentido” la **didáctica de autor** invita a la construcción de relatos con final abierto. Espacio de encuentro con la diversidad que, en tanto protagonista a partir de su palabra, interpela. Es a partir de la palabra que los estudiantes y los docentes se apropian participativa, reflexiva y críticamente de herramientas para la construcción de conocimiento. Comprendiendo, como plantea Estela Quintar, al **conocimiento**

¹⁷ Sitton, Mehaffy y Davis Jr. (1989) *Historia oral, una guía para profesores (y otras personas)*, México: FCE, p. 30.

¹⁸ Huyssen, A. (2000) “En busca del tiempo perdido”, en *Los puentes de la memoria N°2*, La Plata, Centro de estudios de la memoria, p.28.

¹⁹ Nora, P. (2006)

como “conciencia histórica”²⁰ de la realidad social. Conciencia de la vida en movimiento y la necesidad de descubrimiento y búsqueda que posibilita la construcción de identidad.

En un espacio relacional, vivo, donde estar siempre atentos a construir **experiencia** y no **repetición**, la posibilidad de producción no es sin la necesidad de experimentar activamente. En esta dimensión ocurre el deseo²¹ que habilita el aprendizaje, donde lo estático, la teoría²², deviene movimiento. La intención es generar las condiciones de posibilidad para lo nuevo, para el cambio que construye y *nos* construye. Instrumentar a los sujetos a pensar y nombrar el cambio, ese siempre renovado mundo de posibilidades. Contingencia que tiene sus raíces en la historia, la memoria, la cultura.

Siguiendo a Estela Quintar, “*Re-sonar es confiar en la capacidad interna del sujeto, es confiar en que las cuerdas interiores que se tocan, afectan la dinámica de estar con otros en situación de aprehender-nos*”²³. En este sentido, los mensajes y enseñanzas se independizan de sus autores, resignificándose a través del espacio y el tiempo. Confiar en la resonancia didáctica como dispositivo, es confiar en la posibilidad del sujeto de pensar en potencial, de distanciarse del presente, de emanciparse en búsqueda de la construcción de la propia identidad. Pero esa posibilidad es en la práctica, en calidad de práctica reflexiva, que desde la experiencia del presente construye reflexivamente los posibles futuros. Una actitud que abra a la pregunta y otorgue la palabra a los estudiantes y a los profesores. Planteando como horizonte la búsqueda de la pregunta para deconstruir, la indagación hacia atrás para reflexionar y analizar quién habla

²⁰ Quintar, E., entrevista de la Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle. Bogotá. Colombia. Consulta online, octubre 2012, disponible en http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=143.

²¹ Philippe Meirieu (1997) en relación al *deseo* escribe en *Aprender, sí. Pero ¿cómo?*: “... la buena dirección: la que consiste no en ignorar el deseo, ni en venerarlo, ni en descarriarlo, ni en sacar partido de él, sino en *crear las condiciones para su surgimiento*. [...] Si el rol del maestro es en verdad el de hacer surgir el deseo de aprender, su tarea reside en <crear el enigma>, o más exactamente en *hacer saber un enigma*: decir o enseñar lo suficiente a fin de que se entrevea el interés de lo que se dice así como su riqueza, y callarse a tiempo para despertar el interés por el descubrimiento. [...] El sujeto tiene que poseer algunas herramientas para poder afrontar la oscuridad y esto es lo que el maestro debe pretender como prioridad: apoyarse en lo que los alumnos saben y saben hacer, y sugerir a partir de ello, lo que podrían saber.”, p. 100-101.

²² Estela Quintar (2012) señala que “La lógica civilizatoria ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y de la “verdad” de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente desde la realidad de la que somos productores a la vez que producidos.”, p. 4.

²³ Quintar, E. (2012) Op. Cit., p. 10

cuando uno habla, considerando que es aquí donde cobra valor la experiencia. Aprender a dialogar, a preguntarse entre compañeros y a estimar los aportes de cada uno. Con la búsqueda por parte del docente de guiar el debate para enriquecerlo, pero sin dirigirlo. En el mismo sentido abordar los textos, preguntando para preguntarnos, y resignificando los mensajes para construir conocimientos útiles para la vida cotidiana de cada grupo en particular. Propiciando el protagonismo de los estudiantes a partir de tener la palabra, de generar pensamiento propio y apropiarse del mismo. Con la convicción de que la participación activa genera un clima de trabajo de compromiso y alegría que aporta confianza en el desarrollo de la tarea.

La autoría implica la posibilidad de resaltar la subjetividad en la relación entre el docente y el conocimiento. Contribuir a la construcción de una sociedad donde la desigualdad y la fragmentación no sean parte de sus características principales, es el desafío. Desde este punto de vista, la desigualdad interpretada en tanto *diversidad subjetiva*, puede ser incorporada como dispositivo pedagógico para construir nuevos relatos que resignifiquen el propio aprendizaje.

