

de un aprendizaje significativo para todos y cada uno de los integrantes del grupo conformado por docentes y estudiantes en pos de la participación.

No hay dudas que estos cambios también nos obligan a cambiar, a apostar por más. Ya lo decía Sócrates: “Los jóvenes hoy en día son unos tiranos. Contradicen a sus padres, devoran su comida, y le faltan al respeto a sus maestros”.

### Referencias Bibliográficas

- Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho año 4, número 7*, 2006, ISSN 1667-4154, págs. 349-396. La enseñanza de “Teoría del Estado” en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Resnik, M. H. y Perícola M. A.
- Academia. *Revista sobre enseñanza del Derecho año 6, número 12*, 2008, ISSN 1667-4154, págs. 257-316. Aprender y enseñar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Resnik, M. H.
- Kennedy, D. (2012) *La enseñanza del derecho como forma de acción política*, 1º Ed. Siglo Veintiuno Editores, Bs As.
- Rancière, J. (2002) *El maestro ignorante, Traducción de Núria Estrach*. 2º Ed. Laertes, Barcelona.
- Martinez Paz, F. (1995), *La enseñanza del Derecho (modelos jurídicos-didácticos)*, Academia Nacional de Derecho y Ciencias sociales de Córdoba, Instituto de Educación, Córdoba, p 9.

[El presente artículo fue presentado en el marco de Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior - mayo 2018]

**Abstract:** In this paper we try to investigate how the role of the teacher is built, oriented to promote the participation of students in the classrooms, how current social changes influence the impact of the social, cultural and environmental environ-

ment. Considering that both the role of the teacher and that of the students are equally fundamental in this construction, the current problems that vary according to the different generations that study in the Faculty of Law will be exposed. From there, we will work with various tools such as the purpose of participation and the role of both roles in the classroom, to the extent that they intervene, linking, in the teaching and learning processes, the influences of marketing as generators of interest, and the form of construction of communication, as a political action articulated to favor the processes of teaching and learning in the university.

**Keywords:** Student - teacher - society - culture - environment - marketing

**Resumo:** No presente trabalho pretende-se indagar como se constrói o papel do professor, orientado a promover a participação dos estudantes nas salas de aulas, como influem as mudanças sociais atuais e o impacto do meio social, cultural e ambiental. Considerando que tanto o papel do professor como o dos estudantes, são igual de fundamentais nesta construção, se exporá a problemática atual que varia de acordo às diferentes gerações que estudam na Faculdade de Direito. A partir de ali, se trabalhará com diversas ferramentas como a finalidade da participação e a função de ambos papéis na sala de aula, na medida que intervêm, se vinculando, nos processos de ensino e aprendizagem, as influências do marketing como geradoras de interesse, e a forma de construção da comunicação, como ação política se articulando para favorecer os processos de ensino e de aprendizagem na universidade.

**Palavras Chave:** Estudante - professor - sociedade - cultura - meio ambiente - marketing

(\*) **M. Virginia Marturet.** Abogada de la Universidad de Buenos Aires (2006) y Magíster en Marketing Estratégico de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (2009).

## Formación, experiencia y subjetividad

Vanina Daraio (\*) y María Sara Müller (\*\*)

Fecha de recepción: junio 2019

Fecha de aceptación: agosto 2019

Versión final: octubre 2019

**Resumen:** Pensamos en la formación o educación como experiencia subjetivante, y quizás, sea ese el telón de fondo que atraviese el posicionamiento epistemológico puesto en juego en esta ponencia. El aula como una red, como espacios de micropoder y manejos sutiles, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia por ser coordinadas que intervienen, directamente, en el advenimiento de la experiencia de los sujetos que habitan la clase. La enseñanza y sus notas distintivas, como práctica social situada, históricamente determinada, como actividad intencional, como el proceso de intervenciones y mediaciones que generan alternativas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la vez lo reconstruyan. Ello, claro está, no será sin conflictos y contradicciones.

**Palabras clave:** Aula – red- reflexión docente – enseñanza – aprendizaje – experiencia

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 154]

### Introducción

Las prácticas pedagógicas constituyen campos complejos que, desde la perspectiva de Bourdieu, suponen es-

pacios históricamente constituidos, con sus instituciones específicas y leyes de funcionamiento que definen aquello que está en juego (Edelstein, 2003).

El concepto de campo permite abordar dichas prácticas desde la complejidad, es decir, desde sus diversas dimensiones -subjetivas, socioeconómicas, históricas y políticas-. Para ello, se requiere la utilización de criterios transdisciplinarios para hacer uso de las teorías al modo que propone Foucault, de “Caja de Herramientas” como instrumentos que habiliten reflexiones críticas y complejizaciones situadas en la historia (Fernández, 2009).

