

La dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza en la formación docente inicial

Estudio de caso a través de los 'modos de ser y de actuar' de los futuros formadores del Profesorado en Filosofía del ISFD N°129 de Junín

Autor:

Ferrari, Marcelo

Tutor:

Cullen, Carlos

2015

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título de Magister de la Universidad de Buenos Aires en Educación, Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas

Posgrado



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras

LA DIMENSIÓN ÉTICO-POLÍTICA DE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL.

Estudio de caso a través de los “modos de ser y de actuar” de los futuros formadores del Profesorado en Filosofía del ISFD N°129 de Junín.

**TESIS para aspirar al título de Magister de la Universidad de
Buenos Aires en
Educación: Pedagogías críticas y problemáticas
socioeducativas¹.**

Nombre del Maestrando: Marcelo Raúl Ferrari

Nombre del Director: Carlos Augusto Cullen Soriano

Julio 2015

¹ (Cohorte 2010) (Resolución C.S. Universidad de Buenos Aires N° 2291/07)

Resumen

En este trabajo, nos hemos propuesto reflexionar acerca de los “modos de ser y de actuar” que adoptan las y los estudiantes en la formación docente inicial durante sus prácticas de ensayo; en vistas a reconocer la *dimensión ético-política* de la profesión de enseñar. Por una parte, desde el reconocimiento reflexivo de sus propios modos de actuar y de sus propias representaciones acerca de la responsabilidad ético-política de la tarea de educar. Por otra, desde el análisis de las relaciones vinculares que establecen con las y los otros en el marco de la construcción de una comunidad discursiva escolar.

Se utilizó una metodología de carácter cualitativo con alcance interpretativo, donde el análisis cualitativo de los contenidos de las transcripciones de las clases registradas por medio de la técnica de la videoscopía, y de las entrevistas de autoconfrontación, fue el eje para la interpretación de los resultados.

El desafío de la presente investigación consistió en tratar de que las estudiantes practicantes del Profesorado en Filosofía del ISFD 129 de Junín, se interroguen acerca del alcance ético-político de las decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas que adoptan, cuando intentan posicionarse como formadoras.

Índice

RESUMEN.....	2
1. INTRODUCCIÓN	4
2. FUNDAMENTACIÓN DEL ESTUDIO.....	5
3. PROBLEMAS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	7
3.1. <i>Objetivos de investigación:</i>	10
4. MARCO TEÓRICO.....	11
4.1. <i>La dimensión ético política de la praxis docente</i>	11
4.2. <i>Los gestos profesionales y el estilo como modos de actuar y de ser</i>	15
4.3 <i>La relación con el otro como exterioridad</i>	21
5. METODOLOGÍA.....	26
6. ANÁLISIS DE DATOS	30
6.1. <i>El contexto de las clases</i>	33
CASO 1 (GA).....	34
CASO 2 (TT)	36
6.2. <i>Los modos de actuar de las practicantes</i>	37
6.3. <i>Los dichos de las practicantes</i>	52
7. INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	60
7.1. <i>La dimensión ético-política de la profesión de enseñar</i>	60
7.2. <i>La relación con las y los “otros”</i>	51
8. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS	68
9. BIBLIOGRAFÍA CITADA	76
ANEXOS	82

1. Introducción

En este trabajo, nos proponemos reflexionar acerca de los “modos de ser y de actuar” que adoptan las estudiantes de la formación docente inicial, en cuanto intentan posicionarse como formadoras, en vistas a reconocer la *dimensión ético-política* que atraviesa las prácticas docentes.

Por una parte, desde el reconocimiento reflexivo de sus propios “modos de actuar” que encarnarían los “modos de ser” que construyen en sus prácticas de enseñanza; por otra, desde el reconocimiento reflexivo de sus propias representaciones acerca de la responsabilidad ético-política de la tarea de enseñar vehiculizadas en los modos de decir y de pensar, y en los “gestos” movilizados durante las prácticas para gestionar y conducir la clase. Teniendo en cuenta que en el marco de la construcción de la comunidad discursiva escolar se dan relaciones vinculares intersubjetivas que pueden adoptar la forma de relaciones de dominación o de acogida, según sea el tipo de reconocimiento que se establezca entre los sujetos intervinientes.

Resumiendo, se trata de un estudio de caso que pretende visibilizar aquellas cuestiones vinculadas con la dimensión ético-política de la formación docente que puedan des-encubrirse a partir de la relación entre los modos de ser y de actuar de las futuras docentes. “Modos de ser” y “modos de actuar” que permitirían dar cuenta: por un lado, del estilo que cada una intenta construir para llevar adelante la tarea; por otro, de los gestos que realizan al actuar y, finalmente, de las relaciones con el Otro como “otro *que yo*”.

Con esa intención, intentaremos recuperar sucesivamente tres núcleos temáticos²:

- la dimensión ético-política de la praxis docente
- los gestos profesionales y el estilo, como modos de actuar y modos de ser
- la relación con el Otro como exterioridad.

² Las categorías filosóficas puestas en juego en este trabajo provienen de autores que mantienen entre sí importantes diferencias; que no serán discutidas en esta Tesis.

2. Fundamentación del Estudio

Las investigaciones sobre formación docente se han ido configurando como un eje central para el desarrollo de la formación de profesores (Cisternas, 2011) inscrita en una tríada compuesta por:

- políticas públicas
- prácticas
- investigación educativa.

A medida que la formación docente estuvo en el centro del debate sobre las reformas educativas en Argentina y en América Latina, la formación docente se constituyó en un campo de investigación y de reflexión pedagógico-didáctica, política y epistemológica. Messina (1999) señala que, durante la década del '90 las investigaciones pueden organizarse en cinco grandes grupos:

- 1- Investigaciones referentes a la formación docente inicial, de nivel regional (América Latina), nacional o institucional;
- 2- Investigaciones sobre la formación docente continua o en servicio;
- 3- Investigaciones o sistematizaciones acerca de talleres de profesores;
- 4- Investigaciones vinculadas a la profesión docente, el trabajo docente y la identidad docente;
- 5- Investigaciones didácticas, investigaciones curriculares e investigaciones acerca de los saberes pedagógicos que hacen referencias o aportaciones al tema de la formación docente.

A partir de las investigaciones, también se fueron desarrollando un corpus de conceptos teóricos que, de alguna manera, ponían en cuestión algunos de los supuestos arraigados en torno a la profesión de enseñar (Davini, 1995; Birgin, 1999) y que posibilitaron la reflexión y los intentos de renovación de la formación docente (Vezub, 2007; Sanjurjo, 2009; Edelstein, 2011). A pesar de la proliferación de investigaciones sobre formación docente inicial y en servicio, las investigaciones sobre la formación docente no han hecho demasiado hincapié sobre las prácticas en terreno en términos de gestos profesionales puestos en juego. La revisión de la literatura local e internacional, da como resultado la escasez de investigaciones en torno a las capacidades de gestión y conducción de la clase de los docentes en formación. Como señala Rinckemann (2007), las investigaciones en didácticas de las disciplinas no han

tenido en cuenta la eficacia de otros dispositivos para la formación que provienen de la didáctica profesional (Yvon y Clot, 2004; Clot y Fernández, 2010), por lo cual las investigaciones en torno a gestos profesionales de docentes expertos y noveles (Bucheton, 2005, 2009) no han sido hasta el momento visibilizadas como herramientas para la mejora de la formación inicial y continua. De ahí resulta nuestro interés por penetrar al terreno donde se ponen en obra los "modos del actuar" que constituyen uno de los componentes –además de los saberes teóricos, pedagógicos y didácticos- que posibilitarán el dominio de las prácticas de enseñanza.

Respecto, al análisis de la dimensión ético-política de la educación (Pruzzo, 2010; Hernández Salazar, 2010; Buenfil Burgos, 2010) ha tenido que ver fundamentalmente con reflexiones de carácter teórico donde se rescatan los valores, el sentido crítico y comprometido de la profesión de enseñar; pero no se ha abordado la cuestión de los sentidos y las percepciones efectivas de los docentes en formación y de los docentes en ejercicio ligadas a la toma de decisiones de carácter pedagógico, epistemológico y didáctico.

La relación entre los protagonistas de la escena educativa ha sido analizada en términos de "tensión" (Klein, 2011), a partir de las nociones sociológicas de "estigma" (Goffman, 1963), de "violencia simbólica" y "campo" entendido como "campo de lucha" (Bourdieu, 1998), de "relaciones de poder" (Foucault, 1996) y los autores han hablado de "violencia escolar" y "climas sociales" (Kornblit, 2008). Los enfoques socioculturales, centrados en las interacciones, la cognición, el aprendizaje y la enseñanza en el espacio del aula, están orientados hacia la "mejora" de las prácticas educativas (Coll y Sánchez, 2008).

Desde la psicología, se hace más hincapié en las modalidades afectivo-cognitivas que adopta la relación pedagógica en el aula y se analiza la relación profesor-alumno en función de las subjetividades participantes (Allidière, 2008) o desde la cuestión de la autoridad pedagógica (Greco, 2012). Desde el Psicoanálisis, México, Argentina y Brasil no han dejado de producir reflexiones en torno a la utilidad de esta disciplina para pensar los fenómenos educativos (Mejía et al, 2009) y se ha analizado fundamentalmente la naturaleza del vínculo que se establece entre docente y alumnos. Sin embargo, la dimensión intersubjetiva entendida en términos de "exterioridad" y "alteridad" no ha sido objeto de reflexión en el ámbito de la investigación educativa.

3. Problemas y preguntas de investigación

Adoptar la posición del que enseña no consiste únicamente en saber los contenidos de una disciplina. Muchas veces, parece creerse y aceptarse que con los conocimientos disciplinares y pedagógico-didácticos es suficiente para conformarse en enseñantes de una asignatura determinada. Sin embargo, las y los que intentan adoptar la posición de formadores, se sienten interpelados por otras demandas que van más allá de lo aprendido durante su formación disciplinar y pedagógica.