Pregunta Henry Giroux²⁴ *“cómo producimos una educación significativa a través de hacerla crítica, y cómo la hacemos crítica para transformarla en emancipatoria.”* Este interrogante nos plantea por lo menos dos dimensiones que deben ser abordadas. En tanto sociólogos, habilitar el encuentro con el otro permite el descubrimiento, gracias a los demás, de uno mismo. Abriendo la invitación a profundizar en nuestras múltiples posibilidades de ser y *estar siendo*. Por otro lado, ofrecer este encuentro como dinámica de trabajo en la clase, para potenciar la búsqueda y construcción de la identidad de los estudiantes. En este sentido, Giroux plantea que el valor real de la experiencia radica en su potencialidad de establecer posibilidades para el pensamiento y la práctica reflexivos por parte de quienes usan la teoría. Entonces, el elemento crucial de la teoría tanto en su producción como en su uso, no es la estructura a la cual aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

Estela Quintar²⁵, a la que ya nos hemos referido, llama la atención sobre un aspecto interesante de observar en lo que respecta a la semántica: la colocación

²⁴ Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, p. 22.

²⁵ Ver Quintar, E. (2012) Op. Cit.

simbólica e histórica del sujeto que habla. Advierte que por lo general, los análisis socioculturales se hacen siempre desde la externalidad de lo que se analiza; es decir, quien habla lo hace autoexcluyéndose de lo que observa. Pensado en el ámbito educativo, esta colocación de autoexclusión de quien habla, observa y analiza, habilita más la repetición que la experiencia. La exclusión de la primera persona en el relato, la exclusión de la autoría, cierra las posibilidades de construcción en proceso, planteadas desde la didáctica no parametral, ya que desde esta propuesta el “producto” no es solamente la obra sino el proceso que el sujeto crea y transita para producir la obra. Proceso registrado, analizado, socializado en el ámbito del aula en primera persona.

Anijovich y Cappelletti²⁶ mencionan que deben describirse las tareas planteadas en el aula junto con la información presentada a los estudiantes para capturar el curriculum en uso. La experiencia en todas sus dimensiones enseña. La práctica habilita la reflexión acerca de la práctica que construye identidad. Pensarnos y repensarnos en el encuentro con el otro, esta misma dinámica posibilita el cambio, la transformación de la experiencia histórica, la emancipación.

Consideramos que Eduardo Galeano en *El libro de los abrazos* poéticamente sintetiza y expresa nuestra identidad como sociólogos-docentes:

“Cada promesa es una amenaza; de cada pérdida un encuentro.

De los miedos nacen los corajes, de las dudas las certezas.

Los sueños anuncian otra realidad posible y los delirios otra razón.

Al fin y al cabo somos lo que hacemos para cambiar lo que somos.

La identidad no es una pieza de museo quietecita en la vitrina

Sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”.

²⁶ Anijovich, R., Cappelletti, G. (2013) “La enseñanza de las prácticas en la formación profesional”, Ponencia presentada en *I Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas*, Universidad de Villa María.

Bibliografía

- Anijovich, R., Cappelletti, G. (2013) “La enseñanza de las prácticas en la formación profesional”, Ponencia presentada en *I Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la enseñanza en la educación superior. Diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas*, Universidad de Villa María.
- Arfuch, L. (2002) *Problemáticas de la identidad. Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2001) *El normal caos del amor. Las nuevas formas de la relación amorosa*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Ferrer, C. (Comp.) (1990): *El lenguaje literario. Tº 2*, Gilles Deleuze "Posdata sobre las sociedades de control". Ed. Nordan: Montevideo, 1991. <http://www.fba.unlp.edu.ar/tic/archivos/C02.pdf>
- Foucault, Michel (1992): *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta
- _____ (2006). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2008b). *Las Palabras y las Cosas*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- _____ (2009). *Seguridad, territorio, población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2004): *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Gramsci, Antonio (1981): “Notas sobre Maquiavelo, sobre política y el Estado moderno. El Moderno Príncipe” en *Cuadernos de la cárcel*. Tomo IV. México. Ediciones Era S.A.
- Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa II*, Madrid: Taurus
- Hall, S. (1996) “¿Quién necesita identidad?” –*Cuestiones de identidad cultural*– Buenos Aires: Amorrortu
- Huyssen, A. (2000) “En busca del tiempo perdido”, en *Los puentes de la memoria Nº2*, La Plata, Centro de estudios de la memoria
- Jackson, P. (1991) *La vida en las aulas*, Madrid: Morata.

- Mancovsky, V. (2010, noviembre 11-13) “Los jóvenes que llegan a la Universidad y los profesores que los reciben: el cuidado a través de la enseñanza”. En *IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública*, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas
- Meirieu, P (1997) *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Ediciones Octaedro
- Portes, A. – Hoffman, K. (2003) *La estructura de clases en América Latina: composición y cambios durante la era neoliberal*.
- Quintar, E., entrevista de la Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle. Bogotá. Colombia. Consulta on line, octubre 2012, disponible en [http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=143-](http://www.ipecal.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=143)
- Quiroga, Ana P. de (2006) *Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Bs.As.: Ediciones Cinco
- Ricoeur, P. (1999), *Historia y Narratividad*. Barcelona: Paidós
- Sennett, R. (2000) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Buenos Aires: Anagrama
- Sitton, Mehaffy y Davis Jr. (1989), *Historia oral, una guía para profesores (y otras personas)*. México: FCE
- Vaillant D., “La Identidad Docente”. Trabajo presentado en el *I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*; Barcelona, 5,6 y 7 septiembre 2007