Así, esta perspectiva, se aleja de toda reproducción de sistemas conceptuales ligados a verdades totalizantes y funcionales a la verdad moderna, hegemónica, al sujeto universal idéntico a sí - que arroja a la exclusión al otro, a la alteridad, a la extranjería (Ibíd., 2009).

En concordancia a ello, Edelstein (2011) propone un posicionamiento que evita la reducción teoría-práctica, el ajuste de una a la otra como mera aplicación. Para ello, la autora retoma la conceptualización de Bourdieu y Wacquant (1995) de “modus operandi” que remite a la trastienda en relación al análisis de las prácticas didácticas. Se trata de “renunciar a la complacencia un tanto fetichista con que la abordan los teóricos teoricitas” (Ibíd., 1995, p.116).

Entonces, desde este enfoque, la teoría problematizada por un esfuerzo de elucidación crítica es crucial. Para Castoriadis (2007) ello implica el esfuerzo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. A través de este trabajo se habilita la posibilidad de construir categorías hermenéuticas que puedan visibilizar y denunciar la producción-reproducción que se sostienen en los dispositivos biopolíticos, desnaturalizando los discursos hegemónicos. Todo ello, en las antípodas de crear sistemas cerrados de teorías explicativas, tampoco juicios totalizantes que anularían la posibilidad de pensar sobre las prácticas.

En este sentido, Edelstein (2003) señala que se requiere propiciar la objetivación de los sujetos en las prácticas educativas, involucrando procesos meta cognitivos y meta analíticos para deslumbrar diversos planos de visibilidad y diversas lecturas de y en las prácticas mismas, en función de la presencia de un sujeto que es también, objeto al mismo tiempo.

De esta forma, la autora propone una estrategia que incluye tres vertientes, los núcleos conceptuales, el análisis de situaciones de las prácticas y los textos de reconstrucción crítica de la experiencia (Ibíd., 2011, p.116).

Tras lo mencionado hasta aquí y partiendo de este posicionamiento epistemológico, el presente trabajo se propone abordar dichas vertientes (teoría, análisis de las prácticas y reconstrucción) en un intento de enlazar, reflexionar y reconstruir críticamente la experiencia, lo que implica *volver* y *reverter* las situaciones, la implicación, los supuestos y racionalidades asumidos acerca de la enseñanza.

### **Acerca del Saber, el Poder y la Experiencia**

En líneas generales, puede decirse que es en las obras de Foucault, donde se despliegan conceptualizaciones sobre las relaciones entre saber y poder en un conjunto de prácticas en las que se realizan tanto la producción de conocimientos sobre el hombre como su captura técnica en el interior de un determinado conjunto de instituciones. Lo sumamente significativo aquí, es que en esa articulación entre *saber* y *poder*, en su interior, se produce el sujeto (Larrosa, 1995).

El sujeto pedagógico o mejor, su producción, ya no será analizada solo desde el punto de vista de la objetivación, sino también, y fundamentalmente, desde el punto de vista de la *subjetivación*. Esto es, desde cómo las prácticas pedagógicas constituyen y median determinadas relaciones de uno consigo mismo (Ibíd, 1995).

Así, se pone en juego en las relaciones el saber, el poder y la posibilidad de producción del sujeto pedagógico, que analizaremos desde otra conceptualización central y necesaria para pensar el análisis de las prácticas pedagógicas: la transferencia y el lugar de no saber. El marco de la transferencia es conceptualizado por Lacan como Sujeto Supuesto Saber, donde la suposición del saber instala la relación transferencial. De allí, resulta interesante la asociación con la noción de “maestro ignorante”.

En principio, “aprendemos - de los relatos y en los relatos- una narrativa que busca la abstracción no con niveles cada vez más lógicos de pensamiento, sino con formas cada vez más comprensivas y más humanas” (Litwin, 2008, p.27).

Lo central para todo análisis de las prácticas educativas son las condiciones que propician los docentes y el lugar que ocupe allí, en el escenario educativo. En este sentido, podemos hablar de *una pedagogía de transferencia* propiciada por un posicionamiento por parte del docente que se ubica en un lugar de no saber todo, solamente como portador de un *supuesto saber*, para generar una relación transferencial, que oficie de *motor* y habilite la gramática singular y plural de los estudiantes.