Uno de los principales objetivos de la Educación Superior en la provincia de Buenos Aires, es la formación de *profesionales docentes* para la implementación de los Diseños Curriculares de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo de la Jurisdicción (Resolución N° 13271/99 de la Dirección General de Cultura y Educación).

Sin embargo, formar formadores parece entrañar una complejidad que excede el mero hecho de acceder a un título habilitante y de transmitir unos conocimientos validados científicamente. Si la formación hace hincapié sólo en el dominio de “las competencias” más arriba señaladas, podría dejarse al azar, por ejemplo, lo relacionado con la responsabilidad ética y política de la tarea que asume el docente al ocupar un lugar en la formación de otros sujetos. Si bien durante toda su trayectoria formativa han ocupado el lugar del que aprende, de ahora en adelante les tocará ocupar el lugar del que enseña. Los y las que aprenden para enseñar, intentan apropiarse de los saberes, competencias y habilidades (transmitidos y encarnados por los y las que les enseñan) que les permitirán desempeñarse como docentes. Nuestra hipótesis es que a partir de los gestos (que actúan) y los dispositivos (que diseñan para enseñar), las y los que aprenden para enseñar, van configurando un cierto criterio, un estilo (Fenstermacher, 1998) o lucidez (Edelstein, 2011), movilizan ciertos gestos profesionales (Bucheton, 2010; Jorro, 2004). Por lo que, nuestra investigación intentará indagar acerca de los modos de pensar, decir y hacer que adoptan las estudiantes de la formación docente del Profesorado en Filosofía, en la medida en que intentan posicionarse como “formadoras” en vistas a reconocer la *dimensión ético-política* que atraviesa las prácticas docentes. Por una parte, desde el reconocimiento reflexivo de sus propias

representaciones acerca de la responsabilidad política y ciudadana de la tarea de enseñar vehiculizadas en los modos de decir y de pensar; por otra parte, en los gestos movilizados durante las prácticas para gestionar y conducir la clase. De allí, algunas de las preguntas que guían nuestra investigación:

- ¿Qué gestos profesionales son observables en las prácticas de las que se forman para enseñar?
- ¿Qué piensan las practicantes acerca de sus propias prácticas?
- ¿Cómo se visibilizan los gestos y géneros profesionales a partir de la multimodalidad de lenguajes que las estudiantes de la formación utilizan en sus intervenciones áulicas?
- ¿En qué sentido los modos de actuar son posibilitadores de las prácticas de enseñanza?
- ¿En qué medida se relacionan y o articulan la dimensión ético-política, los gestos profesionales y el estilo, con la relación con el Otro?
- ¿Qué significado adscriben las estudiantes a la responsabilidad ético-política y ciudadana de la tarea de enseñar filosofía que van configurando su particular estilo profesional?

La intencionalidad de esta investigación es generar las condiciones para que las y los futuras/os formadoras/es puedan reflexionar sobre sus prácticas presentes y futuras desde una perspectiva ético-política. En algunos casos, muchas investigaciones sólo se ocupan de poner la lupa en lo que no se hace, o en lo que se hace mal. No es esa nuestra intención. Sino más bien, dejar hablar, escuchar las inquietudes y alentar el acompañamiento a las trayectorias futuras en vistas al mejoramiento de las prácticas educativas, en la formación inicial.

Finalmente, queremos señalar que el principal interés de nuestra investigación recae en la relación que se establece entre gestos profesionales y comunidades de prácticas, en la medida en que nos parece, que es en el marco de la clase donde el sujeto se posiciona como actor y se apropia de modos de decir, pensar y hacer que van configurando su propio *estilo profesional*.

Por ese motivo, en nuestro trabajo haremos hincapié sobre las prácticas en terreno. Para ello, ingresamos a las Aulas donde se desarrollan las

prácticas docentes, con el objetivo de observar “de cerca” esas microprácticas de enseñanza, y es allí donde nos preguntamos acerca del estilo que cada practicante intenta construir para llevar adelante la tarea, y los gestos que realizan al actuar la actividad que realizan. Considerando los siguientes analizadores: gestos de lenguaje; gestos de puesta en escena del saber; gestos de ajuste de la acción; gestos éticos; la relación con el Otro como exterioridad y los gestos de atmósfera.

En primer lugar, haremos referencia al marco teórico, luego explicaremos la metodología, describiremos y analizaremos los datos y los resultados obtenidos siguiendo el hilo de los interrogantes, y por último arriesgaremos algunas conclusiones.

3.1. Objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Reflexionar acerca de la dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza de las estudiantes en formación, del Profesorado en Filosofía del ISFD 129 de Junín.

Objetivos específicos:

- Analizar los gestos de gestión y conducción de la clase movilizados por las practicantes teniendo en cuenta los modos de actuar de las estudiantes en sus intervenciones áulicas, en vistas a identificar el particular estilo profesional que van configurando durante su trayectoria formativa inicial.
- Reconocer los significados acerca de la responsabilidad política y ciudadana de la tarea de enseñar (filosofía) de las estudiantes de la formación docente inicial. Es decir, qué clase de docente quiero ser (ética) más allá de la moral (lo que está bien y lo que está mal), tomas de posición éticas y políticas a partir del conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas.
- Recuperar una nueva dimensión de la responsabilidad como vulnerabilidad a la interpelación del Otro distinto que yo, en la relación áulica.

4. Marco Teórico

4.1. La dimensión ético política de la praxis docente

*Una moral sistemática,
con axiomas y corolarios,
coherencia férrea y aplicación segura
a todo dilema moral:
tal es lo que se pretende de los filósofos.
Horkheimer y Adorno (1987:279)*

A nuestro entender, es en el *estilo* –que, se va construyendo durante la trayectoria formativa inicial (especialmente, a partir de las prácticas de enseñanza)- donde se juegan los compromisos ético-políticos que atraviesan la profesión de enseñar. Estilo materializado en el conjunto de decisiones epistemológicas, pedagógicas y didácticas atravesadas por tomas de posición éticas y políticas. En este sentido, es importante recobrar lo que señala Cullen en cuanto que son "*los escenarios educativos los que configuran las prácticas sociales y son configurados por ellas*" (Cullen, 2009:19) porque "*en los escenarios educativos es donde acontece la formación docente, es decir, se vuelve a instituir como gesto ético-político, la responsabilidad de enseñar ante la interpelación del deseo de aprender*" (Cullen 2009:20-21).

Si bien, los términos “ética” y “moral”, de raíces etimológicas similares - aunque en distintas lenguas (griego y latín)- son utilizados intercambiamente para expresar lo referido a los comportamientos humanos. Sin embargo, para nuestro propósito de pensar los modos de ser y de actuar de los futuros profesores, deben ser diferenciados. Mientras que la *moral* hace referencia a lo que está bien y a lo que está mal; lo esperado, es que la *ética* sea la conjugación de la libertad humana y el deseo de vivir una vida buena (Trías 2000). Aclaremos que a la filosofía se le ha hecho el reclamo de fijar los parámetros universales de “lo bueno” y “lo malo”, sin embargo pensamos que muchas veces por dicha pretensión se ha corrido el riesgo de establecer fundamentos esenciales que –naturalizados, han llegado a establecerse e imponerse dogmáticamente como verdades, y que en tanto saberes de referencia no admiten discusión. Por el contrario, si bien admitimos que todo pensar expresa un determinado *ethos* y una posición moral, creemos que la función de la filosofía es la problematización de la construcción de los saberes. Porque dicha construcción es social y porque en el caso de la enseñanza, se

trata de acciones, y no de meros hechos naturales. Por lo tanto, como afirma Cullen:

La educación implica siempre una dimensión ético-política, sencillamente porque se trata de un espacio de acciones e interacciones, cuya identidad intencional es enseñar, y que, justamente porque se trata de acciones y no de meros movimientos naturales, pueden alcanzar excelencia moral, o simplemente dicho, ser buenas (y, naturalmente, también de lo contrario) y pueden también ser calificadas de justas (y, naturalmente, también de lo contrario) (Cullen 2013:3).

A partir de la lectura que Jennifer Gore (1992:156) hace de Foucault, también nosotros creemos que es acertado observar cómo el concepto de “ética” aparece separado de la moral, aunque se sitúa dentro de su amplia esfera de influencia: «En lo que llamamos moral, se incluye el comportamiento real de las personas, los códigos y esa cierta relación con uno mismo» (Foucault 1983: 239-240). Esta relación con uno mismo queda recogida en la expresión de Foucault «el cuidado de sí». El cuidado de sí «no significa simplemente interesarse por uno mismo, como tampoco significa mostrar una cierta tendencia a la autoestima o la autofascinación» (Foucault 1983:243). Foucault explica que la práctica grecorromana de sí, el concepto de sí (a partir del cual desarrolló esta noción), es «diametralmente opuesta» a «lo que pudiera llamarse el culto de sí» (1983: 254). El «cuidado de sí» de Foucault es más bien una ética de descubrimiento e invención de uno mismo. Según Foucault (1983), la ética tiene cuatro aspectos: 1) la sustancia ética, la parte de sí con la que ha de trabajar la ética; 2) el modo de sumisión, la forma en que se invita o incita a las personas a admitir sus obligaciones morales (por ej., la ley divina, las normas racionales, el poder político, la gloria, la belleza); 3) la actividad de autoformación, los medios mediante los cuales cambiamos con el fin de convertirnos en sujetos éticos; y 4) el *tipo de ser* al que aspiramos cuando nos comportamos de una forma moral.

Para Eugenio Trías, la gran tarea pendiente de la *ética* consiste en alcanzar para todas las personas, un posible horizonte de conjugación entre la libertad que las define y la buena vida que constituye su anhelo. Es decir, se trata de lograr la convergencia de la condición esencialmente libre del ser humano con su orientación propiamente ética hacia la buena vida (Trías 2000:37). Pero sólo si queda a salvo el *hiato limítrofe* (Trías 2000:76) entre

propuesta y respuesta. Porque, construir una ética de mínimos (Cortina 2000) podría resultar un reduccionismo. Es que según Trías, no hay ciencia posible acerca del bien y del mal. La existencia de la libertad hace imposible esa “ciencia”. *O hay ciencia del bien y del mal o hay libertad* (Trías 2000:76)

Según Trías, los momentos fundacionales de la ética son cuatro, que conjuntados y conjugados nos dan las cuatro determinaciones del *acto ético*:

1. La acción, o la praxis, debidamente argumentada, como su campo de juego (Aristóteles);
2. La *humana conditio* como la matriz que hace posible la especificación *ética* de la acción y su pretensión de universalidad e incondicionalidad (estoicismo);
3. El carácter imperativo de la propuesta ética o del uso práctico de la razón (Kant);
4. La naturaleza *lingüística* de la razón, también en su uso práctico; o la necesidad de pensar lo ético, o el acto ético, en referencia a una «razón» intrínsecamente vinculada con sus formas de expresión lingüística (Wittgenstein) (Trías 2000: 150-151).

En este marco puede reconocerse que en el límite de cada determinación es necesario orientar la conducta ética hacia la justa elección que haga habitable el límite (lugar del ser y del sentido) tarea ética práctica que según Trías, puede dar lugar a una verdadera convivencia ciudadana y por eso política. Por ese motivo, queremos remarcar, siguiendo a Trías, que lo ético no es otra cosa que la formación de lo que en la persona subyace como potencia o virtualidad y en relación a la condición humana, es su actualización a través de la educación. Esa formación es la que hace posible reforzar disposiciones y hábitos que determinan la acción a través de elecciones que suponen deliberaciones. En ese sentido se orientan nuestras reflexiones acerca de la dimensión ético política de la formación docente como praxis. Pero, ¿de qué tipo de reflexión se trata? Es importante advertir, según Trías, la duplicidad reflexiva de la razón fronteriza: es Límite entre Naturaleza y Mundo pero también es el Límite entre el cerco de cuanto aparece (naturaleza o mundo) y el cerco de lo que se cierra al ser y al sentido (Trías 2000:64). Dicha duplicidad esclarece la proposición ética, que prescribe al sujeto personal la exigencia de adecuar su acción a ese carácter limítrofe, equidistante de lo físico y de lo

metafísico (del cerco del aparecer y del cerco hermético; de la naturaleza y del más allá del límite del mundo). Porque es abandonando el ámbito de la naturaleza que el hombre se diferencia de los demás seres vivos, pero no por eso debe perder memoria de su dependencia originaria. Es el arcano metafísico (cerco hermético) el que constituye la referencia de allende el límite que se debe respetar, aunque evitando atraerlo hacia el mundo de la vida; y evitando la ocupación del espacio metalingüístico que debe ser mantenido preservado (arcano y misterioso) (Trías 2000:65).

Existe otro término que está ligado a los conceptos de “ética” y de “moral”: Es el concepto griego de “virtud” (*areté*). Castoriadis³ analiza magistralmente la definición aristotélica de *areté*, hallando en ella un oxímoron que se produce al considerarla como *hexis proairetiké* donde *hexis* es un *habitus* adquirido y *proairetiké* una decisión, una elección que pone en juego el logos pero también la *Phronesis*. Entonces, si se trata de un *habitus* lo mismo lo traslada a la política. Porque si bien es una disposición adquirida, es *proairetiké*, facultativa y discrecional; “en *mesoteti ousa tei pros hemas*”, en una medianía, que no es el consabido término medio, sino una medianía entre dos extremos, en cuanto a nosotros, no en términos absolutos. El logos es, también, la capacidad de desplegar una cadena de razonamientos entre términos extremos; sin embargo, esta determinación no basta: es necesario el *phrónimos*, el hombre que tiene “plomo en la cabeza”, para moderar, corregir, suplir, cambiar, enmendar, modificar lo que el simple logos habría podido ofrecer (Castoriadis 1999:317). Este hábito/disposición se mantiene *proairetiké*. Por ese motivo, ser virtuoso es tener la *areté*, pero sin ser esclavo de ese *habitus*. (Castoriadis, 1999:318).

Según Castoriadis (1999: 333) la libertad es la posibilidad efectivamente realizada de hacer que las cosas sean. Dicha libertad efectiva se apoya sobre el no-determinismo integral de los procesos psíquicos, a fin de permitir la emergencia de la autonomía, la cual es aceptación y creación de lo nuevo. La *hexis* aristotélica tiene que ver con que mi pasado me determina pero también

³ Castoriadis, Cornelius (1999) “Fragmentos de un seminario sobre la virtud y la autonomía” *ARETÉ revista de filosofía Vol. XI, Nums. 1-2, 1999 pp. 315-334

me libera. Sólo puedo ser autónomo en la medida de lo que ya he sido y de las posibilidades que ello me brinda (op cit. 334).

Resumiendo tenemos que, modos de ser y de actuar se vinculan conformando el estilo que cada uno va construyendo; aquí aparece según creemos, la dimensión ético política de las prácticas docentes. Como cuidado de sí (Foucault); como razón fronteriza (Trías) y como *areté* (Castoriadis). Únicamente podemos actuar en la *areté* o en la autonomía a partir de lo que ya somos. Si somos capaces de inventarnos a nosotros mismos reconociendo los límites como posibilidades. En nuestro caso a partir de los modos de ser y de actuar que se ponen en movimiento en la clase. Por ese motivo es que dejamos las visiones sociales de mayor alcance para otro tipo de estudio, porque nos interesamos por las microprácticas que se desarrollan en el aula: espacio compartido por estudiantes, practicantes, profesores de la práctica y co-formadores, donde se visibilizan los “gestos” que se operan en la actividad.

4.2. Los gestos profesionales y el estilo como modos de actuar y de ser

...la actividad realizada sólo es una parte de la actividad real. Lo que uno no hace, porque renuncia o no consigue hacerlo, o lo que piensa poder hacer en otro lugar o en otras circunstancias, también forma parte de la actividad.
(Fernández y Clot, 2010:11)

Como veníamos diciendo, es en la microexperiencia de la clase donde a partir de distintos gestos (profesionales) los enseñantes se posicionan como actores y se apropian de los modos de decir, pensar y hacer que configuran su propio *estilo profesional*. Por ese motivo, partimos de la relación que se establece entre gestos profesionales y comunidades de prácticas. Es decir, comunidades discursivas⁴, cada una de ellas anclada en su propia historia epistemológica y social que determina prácticas discursivas y prácticas no discursivas específicas.

Como señalan Yvon y Clot: "cuando se abre la caja negra del trabajo, es necesario constatar que los operadores, no solamente no siguen al pie de la letra los procedimientos prescriptos, sino que reinventan lo prescripto frente a

⁴ La noción de "comunidad discursiva" implica una ruptura con la idea de "secuencia didáctica" como unidad de análisis y permite caracterizar el funcionamiento del espacio escolar como un horizonte atravesado por prácticas sociales (Ponce 2012:17).

lo real (tarea redefinida) y son llevados a enfrentar dificultades que el encuadre no sospechaba o no quería ver" (2004: 5). Partiendo de la distinción establecida por la didáctica profesional entre tarea y actividad (Yvon y Clot, 2004, Fernández y Clot, 2010) es posible distinguir la noción de gestos profesionales de las ideas de género profesional, de estilo y de competencias profesionales. Mientras la tarea es lo prescrito por la organización del trabajo, lo que los trabajadores deben hacer; y la actividad es lo que realizan los profesionales para lograr lo prescrito (Clot y Fernández 2010); la actividad es un diálogo dinámico entre el sujeto y la tarea, que está mediada por la redefinición realizada por el género profesional al que un sujeto pertenece. Desde el punto de vista pragmático, la tarea es el punto de vista "objetivo", la tarea encomendada al profesional (en nuestro caso, enseñar una disciplina determinada), mientras que la actividad es un punto de vista que podría calificarse como "subjetivo", en cuanto es aquello que el sujeto realmente hace. El análisis de la actividad resalta la dimensión creativa del trabajo. Clot y Fernández (2010) también distinguen entre: actividad realizada y actividad real. La actividad real va más allá de lo visible e inmediato: lo realizado no encierra más que una parte de lo real. "La actividad impedida, diferida o inhibida, sigue actuando en la unidad desarmónica con las actividades realizadas. Sólo la actividad real es responsable de lo nuevo e inesperado en su desarrollo, incluido su posible estancamiento" (Fernández y Clot, 2010: 18).

Una primera reinvención de la tarea es realizada por el género profesional: el modo en que el colectivo de trabajadores organiza la actividad con la prescripción oficial (tarea) en vistas a lograr la eficacia de la acción. En cuanto reguladores de la práctica cotidiana de la escuela, los géneros profesionales se caracterizan porque "permiten" y "proscriben" modos de hacer. De esa manera los géneros se vinculan con la aprehensión y categorización de objetos y productos; y las prácticas con la aprehensión y categorización de la producción del hacer de los actores. El género profesional tiene entonces un aspecto normativo que le da consistencia y perennidad a la actividad, no obstante, cada miembro del grupo profesional "adapta" las prescripciones genéricas en relación con las exigencias de su acción, con lo cual se configura el estilo propio de cada sujeto (Fernández y Clot, 2010).