En efecto, el maestro ignorante da clase y entiende que educar es un acto político bajo la modalidad de un don sin deuda y destinado al colectivo como heredero (Frigerio, 2003). Con ello, creemos se posibilita la operación de dejar de *dictar* clases para dar como donación. Donar, transmitir en vez de dominar, reproducir. Donar como un gesto de acercarse al recién llegado a lo que uno posee que a su vez, implica el reconocimiento del otro. El aprendizaje como emancipación para contribuir en el otro la emergencia, contribuir a la libertad de subvertir aquello que nosotros le enseñamos. Multiplicar ocasiones donde poner en juego inteligencias y adquirir nuevos saberes y sentidos, y poner en valor lo que se sabe. Según Jackson (1992) la desigualdad de poder es una de las características de la vida en el aula que da cuenta de la estructura social de la práctica educativa determinada por el tipo de institución y modalidades más tradicionales o más progresistas. Así, la modalidad de suspensión del saber bajo la fórmula de supuesto saber en el rol del docente da lugar a un poder en los estudiantes, un poder cuya lógica intenta propiciar la experiencia y se aparta de una mirada tradicional del poder.

Para ello, la espera, la escucha y la pregunta son centrales en tanto no se trata de hacer un mejor uso del conocimiento científico sino de qué cosas podemos aprender, a partir de un detenido examen de la práctica entendiendo que los docentes y estudiantes son productores y portadores de saberes experienciales contruidos en el transcurso de su trayectoria. Se trata entonces, de habilitar preguntar sin taponar con “el saber del docente” para que el saber de la experiencia transforme, se transmita y abra posibilidades (Alliaud y Suárez, 2011). Con ello, por añadidura se produce un proceso de re-

construcción que es un fenómeno lineal ni cronológico, sino que implica reconstruir lo vivido más allá de los límites institucionales y sus criterios de validez (Edelstein, 2011). Porque como dice Camilloni (2007) los docentes solemos traer teorías “acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, así como los principios que sustentan decisiones acerca de variadas cuestiones” (p.43). De ahí la importancia de poner en cuestión matrices contenidas, desandar huellas y marcas propias de nuestra escolarización, trabajar sobre esas representaciones y sentidos del propio recorrido, reconocerlas y deconstruirlas para generar esquemas de acción alternativo.

En este sentido, creemos que este posicionamiento epistemológico, pone en juego dos ejes temporales, el tiempo subjetivo -singular- y el tiempo social -formalizados por la institución, el docente, etc. Además, este enfoque pone en evidencia dos niveles de análisis. Uno, aquello que efectivamente se recuerda como suceso, episodio o vivencia y que llamaremos el qué, y otro nivel -central- que llamaremos el cómo y remite a la manera en que cada quien resignifica en el presente dichas vivencias, es decir, el posicionamiento subjetivo frente al suceso pasado o presente.

Al decir de Edwards (1989), existen dos formas constitutivas del conocimiento: la lógica del contenido *tópica* y de la interacción como *operación* como la manera en que los sujetos se apropian del conocimiento, la relación sujeto-objeto. Así, el contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado, el contenido se transforma en la forma.

Sin duda, tal ejercicio de reconstrucción de sentidos implica intervenciones en distintos niveles, macro y micro, en distintas dimensiones de los procesos de enseñanza. También, implica mantener ciertas condiciones, reconocer la alteridad y la autonomía de los sujetos, la hospitalidad, reconocerse en su subjetividad (Alterman y Coria, 2012).

### De la vivencia al relato

Una de las propuestas de este escrito para repensar y deconstruir la didáctica propia de los procesos de enseñanza se posiciona en la estrategia de revivir desde la memoria las clases, las situaciones áulicas, las vivencias cotidianas y poder ponerlas en palabras para así lograr un análisis crítico. El interés de este análisis centrado en compartir, para poner en común, y que la tarea docente no sea solitaria.

La pregunta sobre cómo pasamos de la vivencia al relato en un salto reflexivo, pero también cómo el relato es interpretado por otras subjetividades, miramos lo que otro relata, la posibilidad de sentir por medio de una buena narradora o narrador que se estuvo ahí permite pasar por el cuerpo la experiencia (Larrosa, 1995). En estas líneas, las reflexiones pueden enlazarse en diversas dimensiones y lecturas posibles: lo curricular, las estrategias didácticas, el desaprender lo aprendido, la evaluación, etc. Desde la perspectiva socio-antropológica, la narrativa para el análisis educativo permite descotidianizar lo cotidiano y apostar a la indagación colaborativa y a la reflexividad que supera lo singular sin acotar la tarea a la perspectiva de un actor. El relato de experiencia que permite una visión enriquecida del pasado (Litwin, 2008).