Sin embargo, cuando tenemos que analizar la actividad realizada, las nociones de género profesional o estilo, se vuelven difusas, por lo cual es necesario apelar a la noción de gesto profesional (Bucheton, 2010). Los gestos profesionales son los "modos de actuar" del enseñante que se adaptan al contexto y son susceptibles de producir efectos sobre la actividad de los alumnos. Los gestos profesionales tratan de ajustarse a las posibles dificultades de la clase, a los acontecimientos que surgen en su desarrollo, a los instrumentos o soportes utilizados y también a las posibilidades de la clase (conocimientos, cultura, compromiso). Bucheton (2005) distingue la noción de gestos profesionales de la noción de competencias. Según Bucheton, las competencias son poco operatorias para preparar una clase, gestionar su heterogeneidad, ajustarse a las conductas de los estudiantes o analizar sus dificultades en el caso de la enseñanza de disciplinas específicas, por ello propone analizar los saberes profesionales necesarios para la conducción de una clase: los modos de hacer y de decir que permiten la conducción y la gestión específica de la clase y que demandan gestos de estudio de parte de los alumnos (Bucheton, 2005). Tenemos entonces dos categorías teóricas diferenciadas para analizar la actividad de los futuros enseñantes: el estilo como "modo de ser" y los gestos profesionales como "modos del actuar" (Ponce, 2012).

Anne Jorro (Jorro, 2004), propone cuatro analizadores gestuales: Los lingüísticos, principalmente relacionados con la postura enunciativa del enseñante delante de la clase; los de puesta en escena del saber, gestos de designación de un objeto, de institucionalización de un saber, son sentidos orientadores para los estudiantes. Los que se ajustan a la acción que dan cuenta del *kairos*, de la capacidad de intervenir durante el desarrollo de la acción y por último los gestos éticos, para favorecer en las formas de comunicación actitudes de escucha y respeto.

Otro aporte para caracterizar los *gestos profesionales* es el del Laboratorio Interdisciplinario de Investigación en Didáctica, Educación y Formación (LIRDEF) que coordina Dominique Bucheton del IUFM de Montpellier, se trata de cinco categorías posibles:

El entramado (*tissage*), que es una articulación entre las diferentes unidades de la lección. Se trata de una operación de enlace que

oportunamente hace el enseñante. Este entramado comprende las entradas en materia (iniciación, articulación de tareas, el objetivo, el instrumento en papel), los tipos de transición (la transición implícita, la ausencia de transición, la transición conclusiva), la gestión material correspondiente.

El apuntalamiento (*étayage*) que se define como aquello que el enseñante hace porque el alumno no puede actuar solo. Implica: las funciones de sostén con que el profesor acompaña a los estudiantes en su marcha de aprendizaje (apoyo sobre los saberes y la experiencia, el diagnóstico-focalización, el cómo hacer, el sintetizador como subcategorización). Las funciones de profundización donde el enseñante se focaliza en un elemento del discurso de los estudiantes para conducirlos a ahondar en el tema. Las funciones de control donde el pedagogo pone bajo control las respuestas (el ojo prevenido, la validación, la impaciencia son subcategorizaciones).

La atmósfera que proviene del clima cognitivo y relacional que autoriza o no la palabra de los aprendientes. Esta categoría se subdivide en subclases con las funciones lúdicas que son distracciones en relación a los marcos didácticos (por ejemplo, las “anécdotas” o la “espontaneidad” que tienen por objetivo distender la atmósfera de la clase y que pueden presentar un lazo subyacente con el trabajo en curso). Otra subclase: las funciones de afectividad: el “no” apunta al retorno al orden y las “gratificaciones” son las felicitaciones y los alientos del profesor dados a los alumnos. La función de “enrolamiento” regula la participación dialogada de los estudiantes (por medio de la palabra o el silencio)

La cuarta categoría es la de lo espacio-temporal que comprende la gestión del tiempo por el enseñante (el *timing*), la caja de herramientas (que reenvía esencialmente a la puesta “en clase”), el “*parcours du combattant*” (carrera de obstáculos) que son los desplazamientos del enseñante para reprender a los alumnos, consolidar el grupo de clase, controlar o rectificar los errores, precisar una consigna o administrar el material escolar distribuyendo material. La subcategoría de “Bougeotte”⁵ es la gestión de los desplazamientos de los estudiantes.

⁵ Nota de la traductora (Liliana Ponce): “Bougeotte” tiene que ver con “bouger”, que en lengua familiar significa “moverse de un lado a otro”. Según el CNRTyL (centro nacional de recursos textuales y lexicales): “*manie de ne rester pas en place*”

La quinta y última categoría concierne a las especificidades didácticas. Es el “hacer aprender” gracias a dispositivos concebidos por el maestro. Esta categoría está en función de la disciplina enseñada y no se reproduce de manera idéntica de una disciplina escolar a otra.

Entendemos que los modos de actuar se encarnan en los modos de ser y los modos de ser en los modos de actuar. Porque entre los modos de ser y los modos de actuar no hay correspondencia, sino relación dialéctica: Se trata de *modes d'agir enseignant*: modos de hacer que enseñan. Entendiendo los modos de actuar a partir de los gestos (Jorró); los modos de ser (encarnan) modos de actuar, o gestos profesionales (Jorró – Bucheton). Los modos de actuar se visibilizan en los gestos profesionales y los modos de ser configuran el estilo. Como dijimos más arriba, creemos que es en las microprácticas (Gore 1992) áulicas en las que los gestos devienen acontecimientos (Butler 2014⁶), en el triple cruce “entre” los gestos profesionales y el estilo, como modos de actuar y de ser; la dimensión ética de la praxis docente, y la relación con el otro como vulnerabilidad. Allí intentamos poner el foco de nuestro trabajo para observar el grado de articulación que se da entre los gestos profesionales puestos en juego durante las prácticas docentes asociadas a la construcción del particular estilo profesional de cada sujeto en formación en el marco del género profesional de formadores. Recientemente Judith Butler en su conferencia «When Gesture Becomes Event» se refirió a los gestos que devienen acontecimientos. Creemos que en la medida en que el practicante actúa, cada uno de sus gestos son puestos al servicio de transformar los imprevistos en acontecimientos (Alain-Etienne en Bucheton 2009:98-99A-J 2009 en Bucheton: 98-99). Butler, en el film de Astra Taylor “Examined Life” hace referencia a un texto de Deleuze⁷ sobre Spinoza, para referirse a “lo que un cuerpo puede hacer”. Nos interesamos por las microprácticas pedagógicas (Gore 1996: 174) que suceden en el Aula escolar, porque en los casos que analizamos intentamos percibir cómo acontecen las experiencias que permiten visualizar los gestos (profesionales) que devienen acontecimientos. Porque

⁶ Butler, J. (2014) *When Gesture Becomes Event* Sorbonne: Paris.

⁷ Deleuze, G. (1992) 'What can a body do?' In: *Expressionism in Philosophy: Spinoza*. New York: Zone Books. pp. 217-234.

pretender ser sin estar, es perder la identidad, se trata de “estar siendo” (Kusch-Cullen).

Si consideramos los modos de ser en tanto acontecer (Heidegger), el hombre en tanto que *Da-sein* se enfrenta a la realidad de dos formas distintas vinculadas entre sí. Relación óptica: modalidad empírica propia del sentido común y las ciencias y relación ontológica: la existencia se manifiesta como problema del ser. Para Heidegger, el hombre es el ente a cuyo ser pertenece la “comprensión del ser” de sí mismo y de lo que no es él. Las cosas son algo “óptico”. Pero el dominio del ser es lo ontológico. Esta diferencia no es meramente conceptual, sino un acontecer diferenciante (Zubiri 1962:438) que nos lleva de la comprensión del ente a la comprensión del ser. El *Da* es la comprensión misma como presencia del ser. El hombre es el *Da*, mismo (Zubiri 1962:439).

Cada día en las Instituciones educativas que transitamos se repiten rituales perpetuados por nuestras propias prácticas automatizadas. Sin embargo, cada día, paradójicamente, puede arrojar otra luz distinta sobre nuestro accionar diario. La clave tal vez sea reconocer a tiempo que nuestra actividad se construye a partir de límites (Trías), siempre y cuando podamos reconocerlos como posibilidades y no como obstáculos insalvables. Según Carlos Cullen, tenemos que reconocer: por un lado, el olvido de la alteridad, y por otro, el acontecer del ser, que para nosotros se dice estar (siendo). Porque pretender ser sin estar es evadirse de la gravedad del suelo que pisamos (Kusch). De allí resulta nuestro interés por penetrar al terreno donde se ponen en obra los "modos del actuar" que constituyen uno de los componentes – además de los saberes teóricos, pedagógicos y didácticos- que posibilitarán el dominio de las prácticas de enseñanza. Es sabido que son muchos los hábitos instituidos en y por la escuela. No es fácil visibilizar aquellos que en mayor medida afectan a la conformación de las identidades en tanto estilos posibles de ser futuras docentes. A partir de los gestos que actúan las practicantes en la gestión de la clase, intentaremos des-encubrir algunos modos de ser y de actuar que -como preceptos- subyacen en forma inmanente en las prácticas institucionales. Tal como plantea Paula Fainsod (2006:328 nota al pie) citando a Fernández "en tanto no se acepte el desafío de articular lo académico a lo político habrá que elegir entre un teoricismo estéril o un voluntarismo ineficaz".

Creemos que analizar los gestos de las estudiantes practicantes con la finalidad de intentar advertir -a partir de las posturas que adoptan los cuerpos en el aula- los sentidos que se construyen, tenderá a favorecer la mirada atenta de quienes participamos en los trayectos formativos de las jóvenes, que permita de alguna manera “tratar de cambiar la escuela, para que no contribuya, aunque sea de forma inconsciente, a transmitir estereotipos que limiten el desarrollo de la personalidad humana”. Pero no se trata de deplorar (aquello que consideramos obstaculizador de) la realidad, sino de tenerla en cuenta. Según Agamben (2003: 10) se trata de crear un lugar para la experiencia. Esto tiene que ver, con preparar un lugar lógico. De lo que se trata, es de crear "momentos" con sentido (Morgade 2006:28). Es decir, un espacio y un tiempo para dialogar escuchando atentamente a las y los jóvenes deparará experiencias de encuentros novedosos para docentes abiertos a vivirlas.

4.3 La relación con el otro como exterioridad

*¿Si no respondo por mí, quién responderá por mí?
Pero si sólo respondo de mí,
¿aún soy yo?
(Talmud de Babilonia: Tratado de Aboth)*

*Ser o no ser esa **no** es la cuestión.
E. Lévinas*

Es más que elocuente, que E. Lévinas comience su capítulo: Sin Identidad, de *Humanismo del otro hombre*⁸, citando dicho fragmento del Talmud. Porque hace referencia a la voz silenciada de la cultura judía, que pugna por incorporar a la historia de la Filosofía *la razón de los vencidos*⁹, ese *otro modo que ser* apuntado en el título de una de las principales obra de Lévinas¹⁰ que profundiza, contra el primado de la ontología, la originalidad irreductible del Otro, como *condición de posibilidad* para reconstruir el lugar del otro después de deconstruir un pensamiento inmanentista. Como señala Lévinas en el Prefacio de la obra citada, se trata de una consideración inactual del humanismo. Lévinas explica cómo Heidegger subordina la relación con el

⁸ Lévinas E. (2001) *Humanismo del otro hombre*

⁹ Reyes Mate (1991) *La Razón de los vencidos*, Barcelona: Anthropos

¹⁰ *De otro modo que ser o más allá de la esencia*

Otro a la ontología, en lugar de ver en la justicia y la injusticia un acceso original al Otro, más allá de toda ontología. Lévinas en alusión a Shakespeare, va a decir que “ser o no ser *no* es la cuestión”, porque la existencia del otro nos concierne colectivamente, no por su participación en el ser que nos es familiar a todos; no por su poder y libertad; no por la diferencia de sus atributos. El Otro según Lévinas, no nos afecta como aquel que es necesario sobrepasar, englobar, dominar, sino en tanto que otro, independientemente de nosotros (Lévinas 1987:111).

Creemos que dicha mirada intempestiva del pensador lituano no es sólo, otra mirada posible acerca del problema de la alteridad -que tanto el humanismo clásico como el existencialismo han tratado de domesticar, sin éxito. La propuesta de Lévinas es parte de un proyecto que no sólo es una crítica a la ontología occidental -de Jonia a Jena; significa la apertura a un comienzo sin comienzo (an-árquico) de las relaciones humanas. Aquí lo que nos interesa, es detectar el movimiento pendular de la historia de la filosofía, que parte de la época moderna con la acentuación del sujeto entendido como Razón, se proyecta en la misma con hondas raíces históricas, terminando en el idealismo, para luego desplazarse hacia el existencialismo, con una común consecuencia: la acentuación de lo individual. Si se admite que la cultura occidental es fruto del entrecruce de la filosofía griega, el derecho romano y la religión judía; es ésta última la que ha llevado la peor parte, negada en una operación de la que Hegel fue artífice. Se trata del olvido del otro¹¹ como prójimo, como el pobre –“representado” en la viuda, el huérfano y el extranjero; cada uno de ellos ha perdido algo y esa pérdida constitutiva los hace quedar al margen de la sociedad. Según Lévinas la filosofía occidental ha sido una ontología en tanto por mediación de un término medio y neutro se asegura la inteligencia del ser de esa manera se reduce lo Otro a lo Mismo (1987:67). La teoría renuncia al Deseo metafísico, a la maravilla de la exterioridad, de la que vive este Deseo, según Lévinas (1987:66). En cambio, admitir el cuestionamiento de mi espontaneidad por la presencia del Otro, su extrañamiento que es irreductibilidad al Yo, es decir a mis pensamientos y

11 Lévinas utiliza *Autrui* (otros/prójimo) (otro-ahí, según Duque) que sólo puede aplicarse a personas, *l'autre* no es masculino ni femenino. Ver introducción Félix Duque *El Tiempo y el Otro*. Una reciente versión de *Totalidad e infinito* de 2012 de García Baró explicita la dificultad para traducir dichos términos.

posiciones, se llama ética. Quiere decir que aquí estamos ante una nueva concepción de la alteridad para una ética como filosofía primera, más allá de la comprensión neutralizadora como apelación a la subjetividad que reduce el Otro a lo Mismo.

Una aproximación al problema del otro desde la perspectiva levinasiana, nos permitirá recuperar “otros sentidos” invisibilizados en nuestra tradición cultural, que repercuten en nuestra manera de percibir las relaciones intersubjetivas. Como punto de partida creemos indispensable recuperar la crítica de Lévinas a Heidegger, en tanto que este último considera la relación con los demás como una estructura ontológica del *Dasein*, pero, en la práctica, no logra representar papel alguno ni en el drama del ser ni en la analítica existencial. Por ese motivo, Lévinas sugiere que todos los análisis del pensador alemán, se refieren a la impersonalidad de la vida cotidiana, o bien al *Dasein* aislado (Lévinas 1993:78). En cambio, siguiendo a Lévinas, hay que reconocer que se trata de desentrañar el nudo vital entre subjetividad y trascendencia, des-cubriendo que el yo no es yo sino por el Otro. A partir de allí, es urgente una ruptura con el logos de la totalidad egológica, para abrir camino a la exterioridad del otro, por el infinito que se anida en la misma raíz del yo, obsesión y rehén por el otro, que contiene más que lo que puede contener. Donde filosofía ya no es el “amor a la sabiduría” atemporal y eterna de los griegos, sino “la sabiduría del amor” la que marca la nueva filosofía, ya que el rostro del Otro, es su comienzo.

Frente a la tradición que se encarnó en occidente a través de Grecia, se opone la concepción judeo-cristiana, dentro de la misma aparece el pensamiento de Lévinas, dominado por la temática del Otro, y donde la subjetividad no se podrá reducir más a la conciencia, sino que se explicará por la proximidad, “como relación con el otro”. Se da fundamentalmente una responsabilidad por el otro. Responsabilidad que atravesará la conciencia como “obsesión”, influencia del otro sobre el yo tan profunda que provocará una inversión en la conciencia misma que se designa como “pasividad”. Ahora bien, si el yo contiene más que lo que puede contener. ¿Cómo explicar este juego donde la subjetividad misma compromete su existencia? Lévinas intenta este nuevo modo de hacer filosofía introduciendo el sorprendente concepto de sustitución. Todo el esfuerzo estará orientado a pensar: El otro en el yo, sin

pensar al otro como otro yo. El "en" no significa asimilación: el otro molesta (vulnera) y despierta al yo, el otro inquieta al yo, o inspira al yo, o el yo espera y atiende al otro.

¿Por qué el Otro es dis-tinto, y no diferente? Porque ya tiene en su haber un cierto "lo Mismo" semejante (en cuanto formando parte de un mismo mundo cultural: el *nosotros familiar*, de la comunidad pedagógica, nacional, humana). La palabra castellana "di-ferencia" nos remite a la latina compuesta de *dis-* (partícula con la significación de división o negación) y al verbo *ferre* (llevar con violencia, arrastrar). Lo diferente es lo arrastrado desde la identidad, in-diferencia originaria o unidad hasta la dualidad. La di-ferencia supone la unidad: lo Mismo. Mientras que lo dis-tinto (de *dis-*, y del verbo *tinguere*: pintar, poner tintura), indica mejor la diversidad y no supone la unidad previa: es lo separado, no necesariamente procedente de la identidad que como Totalidad los comprende. En cuanto dis-tinto el discípulo tiene un *nuevo* pro-yecto histórico de ser hombre ("el Otro" real e históricamente). El maestro no puede simplemente *depositar* un cierto número de conocimientos ya adquiridos (concepción "bancaria" de la educación, donde sólo es cuestión de enseñar para la memoria: para *recordar*), sino que debe transmitir lo ya adquirido, pero desde la situación existencial del discípulo y de manera tal que su *revelación creadora* llegue a confundirse con la propia *invención* problematizadora del educando. La pedagogía es previa a la ontología: "el Otro" es previo a la invención desde "lo Mismo". Según Enrique Dussel (1980), ningún discípulo es puramente discípulo; ningún maestro puramente maestro. También lo que el maestro aprende lo aprende desde la novedad del pro-yecto del joven (juventud del Otro que nunca es igual a la juventud del maestro, porque se ha originado distintamente en otro momento de la historia universal; porque ese joven es Otro meta-físicamente); todo lo que el joven aprende lo aprende desde la Alteridad del maestro que adviene en su mundo como desde la *nada* (la libertad del maestro y de la anterioridad de la humanidad como "el Otro" global). Todo maestro debe enseñar más que lo simplemente ya dado con anterioridad; debe enseñar con *modo crítico* el cómo eso fue alcanzado; no transmite lo tradicional como tradicional, sino que revive las condiciones que hicieron posible como *nuevo*, como único, como creación. Todo discípulo enseña su modo auténtico y dis-tinto de ser, con la atención puesta en que las

invenciones que desde sí mismo ("lo Mismo") aporte a la historia ("el Otro") sean reales y no utopías irrealizables. En definitiva el rostro en el que se me presenta el Otro no niega el Mismo, no violenta como la opinión, la autoridad o lo sobrenatural. Porque en lugar de herir mi libertad, la llama a la responsabilidad y la instaura. Es la no-violencia que mantiene la pluralidad del Mismo y del Otro. Es paz. (Lévinas 1987:216). El Otro no es un escándalo que pone en movimiento dialéctico a la razón, sino la primera enseñanza razonable, la condición de toda enseñanza (Lévinas 1987:217).