Sin dudas, la invitación a realizar determinados ejercicios y la manera de llevarlos a la práctica como propuesta pedagógica deja en claro que la enseñanza es una actividad intencional, que pone en juego explícito o implícitamente distintas racionalidades y que, aquí, el interés fue poner en situación de análisis a la misma racionalidad que subyace en cada caso. “El esfuerzo de dar forma de narración a las experiencias vividas también crea sentidos y nos brinda la posibilidad de recuperar historias, tradiciones, maneras de pensar y obrar” (Litwin, 2008, p.19).

Además, las propuestas pueden propiciar la rememoración, e implicar un esfuerzo de inmersión consciente de un sujeto en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, el mundo social en él incorporado. Parafraseando a Derrida, cualquier posibilidad de deconstrucción implica, justamente, volver sobre lo mismo a sabiendas de que nunca es “lo mismo”, no habrá linealidad posible y de allí el movimiento y la polisemia de significados. Una suerte de re-volver y generar así nuevas conexiones, rupturas y discontinuidades.

Decía Ph. Meirieu en una conferencia llevada a cabo por el Ministerio de Educación de la Nación en 2006, que el oficio docente implica decidir sobre cuestiones diversas permanentemente, por lo cual es posible pensar que mientras algunas decisiones se van llevando adelante a veces de una manera más automática, otras pueden ser revisitadas. Y eso fue lo que intentamos hacer.

De esta forma, se propician instancias que comprometen el diálogo consciente con uno mismo y con los demás, a tomar conciencia de creencias, pensamientos absolutos, intereses individuales y colectivos para analizarlos y asumir así frente a ellos una postura crítica. También, para abordar las narraciones y llegar a distintas interpretaciones fueron necesarias categorías teóricas como herramientas para realizar diferentes lecturas, es decir, sin cristalizarse en explicaciones totalizantes, interpelando el orden natural y único que lleva a priorizar la prescripción en la actividad docente, visión simplificada de lo metodológico en didáctica, como un modelo basado en técnicas que pretenden, ilusoriamente, anticipar y obtener productos óptimos y válidos, encubriendo un discurso de la eficiencia y la efectividad en los resultados (Edelstein, 1996).

Estas coordenadas de trabajo áulico son sostenidas por un moderador, un docente que bien puede ser designado, quien mantiene un clima de respeto por los recuerdos, las reflexiones compartidas y las ideas de todos para lograr una construcción conjunta. Ello es crucial dado que, en los análisis de lo que ocurre en las escenas de las prácticas, en muchas oportunidades puede producirse un anudamiento que obture la tarea deconstructiva y reconstructiva. Una suerte de movimiento en las relaciones de poder donde la transferencia se torne negativa y obture el trabajo propuesto a través de sanciones, reflexiones que se transforman en “confesiones”, juicios o posiciones defensivas. Para ello, se requiere poner el énfasis en la trayectoria histórica relativa en contextos específicos, para constituir un espacio de reflexión colectiva como una invitación a explorar los propios pensamientos y sentimientos en relación a una práctica concreta (Edelstein, 2000).

Cabe mencionar la presencia de una configuración didáctica en relación a los registros y relatos de clase como vías privilegiadas en la construcción del saber didáctico desde una perspectiva cualitativa-interpretativa basada en estudio de casos. Porque como dice Camilloni (2007) cuando nos preguntamos sobre los fines de la educación y cómo lograrlos, qué, cómo y cuándo enseñamos, cómo construir secuencias de aprendizajes y cuáles son los diseños más adecuados, “la respuesta en una importante medida es responsabilidad de la didáctica” (Camilloni, 2007, p.22). Así, se logra incorporar líneas teóricas, niveles de análisis distintos, no reducidos unos a otros sino complementarios, sobre la base de reconocer incompletud y planos de incerteza, aún en la pretensión de ligar en el análisis distintos dominios disciplinarios (Edelstein, 2007).

### El aula y la clase en los procesos reflexivos

Desde otra perspectiva, en los debates colectivos se articulan conceptos sobre las relaciones aula/clase, lo privado y lo público. Allí, el aula resulta una construcción sociocultural compleja asociada a la escolarización, entrelaza a la materialidad de un diseño arquitectural que impacta en la comunicación que se muestra jerarquizada y ritualizada. Las posiciones instituidas, los lugares destinados, los esquemas prefigurados de agrupamiento y movimiento y, a la vez, señales de formas instituyentes que interpelan, generan preguntas y parecen desnaturalizar los sentidos dominantes y tradicionales. ¿Ocupar el aula o habitar el aula? No es lo mismo. Mientras que ocupar nos remite a una demarcación espacial, a maneras uniformes, a la “obediencia lógica ritual que impone un orden excluyente” (Edelstein, 2011, p.2); *habitar* el aula da cuenta de un componente subjetivo que asume una posición activa, se sacude la rutinización, es *armar, desarmar y rearmar pensar* que se pueden hacer otras cosas, y visibiliza el acontecer en el aula, da cuenta de la diversidad (Edelstein, 2011).

La clase contempla una compleja trama donde se enlazan y activan en los sujetos procesos cognitivos y otros: afectivos y sociales. Así, como estructura global de una actividad que se da dentro de una unidad mayor de sentido, suceden eventos específicos, manifestaciones episódicas y a la vez configurativas.

La secuencia en su desarrollo y la integración de un armazón temático y semántico asociado a la interacción social comunicativa permite leerla en clave didáctica, como estructura, con segmentos o momentos, unidades menores de sentido. Un desarrollo temático con diferentes formatos, equipamientos, tipos de actividades y organización espacial.

El espacio tiene en las culturas un sentido simbólico y un significado mítico, enfocar esta mirada sobre el espacio escolar pretende aportar no solo lo que la historia legitimó en sus monumentos sino algunas pistas para la comprensión de la comunicación en la escuela, las relaciones sociales y las relaciones de poder, desde el imaginario y por ende la potencialidad transformadora del espacio (Fernández, 1997, p.2).

Además, actúa como organizador de la actividad de la institución educativa y redefine los contratos encadenados pedagógicos-didácticos en cada aula, la relación docente-estudiante.

Los antropólogos que han investigado en etnografía escolar han podido comprobar cómo dentro y fuera del aula rigen acciones simbólicas, el patio del recreo, los pasillos, los baños, los rincones, la vereda de entrada, la dirección, cada uno posee rituales propios del mundo simbólico que constituyen (Ibíd., 1997, p.3).

“Quizás la sola mención de la expresión “aula” remite a una imagen potente” (Edelstein, 2011, p.4). Una arquitectura peculiar que define sin equívocos el espacio de trabajo de docentes y estudiantes. ¿Aulas diferentes clases diferentes? Así, el aula es considerada como contexto complejo, demarcado, integrado por la disposición de los cuerpos según los roles de los actores como también, por componentes gestuales, faciales, etc. Además, el sistema del ritual escolar construye según McLaren (1995, citado por Fernández, 1997) el “estado del estudiante” y el “estado de la esquina”, espacios que proyecta la escuela, que acontecen en los bordes de la institución, en la vereda o en la esquina. Cada uno de ellos es especial. Uno racional, preciso, de tipo monocromático y, otro, emocional y catártico, azaroso e impreciso, un lugar posible para la acción es espontánea.

La propuesta de las actividades, todas ellas, proponen una *pedagogía diferenciada* en tanto crea condiciones óptimas sin ser directivas o recetas, implica un hacer con, y valora los saberes previos y situados de los estudiantes (Meirieu, 1998). Este ejercicio que nos invita a pensar sobre las clases diferentes aulas semejantes, aulas diferentes clases semejantes, nos plantea el desafío de no hacer del espacio un límite, interrogarnos sobre cómo aprovechar del espacio y qué hago con él. El espacio asociado a una posición activa: ordenar, desarmar, rearmar. Los escenarios diversos que van proponiendo escenas diversas, la diversidad desde la organización espacialidad y la organización de la clase. La presentación de equipamiento recursos, instrumentos materiales. Las condiciones de producción como condiciones de posibilidad sobre sujetos que construyen y la búsqueda constante de lo no excluyente. Así, se pone en juego una categoría central y un eje de análisis es la pregunta por la forma del conocimiento en la enseñanza. El contenido no es independiente de la forma en que es presentado. La forma tiene significados que se agregan al “contenido” transmitido produciéndose una síntesis, un nuevo contenido. El contexto cambia el texto. La forma también es contenido y el contenido se transforma en la forma.

### Sobre los sujetos y la configuración didáctica

Los aportes de la teoría didáctica colaboran en la construcción de un sujeto que no es universal y que exigirá siempre un esfuerzo de acomodación. Es decir, ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación fruto de la reflexión crítica y la decisión creativa.

La teoría didáctica, para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés. Planteo de las relaciones teoría-empírea que resultan coincidentes con la propia visión acerca de la relación entre teoría didáctica y prácticas de la enseñanza (Edelstein, 2007).