Por todo lo dicho, retomando el subtítulo de *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*, creemos que reconocer al Otro como rostro "en tanto que presencia de la exterioridad" (Lévinas, 1987:301), tiene que ver con descubrir una nueva dimensión de la responsabilidad. No solo en el sentido de dar cumplimiento a los compromisos asumidos; sino siendo capaces de responder a la interpelación del otro distinto *que yo*. Porque es la *condición de "vulnerables", es decir, expuestos a la interpelación ética de la alteridad en cuanto tal, la que libera subjetividad, libertad, verdad* (Cullen 2011: 7). El cuidado del otro, desde la vulnerabilidad y la hospitalidad, se acerca más a la ternura que al rigor, es decir, a la acogida sin preguntas ni suposiciones previas, dejando que la libertad de la pregunta nunca violenta la alteridad irrepresentable del otro en cuanto otro. Es el cuidado del otro, así entendido, el que da sentido al cuidado de sí (Cullen 2011:7). Según Cullen, de las tres propiedades que definen a la docencia como una virtud ciudadana (la hospitalidad, la alegría y la resistencia responsable e inteligente), es la hospitalidad la acogida del otro en tanto que otro.

5. Metodología

En esta investigación, intentamos combinar el análisis de los gestos que instituyen y los modos de relación que utilizan las futuras formadoras en las primeras prácticas docentes, con la indagación de los significados adscriptos a sus propios desempeños, en vistas a reconstruir la dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza. La investigación de campo se basó en un paradigma hermenéutico-interpretativo para enfatizar la necesidad de comprender el sentido de la educación como acción social en el contexto del mundo de la vida, y desde la perspectiva de los participantes. El uso de técnicas de carácter cualitativo, nos ha permitido visibilizar las formas en que las estudiantes construyen sentido alrededor de la tarea de enseñar (filosofía, en este caso).

Se trata de un estudio de caso, en el que el valor de las narrativas audiovisuales en la formación de los estudiantes -como formadores reflexivos, funciona como herramienta facilitadora de la comprensión y apropiación crítica de la realidad educativa. Por ese motivo, recurrimos a los planteos de un investigador norteamericano que ha diseñado un método novedoso y original en el que la imagen es protagonista. Según Tobin (2006), la idea de hacer videos que necesiten de quien los ve, que inviten a quien los ve a construir un sentido, es la razón por la cual estos videos funcionan. Cuando funcionan es porque las personas que los miran sienten que están haciendo un sentido. No es el video, es el método. Comenzamos con preguntas generales, y no se trata de simular que quienes miran construyen el sentido; verdaderamente quienes miran son los que construyen el sentido. Si bien no está claro todavía, qué sentidos se construyen en este mundo digital en torno a las imágenes, indagar cómo se da esa producción de sentidos en el escenario escolar es nuestra propuesta inicial. Porque un cambio de mentalidad en cuanto a la intelección de la realidad, hace necesario inventar nuevas categorías para pensar.

Las filmaciones se realizaron de la siguiente manera: En primer lugar se solicitó autorización a la Directora de la Unidad Académica explicitando los alcances del Proyecto y el uso que se daría al material obtenido. Es decir, que las imágenes sólo se utilizarían para ser visualizadas por los mismos participantes y en ningún caso se facilitarían a terceros. Exceptuando el caso

de la presentación de resultados en Congresos o Jornadas como así también en la Defensa de la presente Tesis, si fuera necesario. Tal como señala Tobin resulta paradójico que a la vez que las cámaras están cada día más presentes en la vida cotidiana, sea “cada vez más difícil obtener permiso institucional para utilizarlas en la investigación educativa” (Tobin 2006: 231). Después de haber obtenido la aprobación de la Directora, gracias a su buena predisposición y confianza con un Profesor con cierta trayectoria en la Institución, se procedió a hablar con los estudiantes de los cursos, que serían filmados. Los estudiantes se mostraron sorprendidos pero inmediatamente aceptaron. Los medios técnicos con los que contaba era una filmadora Sony con mini DVD, no profesional. Aunque la calidad de las imágenes es muy buena, no así el sonido, por no contarse con micrófono externo. También hay que destacar las dificultades que presenta filmar con una sola cámara. Muy distinto sería la utilización de al menos dos. Debido a dicha limitación se optó por no dejar fija la cámara sino trasladarse por el salón con movimientos lentos siempre que alguna razón lo ameritara.

Según Tobin (2006:230) los videos son considerados una herramienta de investigación por sus virtudes a la hora de contar una historia y porque permite codificar, ver las acciones en cámara lenta, etc. Pero hay algo que no se dice y es acerca del glamour y la proximidad que el video genera. Si bien el video se usa como una herramienta para estimular la reflexión y provocar cuestionamientos sobre aquello que se da por sentado, según Tobin, tiene potencialmente otra clase de placer para ofrecer. Un placer como el que se obtiene al saber que algo del orden intelectual puede hacerse exitosamente (Tobin 2006:231). En nuestro caso también pudimos comprobarlo al preguntar a nuestros informantes si podíamos filmarlos y luego tratar de reflexionar juntos sobre las conductas que habíamos registrado. Es verdad, también que el proceso genera extrañamiento, inquietud, timidez, o puede ocurrir que el que fue filmado se sorprenda y disguste al ver cómo se ve y se escucha a uno mismo, suponiendo que es así como lo ven y lo oyen los demás: “¿soy así?”, “¿tengo esa voz?”. También puede generar momentos de autocrítica o de incomodidad. Sin embargo en la mayoría de los casos, como pudimos comprobarlo en los casos filmados, si bien sólo mostramos el video a la practicante y no a ninguno de los demás actores (pensamos que es necesario

hacerlo en una próxima etapa, porque habrá que construir nuevas categorías de análisis y verificar si el mismo marco teórico puede soportarlas, pero tanto los co-formadores, el Profesor de la Práctica y los mismos estudiantes tendrán cosas para decir. Porque el placer que surge de vislumbrar un instante, un segundo de uno mismo en medio de la tarea, y poder revivir y repensar los instantes veloces de la vida diaria en el aula (Tobin 2006:232)

En nuestro caso se filmaron varias clases, de las que se resolvió elegir una, y de esa se extractaron fragmentos que luego se editaron. Las practicantes la visualizaron en compañía del investigador que se limitó a escuchar sus comentarios. Hay que decir, que en verdad, la mayor parte del tiempo ambas permanecieron calladas. Pero sus rostros denotaban el seguimiento atento y algo del placer del que habla Tobin, al reconocer sus acciones; en nuestra conceptualización, gestos profesionales que van construyendo sus modos de ser. Es notable cómo no se necesitaron preguntas, excepto las que sirvieron para interrogar alguna que otra cuestión, como podrá verse en la transcripción de las entrevistas de autoconfrontación en la sección análisis de datos. El video funcionó provocando la reflexión y la mirada atenta a cada detalle.

Respecto al Universo de Estudio y Unidades de Análisis: se tomaron las prácticas docentes que dos estudiantes del Profesorado en Filosofía del ISFD 129 de Junín, en la provincia de Buenos Aires, realizaron en la Escuela Media N°9, perteneciente a la misma Unidad Académica que el Instituto. En principio, contábamos con la grabación de las clases de tres practicantes que fueron editadas para llevar adelante las entrevistas de autoconfrontación. Sin embargo, sólo pudimos contar con el testimonio de dos estudiantes, ya que la tercera a pesar de haber participado en las reuniones previas, no lo hizo a las restantes. Suponemos que por razones de domicilio (reside habitualmente en una localidad del partido de Gral. Viamonte). Se intentó subsanar el inconveniente a través de la publicación del video de su clase editada, en un canal de Youtube (Ver: Clase de MD <https://youtu.be/GaByPnxMLIY>) y el envío de algunas preguntas orientadoras por medio de correo electrónico, pero tampoco respondió. Finalmente, se decidió trabajar con los dos casos de referencia.

Para el procesamiento de los datos, se utilizó el método comparativo constante, que implicó la identificación de patrones y temas emergentes, la construcción de categorías y subcategorías de codificación, la integración de los datos y las categorías y la formulación de proposiciones teóricas en vistas a la recontextualización del trabajo de investigación para la interpelación de los datos, a fin de poder alcanzar algún tipo de interpretación de los mismos.

En síntesis, se utilizó una metodología de carácter cualitativo con alcance interpretativo, en la que el análisis cualitativo de los contenidos de las transcripciones de las clases registradas (por medio de la técnica de la videoscopía), y de las entrevistas de autoconfrontación, fue el eje para la interpretación de los resultados.

6. Análisis de datos

Las observaciones de las clases se llevaron a cabo en la Escuela Normal Superior, de la ciudad de Junín Provincia de Buenos Aires, en el Espacio Curricular Filosofía, que se dictaba en segundo año del Polimodal. Los cursos estaban a cargo de diferentes profesores: un Profesor más experimentado y una docente novel, que actuaban como co-formadores en la Escuela Media N°9: 2° I y 2° II (HUSOC) Humanidades y Ciencias Sociales.

Desde el punto de vista institucional se trata de una de las escuelas públicas más reconocidas de la ciudad, por su trayectoria educativa. Comenzó funcionando como Departamento de Aplicación para que los docentes en formación desarrollaran sus prácticas. Actualmente -después de la transferencia- bajo el régimen provincial, es una Unidad Académica con sus cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario (en ese momento Polimodal) y Superior. Los estudiantes de los Profesorados realizan sus prácticas docentes en diferentes escuelas asociadas, pero uno de los destinos más elegidos, es la misma escuela. Tal vez, porque se dan muchas condiciones ventajosas en relación a los aspectos organizacional y técnico- administrativo. Sin embargo, teniendo en cuenta varios factores observados por las practicantes, algunas de las otras “ventajas” pueden tornarse obstaculizadoras. Por ejemplo, la “complicidad” generada o buscada entre estudiantes del nivel secundario y los practicantes.

Respecto de las practicantes, se trata de dos estudiantes que en el momento de llevarse a cabo los registros cursaban tercer año de la Carrera de Filosofía. En ese momento, llevaban a cabo las primeras prácticas docentes correspondientes al Espacio de la Práctica Docente III. Hemos decidido utilizar nombres ficticios para denominar a cada una, con la finalidad de diferenciarlas. Por lo tanto, de aquí en adelante se designarán como Gabriela (GA) y Teresa (TT) respectivamente.

Respecto a las entrevistas de autoconfrontación se procedió de la siguiente manera: Con la practicante cuya clase fue filmada en primer término, se llevó a cabo en un solo registro de audio (AutocGA) y en el caso de la segunda, dos. Ambos fueron desgrabados y transcritos en una columna junto

a los demás datos. En una tabla se consignó, a partir del visionado de la filmación editada:

- Lo que ocurre en la situación áulica
- La transcripción de las intervenciones de los participantes
- En la última columna se transcribe la entrevista de autoconfrontación.

A continuación mostramos un ejemplo de la técnica aplicada:

Participan: PC: Profesor de la Cátedra GA: Practicante Gabriela; A1 Alumna 1; A2 Alumna 2; Ao1: Alumno 1; Ao2: Alumno 2; I: Investigador

Nº/Actor/ tiempo	Situación	Transcripción filmación	Transcripción entrevista autoconfrontación
1. PC 00:42	La practicante está dentro del aula con algunos estudiantes cuando entra el resto. También lo hace la profesora de la práctica con el Profesor del curso. Hay un cierto bullicio y desplazamientos en pos de acomodarse dentro del salón. Una de las estudiantes se queda al lado del calefactor. En ningún momento se altera esa actividad hasta que el profesor del curso poniéndose delante del escritorio, con la practicante a su derecha dice: No hace referencia a la presencia de la cámara. Si bien previamente el investigador advirtió a los estudiantes sobre la filmación de la clase.	Bueno... Atención, escuchen, escuchen, atención! Nos vamos a acomodar quienes también vamos a estar en la clase observando. Ahora entonces, queda la clase a manos de la practicante.	
2. GA 00:54	Se responde a ella misma:	Gabriela Gabriela, ¿se acuerdan mi nombre? Sí Yo voy a empezar con una unidad nueva dentro de lo que venía dando Julio con ustedes. Es una época, un período nuevo dentro de la historia de la Filosofía, que es la Modernidad. Bueno yo les voy a dar las actividades que vamos a hacer	GA: Ves es la primera I: Se acuerdan, porque ya te conocen. GA: Claro, ya me presentaron

	Estira las palabras, y con tono de voz muy dulce: Una de las estudiantes que permanecía de pie junto al calefactor comienza a repartir las hojas.	durante estas cuatro clases que yo voy a estar. Lo que les voy a pedir es que arriba eh del cuadro, en la primera partecita ustedes pongan su nombre y también quisieera que lo traigan la próxima clase hasta la última. Háganle dos agujeritos lo ponen en la carpeta, no les va a costar nada... hacerlo.	GA: risas I: Es raro verse? GA: Siiiií, y escucharse I. pero sale bien tu voz GA: Sí, sí, sí, pero es muy distinta a la que yo me escucho, imagínate I: Claro
3. GA		Uy, no hay tizas!	
4. GA		El último día de octubre, el 11 de octubre, yo voy a pasar a buscarlo.	
5. Aa 1		Sí, pero nunca vamos a recibir la nota...	
6. GA	Estira las palabras y las dulcifica.	Sí, ¿Cóooooo como que nooo? Siii, les voy a traer las notas	

Un procedimiento similar se siguió con la practicante cuya clase fue registrada en segundo término. Sólo que la entrevista se desarrolló en dos tiempos (Autoc1TT y Autoc2TT).

Las entrevistas se llevaron a cabo en una sala ubicada en el mismo Instituto. Los salones donde se dictan las clases están situados en la Planta Alta y Baja de forma simétrica. Todas las puertas desembocan a una gran galería, que comunica a los salones. En el caso de esta pequeña aula, es un lugar que se utiliza para dar clases a pequeños grupos. Tal es el caso de los estudiantes de Filosofía.

Las entrevistas transcurrieron de la siguiente manera: Nos encontramos el investigador y cada una de las practicantes y después de una breve explicación de lo que íbamos a hacer, pusimos en marcha el video, encendimos el grabador y juntos fuimos viendo el video y dialogando -por momentos- acerca de lo que veíamos. Previamente se había advertido a las practicantes, sobre el sentido de filmar las clases enmarcado en un Proyecto de Investigación sobre los “modos de actuar” y “modos de ser” que adoptan las estudiantes a partir de sus primeros intentos de ocupar la posición de

enseñante. En el caso de TT cuando coordinábamos el horario, dijo a una de sus compañeras: “*es que tengo que mirarme*”. Es decir, verse a sí misma. Creo que era importante para ella, aunque ahora ya esté transitando sus primeros desempeños como docente novel (y eso haga que se mezclen un poco las experiencias) está feliz de acercarse para compartirlas.

En ambos casos, se obró de manera similar en las entrevistas, excepto que en la segunda parte con TT, por haberse extendido el diálogo después de finalizada la reproducción del video, fueron llegando los estudiantes que venían a cursar la materia que yo debía dictar después de entrevistar a TT. Los estudiantes se interesaron, y al explicarles brevemente de qué se trataba inmediatamente quisieron participar. Por lo que sumaron sus voces y reflexión al proceso que íbamos llevando adelante. Allí descubrimos la importancia de dejarse sorprender por el acontecimiento y la irrupción del otro, porque los estudiantes resultaron interlocutores ideales de TT. Sus intervenciones son directas y suspicaces, las describimos más abajo.

Respecto a los grupos observados, en el primer caso se trata de 2do. año Polimodal II división de Humanidades y Ciencias Sociales y en el segundo, de 2do. año I división de la misma modalidad, cada curso con un total aproximado de 30 estudiantes, entre mujeres y varones, respectivamente.

Para el análisis de los datos comenzaremos describiendo el contexto de las clases en términos generales, ya que el escenario es el mismo para ambos casos. Luego, pasaremos a describir el espacio y el tiempo (los momentos de la clase) en el que actúan cada una de las practicantes. Después analizaremos sus “modos de actuar”, siguiendo la grilla que figura en el Anexo y por último analizaremos los dichos de las estudiantes practicantes a partir de la desgrabación de las entrevistas de autoconfrontación. Avancemos, entonces.

6.1. El contexto de las clases

Descripción del escenario

En los dos casos, el aula es una sala con amplias ventanas a la calle, pero colocadas a una altura que para ver hacia afuera hay que estar de pie. Desde los bancos, que son pupitres fijos dispuestos en filas, sólo se ve el pizarrón doble; con correderas hacia arriba, y el escritorio del/a profesor/a. La puerta de ingreso situada en la pared opuesta a las ventanas posee un vidrio

en la parte superior. Ocurre la misma situación visual con las ventanas, para ver hacia el pasillo hay que estar de pie, desde los bancos no se ve. Ambas practicantes se situaron de pie junto al escritorio. Acercándose y alejándose de la primera fila de bancos y escribiendo en el pizarrón.

Respecto a la vestimenta, las estudiantes de Polimodal, llevan guardapolvos blancos con botones prendidos atrás y cinturón, algunas de ellas llevan un buzo o campera sobre el guardapolvo. Los estudiantes en cambio, usan buzos y remeras de colores con diferentes inscripciones (no usan guardapolvo).

Clase TT



Figura 1

Clase GA



Figura 2

CASO 1 (GA)

El espacio

La distribución de los cuerpos en el espacio del salón de clase es muy estática, ya que se trata de un aula con pupitres fijados al piso y entre ellos en filas, de tal manera que es imposible disponerlos de otro modo.

Los momentos de la clase

Gabriela es presentada por el profesor de la clase: “Bueno... Atención, escuchen, escuchen, atención! Nos vamos a acomodar quienes también vamos a estar en la clase observando. Ahora entonces, queda la clase a manos de la practicante.” Dicho esto el Profesor (co-formador) se ubica en un banco al final del salón, al igual que la Profesora de la Práctica.

“La practicante”, es la manera como el Profesor denomina a GA. Quien tiene que hacer un esfuerzo de autoafirmación de su identidad expresando ella misma su nombre y solicitando la confirmación de los demás. Pero solo se responde a ella misma. Así comienza esta experiencia, de la que intentaremos recuperar algunos momentos para el análisis antedicho.

Relación de género

Cuando “el alumno” que opina es una mujer, se le presta poca atención, sea que se haga silencio, sea que se las interrumpa; la seriedad con la que las estudiantes intentan reflexionar sobre el tema planteado cae en el vacío. Esto es más notable de parte de los varones. Ellos intervienen con bromas. Las chicas no bromean; opinan seriamente, y no son escuchadas. Los varones elevan la voz, ya sea que opinen, ya sea que bromeen, pero en general es este último el *leit motiv* de sus intervenciones.

El saber que “la practicante” trata de construir es boicoteado permanentemente por algunos estudiantes varones, así como las intervenciones de sus compañeras. El esfuerzo del pensamiento que demanda la filosofía sólo es intentado por las mujeres. Los varones: O callan, o bromean. Las preguntas de los estudiantes intentan desestabilizar el discurso: “¿Galileo Galilei era el nombre o el apellido? Da la sensación que no inquietan para saber, sino para desestabilizar el lugar de saber que intenta sostener la practicante (que es mujer). Tal vez, ese tipo de pregunta no se la harían al profesor (varón) titular. No lo sabemos. Según GA en la entrevista, la atmósfera de los estudiantes con el Profesor, cuando hizo sus observaciones, era un bullicio insoportable. Por el contrario, a ella trataban de ayudarla por ser estudiante y sentirse más cerca de ella.