El sujeto de la experiencia no es sin los otros que le devuelven imágenes que posibilitan procesos de objetivación. Funcionamiento especular que suele generar conflictos por cuanto resulta imposible dejar de sentir los efectos de interpelación a la propia subjetividad: porque en ocasiones, se configuran redes relacionales que provocan un efecto de desconocimiento del sujeto, por sostenerse desde la homogeneidad en contraposición al reconocimiento de lo diverso. El rol del docente, como mediador en la relación transferencial, advierte la importancia de no desdibujar el sentido del trabajo con algún anudamiento que pueda obturar la tarea deconstructiva y reconstructiva (Edelstein, 2000).

La enseñanza y sus notas distintivas, como práctica social situada, históricamente determinada, como actividad intencional, como el proceso de intervenciones y mediaciones que generan alternativas para que los estudiantes se acerquen al conocimiento y a la vez lo reconstruyan. Ello, claro está, no será sin conflictos y contradicciones. Porque como dice Meirieu lo normal es que el otro se resista o se rebele, que la persona ante nosotros no se deje llevar, se nos oponga “para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye” (Meirieu, 1998, p.73).

Allí, se interrelacionan historias, trayectorias, posiciones, representaciones y creencias, valores, identidades, como también, el tiempo y el espacio que enmarcan contenidos, actividades, medios, agrupamientos, interacciones. Estas dimensiones hacen a la transmisión, la reducción de posibles reproducciones para dar lugar a la producción y a la apropiación.

Por otro lado, “no hay maestros sin alumnos ni alumnos sin maestros” (Remedi et. al, 1987, p.1) que implica la necesidad del vínculo entre ambos, y de que cada uno se constituya con el otro, y así, propiciar procesos de subjetivación.

La vida en las aulas es múltiple, simultánea, impredecible, diversa. Admitir lo diverso desde un posicionamiento que nos lleve a quebrar la idea de homogéneo. ¿Quiénes son nuestros estudiantes? ¿Qué sienten? ¿Qué piensan?

### Conclusiones

La formación o bien la educación como experiencia enlazada a procesos subjetivantes, quizás, sea el telón de fondo que atraviesa el posicionamiento epistemológico puesto en juego en nuestro desarrollo. El aula como una red, como espacios de micropoder y manejos sutiles, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia por ser coordinadas que intervienen, directamente, en el advenimiento de la experiencia de los sujetos que habitan el aula de clase.

Para ello, se requiere cambiar los registros y suspender los juicios totalizantes y las visiones unilaterales. Aquí, la importancia de recuperar el enfoque socio-antropológico

de la etnografía educativa, desde la relectura que realizan Rockwell y Ezpeleta que resalta el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo y establece una relación diferente entre lo micro y lo macro social, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y de flexibilidad en lo metodológico, y una armonización entre lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando distancia de los encuadres antropológicos clásicos (Edelstein, 2003). Por otra parte, la concepción de estudiante en tanto sujeto implica un giro especial. Requiere, apartarnos de objetivos vinculados con el desarrollo de la autoconciencia, la autonomía o la autodeterminación para habilitar mecanismos de producción de la experiencia de sí (Larrosa, 2006).

También, nos apartamos del sujeto cartesiano, de la certeza, de la Modernidad, para concebir un sujeto vinculado con el deseo, con la incertidumbre y la búsqueda constante. Más aún, la complejidad no es posible sin admitir que en cada práctica aparecen condicionantes de un plano micro, relacionados con los procesos interactivos que se dan dentro del aula, uno meso que pone atención en las relaciones institucionales y otro macro, referido a las subordinaciones sociales, culturales, históricos, políticos que vienen de la mano de cualquier hecho social. Un campo de problemáticas, un campo complejo como mencionamos al comienzo de nuestro trabajo. Desde esta perspectiva, a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consecuencia, de una comprensión re-trabajada se interpela la opacidad, la ambición simplificadora de ciencia cartesiana, el pensamiento disciplinario (Ardoino, 1991).

Según Schön (1992) el metaconocimiento en la acción sobre el pensamiento, producido sobre aquello que se hace requiere necesariamente una reflexión espontánea y flexible y sostener aquello que advenga. Se señala así, la reflexión sobre la acción y durante la acción misma. El conocimiento aparece como un instrumento de análisis, reconocimiento y reconstrucción en relación con la situación y su contexto.

Por último, cabe señalar que la enseñanza no solo es un problema didáctico, sino que especialmente es un problema político que pensaremos en dos sentidos. Uno, en términos de la planificación y de un Estado que esté alejado de las lógicas de las políticas neoliberales para no mercantilizar la educación (Terigi, 2005). Es decir, un Estado que no valore a la educación como objeto de consumo (para unos pocos) sino como un Derecho (de todos los sujetos).

Otro sentido, vinculando a la docencia -en el aula- como acto político siendo el docente un actor primordial y determinante en habilitar u obturar el advenimiento de las experiencias subjetivantes en los estudiantes.

En este texto, se evidenció una práctica de enseñanza signada por la continua habilitación de las reflexiones, por ejemplo, a partir de los ejercicios abordados, para visibilizar con mayor claridad la construcción de sentidos a través de co-participación colaborativa en la que cada tarea consignada no constituyeron modelos a seguir sino disparadores que dieron lugar a los otros y permitieron la apertura y el advenimiento de las singularidades.

En este texto, se evidenció una práctica de enseñanza signada por la continua habilitación de las reflexiones para visibilizar con mayor claridad la construcción de sentidos a través de co-participación.

Un posicionamiento signado por la apertura a la posibilidad de restituir saberes existentes, porque después de todo ¿cómo se hace investigación? Investigando. La necesidad de profesores estudiosos de sus prácticas de enseñanza, en desarrollo de procesos analíticos.

Una suerte de política del deseo del enseñante, es decir, pensar a la enseñanza como transmisión -donación- que cause al otro y para ello, un docente soportando -el no tan cómodo lugar- del no saber necesario.

### Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (1986). *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Alliaud, A y Suárez, D.H. (Coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alterman N. y Coria, A. (2012). *La transmisión educativa. Condiciones y tensiones en escuela pública. Cuadernos de educación*. Universidad Nacional de Córdoba.(10).
- Ardoino, J. (1991). *El análisis multirreferencial. Actes de journées d'étude tenues a l'occasion des 21 ans des sciences de l'éducation*.1 issy-les-moulineaux, eap, colección recherches et sciences de l'éducation, 173-181.
- Aristi, P. y otros (1987). *La identidad de una actividad: ser maestro*. México: DIE-UAS.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L.J.D. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Camilloni, A. y otros. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Dussel, I. y Caruso, M. (1999). *La invención del aula*. Buenos Aires: Santillana.
- Edelstein, G. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (1996). Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. En *Camilloni y otros, Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. En *Revista del IICE Nro. 17*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes... En *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89.
- Edelstein, G. (2007). Didáctica y orientaciones prácticas. ¿Una obstinación o un desafío? Aportes al debate. En *Conferencia 2as. Jornadas de la Red de Cátedras de Didáctica General*. "La Didáctica y las orientaciones prácticas". Buenos Aires: (UNSAM).
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edwards,V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*. México: Mimeo.
- Fernández, A. M. (2009) *Las diferencias desiguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. Revista Nómadas. 30.
- Fernández, B. (1996). *De la Arquitectura escolar a la cartografía cultural: El significado del espacio educativo*. Comunicación y educación. Ámbitos y Perspectivas. La Plata: Ed. FPyCS. UNLP.
- Freud, S. (1937). *Análisis terminable e interminable. Obras Completas Vol. 23*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Friguerio, G. (2003). *A propósito del maestro ignorante y sus lecciones. Testimonio de una relación transformativa*. Cuaderno de Pedagogía, 11, 111-115.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2005). *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Jackson, PH. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. y otros (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Piqueta.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes
- Recalcati, M (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- Remedi, E., Aristi, P., Landesmann, M., Castañeda, A., Edwards, V. (1987). La libertad del censor. Dos imágenes en la identidad del maestro. En *Perfiles Educativos*, 37, 37-42.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2005). "La enseñanza como problema político". En *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Buenos Aires: Edit. Estante.

[El presente artículo fue presentado en el marco de Interfaces en Palermo VI. Congreso para Docentes, Directivos, Profesionales e Instituciones de nivel Medio y Superior - mayo 2018]

**Abstract:** We think of training or education as a subjective experience, and perhaps, that is the backdrop that crosses the epistemological positioning put into play in this paper. The classroom as a network, as spaces of micropower and subtle management, where the knowledge-power nexus acquires significant relevance because they are coordinates that intervene, directly, in the advent of the experience of the subjects that inhabit the class. The teaching and its distinctive notes, as social practice located, historically determined, as intentional activity, as the process of interventions and mediations that generate alternatives for students to approach knowledge and at the same time reconstruct it. This, of course, will not be without conflicts and contradictions.

**Keywords:** Classroom - teacher reflection network - teaching - learning - experience

**Resumo:** Pensamos na formação ou educação como experiência subjetivante, e quiçá, seja esse o telão de fundo que atravesse o posicionamento epistemológico posto em jogo nesta conferência. A sala de aula como uma rede, como espaços de micropo-

der e manejos subtis, onde o nexu saber-poder cobra significativa relevância por ser coordenadas que intervêm, diretamente, na chegada da experiência dos sujeitos que habitam a classe. O ensino e suas notas distintivas, como prática social situada, historicamente determinada, como atividade intencional, como o processo de intervenções e mediações que geram alternativas para que os estudantes se acerquem-se ao conhecimento e ao mesmo tempo reconstruam-no. Isso, claro está, não será sem conflitos e contradições.

**Palabras clave:** Sala de aula - rede de reflexão de professores - ensino - aprendizagem - experiência

<sup>(\*)</sup> **Vanina Daraio.** Licenciada y profesora de Psicología (UBA). Magíster en Educación, Lenguajes y Medios (UNSAM). Doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNSAM, UNLA de la Especialización en Orientación Vocacional y Educativa (APORA – UNTREF).

<sup>(\*\*)</sup> **María Sara Müller.** Doctoranda del Programa Interuniversitario de Doctorado en Educación (UNTREF, UNSAM, UNLA). Profesora en Docencia Superior (UTN-2014) Magíster y Especialista en Educación, lenguajes y medios (UNSAM-2013) Licenciada en Comunicación Audiovisual (UNSAM-2001) Productora y Directora de radio y televisión (ISER-1996).

## La narrativa transmedia como facilitador del abordaje, en la escuela media, de materias con alta exigencia de lectura

Fecha de recepción: junio 2019  
Fecha de aceptación: agosto 2019  
Versión final: octubre 2019

Jorge Alberto Pradella <sup>(\*)</sup>

**Resumen:** El siguiente trabajo explora la posibilidad de estimular y facilitar el estudio de disciplinas muy relacionadas con la lectura de bibliografía como la Geografía, Literatura, Lengua o Historia (esta última es el caso del presente trabajo), en estudiantes de la escuela media, a través de la narrativa transmedia. Se explorarán las nuevas demandas de lectura que han aparecido a partir del surgimiento de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), los posibles nuevos sujetos habitantes de dicho ambiente y cómo la narrativa transmedia puede operar como una conexión legítima entre las disciplinas tradicionales de aprendizaje y el nuevo ecosistema digital.

**Palabras clave:** Sujeto – ciberespacio – redes sociales – convergencia – comunicación - información

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 160]

### Introducción

A nadie se le escapa que a los adolescentes no les interesa la lectura, sobre todo en papel y en formato libro. Prácticamente su único contacto con la tipografía se da en las pantallas de sus celulares, a los cuales usan como televisor, notebook, equipo de audio y también algunas veces para hacer llamados telefónicos. Esta realidad ciertamente complica la enseñanza de algunas disciplinas que tienen como base largas lecturas bibliográficas de contenidos, tales como la Geografía, Literatura y Biología, entre muchas otras, pero la que parece presentarse como la más afectada es la Historia. La Historia, que es una narración □al punto de que es objeto de estudio de la Narratología□ obliga a los estudiantes, en especial a los de la escuela media, a sentarse frente a un artefacto tecnológico que les es ajeno: el libro de papel. Si bien podrán citarse estudios seriamente producidos, el autor de estas líneas cuenta con fuerte experiencia docente con jóvenes de alrededor de los dieciocho años y, en una estadística absolutamente personal, ha llegado al resultado de que solo uno de cada diez tiene como hábito leer libros, con independencia de la calidad del contenido de dicha lectura. Esta situación hace que disciplinas como la Historia se hagan difíciles de

abordar por los adolescentes □y sobre todo por los profesores□, que declaran que enfrascarse en la lectura de un libro significa distraerse de la pantalla del celular y de aquellas cosas que ellos consideran verdaderamente importantes. Sienten a la Historia como algo estático y ellos necesitan el constante movimiento, el salto de tema a tema, la interacción constante y la velocidad. Este último sustantivo pareciera ser una de las claves. Para Daniel Cabrera (2011) en Comunicación y cultura como ensoñación social: “La sociedad moderna teme parar, teme perder la seguridad y equilibrio que le da la velocidad.”. Casi una verdad de Perogrullo: al andar en moto, el reducir demasiado la velocidad produce la pérdida del equilibrio. Esto entonces pareciera sugerir que el secreto del éxito para la enseñanza de la Historia entre los adolescentes de la escuela media podría tener relación con la velocidad y el vértigo que esta produce. No es tan así, los jóvenes también desean sentirse involucrados, necesitan saber que son parte, que su aporte es clave y que su participación es significativa, pero esto necesita tener un encauzamiento, una dirección y un control, ya que los ciudadanos que navegan la galaxia Internet a través de los incontables portales, páginas y redes sociales, tienen características muy precisas.