El deseo de participar de los estudiantes varones parece restringirse a poner en duda, de una manera escéptica, irónica y burlesca (“*con la imprenta tuvieron más sexo, más personas*”; “*¿cómo lo van a meter en cana por eso?*”). Las estudiantes hacen consultas metodológicas (procedimentales: “*¿cuándo hay que entregar el trabajo?*”, “*¿dónde se escribe el título?*”, o el glosario, etc. “*¿Profe no ponemos ningún título?*” desde 0:30 a 0:46) y algunas teóricas: (“*¿San Agustín es del siglo VII?*”, “*¿Qué era la doxa?*”).

Los estudiantes se mantienen en las actitudes descritas en sintonía con la pedagogía de la sexualidad sobre las masculinidades. Porque también forma parte de la pedagogización de las masculinidades (Guacira Lopes Louro, 1999) el habilitar y hacer oídos sordos a los comentarios y actitudes aceptadas por el varón hegemónico y que, sin embargo, disrumpen la posibilidad de la construcción colectiva del saber. Las chicas les reclaman que sean más caballeros, entendiendo por esto que las respeten por haber hecho

la misma elección primero (dominadas y dominados utilizan la misma lógica). El varón asiente: “-*bueno, está bien*”. Como quién le da la razón a alguien con menor poder. Cede sin reconocer al otro, sino manteniendo su superioridad. La practicante no interviene en estas pequeñas discusiones. La cantidad de aclaraciones no solicitadas por nadie sólo contribuyen al desasosiego general.

CASO 2 (TT)

El espacio

La distribución de los cuerpos en el espacio del salón de clase es diversa. Se trata de un aula con mesas para dos estudiantes cada una, distribuidas uniformemente en el salón. Las parejas que ocupan las mesas son mixtas. Sólo la primera fila contando desde la puerta de ingreso al salón, está ocupada íntegramente por varones. En total son cuatro filas de cinco mesas dobles cada una. Las tres primeras del centro están vacías.

Los momentos de la clase

Teresa apoya su carpeta en el escritorio de la Profesora (Co-formadora) quien permanecerá durante toda la clase en el mismo lugar. TT está de pie y se desplaza principalmente en el frente, delante del pizarrón. También se dirige por los pasillos entre las mesas cuando hace entrega de materiales (fotocopias).

Relación de género:

También en el caso de la clase de Teresa, nos interesa reflexionar acerca de la distribución de los cuerpos por sexo-género en el salón, y en relación a la habilitación del discurso. La regulación y producción de identidades sexuales que se (re)produce en el ámbito escolar nos lleva a pensar que así como ha sido difícil aceptar que “toda educación es política”; aún en la actualidad cuesta reconocer que “toda educación es sexual” (Morgade 2011).

Cuando Teresa se dirige a la clase, se refiere a los estudiantes varones: [00:01 Chicos: ¿me escuchan? 07:03 Chicos, ¿ustedes?; 07:36 ¿Ustedes chicos? ¿Hicieron las actividades? ¿Todos?]

Cuando se dirige a quien va a leer lo hace de la siguiente manera: [07:44 *Bueno, ¿lo querés leer?*] y se trata de una estudiante.

Así también, luego:

[21:46 Dirigiéndose hacia donde se encuentra la alumna. *Bueno, seguís vos. Ah, esperame un segundito.*

21:56 [Parada frente al curso, con hojas en la mano]: CHICOS, ¿escuchamos? CHICOS. Uno de los compañeros va a leer y después, eh... Vos vas a leer un pedacito, me dijiste, y después sigue ella

22:48 CHICOS, Vos Bruno que me habías preguntado. ¿Ves? ¿Cuál es la ideología de este tipo de arte?

23:50 CHICAS, CHICAS...

25:46 Dirigiéndose a la alumna que leía: Sí, seguí. SHHHHH. Disculpame.

-Chicos, si no nos escuchamos es imposible...es imposible que entendamos].

Es notable el trato diferenciado que Teresa, sin duda, sin percibirlo, utiliza para dirigirse a unos y a otras.

6.2. Los modos de actuar de las practicantes

Como dijimos, nuestro objeto de investigación son los modos de actuar de las practicantes que se forman para enseñar. Por lo tanto, lo que nos interesa es observar lo que hemos llamado los “gestos profesionales”, esto es, los modos del actuar enseñante que ponen en obra las estudiantes al momento de ocupar el lugar del docente que enseña Filosofía en la escuela secundaria. ¿Qué hemos podido nosotros observar en esa situación que no es del todo real pero tampoco del todo ficticia? ¿Qué estilos de trabajo docente han inaugurado las estudiantes a partir de estas prácticas? En lo que sigue, haremos hincapié en los gestos observados que nos hablan de la dimensión ético-política de la praxis docente.

Anne Jorro (2004) señala, que los **gestos éticos** “testimonian un tipo de relación entre alumnos y profesores según los formatos de la comunicación y la valoración escolar”. El profesor ocupa toda la escena o permanece retirado para favorecer la actividad de la clase y promover la autonomía, incita a los alumnos para entrar en una actividad de estudio o, por lo contrario, genera relaciones de dominación. Se trata de la presencia o ausencia de gestos que permitan el diálogo: el silencio, la tolerancia frente a las reflexiones de los alumnos son indicadores de respeto y de escucha. ¿Cómo se posiciona la

profesora frente al saber del alumno? ¿Como juez, como amigo crítico, o plantea una relación de acompañamiento y de consejo?

En el caso de Gabriela, pueden advertirse gestos que expresan la valoración que hace de los estudiantes a partir de la relación que establece con ellos. Así, durante la clase una alumna se dirige a ella cuatro veces en distintos momentos (10, 19, 21, 33) pero no es escuchada.

[nadie escucha a la alumna que insiste. Hasta que...]

7. A 2 : profe, profe el 11 de octubre es feriado

8. GA: Bueno

9. Ao 1: ¿Por qué es feriado?

10. A 2[La alumna le responde a su compañero, aunque no es escuchada por los demás] porque el 12 de octubre cae martes

11. GA: Lo que voy a hacer es, lo que voy a hacer es dividir el, el... pizarrón! (dicen todos juntos con Gabriela) y acá vamos poniendo todos los conceptos que vamos a usar en el glosario para después hacer el trabajo final.

¿Te acordás más o menos lo que dijo Platón?

12. Ao 1: Platón, Platón

13. GA: en relación a...

14. A 1: yo me acuerdo la de Sócrates que era la mayéutica

15. GA: La mayéutica era el método

16. A 1[La alumna mira hacia la cámara] y la de Platón no era la de... Ahh la conversación entre él y un discípulo...no, discípulo

17. Ao 2: ¿o hubo otra persona?

18. 02:50 GA: Platón era discípulo de Sócrates

19. A 2 [No es escuchada] Profe no ponemos ningún título

20. GA: Porque Platón era su discípulo

21. A 2 [No es escuchada] Pro, Profe

22. GA: y Aristóteles fue discípulo de Platón

23. A 3 Sócrates era el arte de dar a luz, el método

24. GA: [mientras escribe en el pizarrón] Por eso era la mayéutica

25. A 4: Profe, ¿no ponemos ningún título?

26. GA: Esto es una introducción, para que ustedes se ubiquen en la historia cuándo empieza la modernidad y con qué episodio.

27. Ao 1: ¿Qué dice ahí?

28. GA: Después de Santo Tomás que es lo último que vieron ustedes vamos a ver la modernidad. La modernidad es el período que vamos a ver hoy, a partir de hoy, en realidad. Pero para llegar a la Modernidad a mí me gustaría que entre todos realicemos una línea de tiempo

29. A 1: ¿En la carpeta?

30. GA: Sí, si quieren. Ya les digo, si quieren utilizar estas hojas háganlo (cuidemos el medio ambiente, en voz más baja).

¿Dónde nace la filosofía y en qué siglo aproximadamente?

31. A os. Siglo V a.C.

32. GA [Escribe en el pizarrón la línea de tiempo]. Muy bien. Acá vamos a poner el nacimiento de Cristo.

33. A 2 [No es escuchada] Profe, profe...

34. GA: Y la filosofía como me dijo acá el compañero siglo V a.C.

¿Con quién nace la filosofía?

35. Ao 2: Con... con un vaguito, no sé (una compañera le golpea la cabeza)

36. GA: No, ¿cómo?! Fíjense que en la carpeta lo deben tener, chicos

37. Ao 2: ¿Platón no era?

- 38. GA: Platón, Aristóteles
- 39. A3 [elevando la voz] Sócrates, Aristóteles
- 40. GA[dictándole a la alumna que se encuentra de pie junto al calefactor] ¿Vos me vas a ayudar con los conceptos ya que estás acá? Ponete del otro lado, si querés y vamos poniendo conceptos, tomá (le da la tiza) doxa con equis: de, o, equis, a: doxa, un primer concepto
- 41. Aos Murmullo constante
- 42. A 4 Qué forro che... [se queja]

Nos preguntamos si esto sería así porque Gabriela intuye que por el tenor de las preguntas, hacerles lugar sería distraer la atención del resto del curso y por otra parte dar importancia a dichos reclamos (qué título poner, en qué lugar de la hoja escribir, etc.) sería recaer en la dinámica escolarizante de la escuela, cada vez que se acentúan ciertos mecanismos automatizadores de comportamientos (rituales). Sin embargo, la misma estudiante que insiste tanto, luego aclara una duda a sus compañeros. Por lo que se puede advertir, de que manera sigue atenta las explicaciones de “la Practicante”.

[Un estudiante pregunta]

- 44. 05:18 Ao 5: ¿El glosario dónde lo hago, en una hojita?
- 45. GA Fijate en la última hoja que dice consignas del final tenés toodo un lugar muy amplio, si querés.
- 46. Ao 3: Vi(s)te donde dice edad..., ahí todo eso o a la vuelta?
- 47. GA 05:34: [Sonriendo] ¿Dónde?
- 48. A 2: en consignas, del final abajo
- 49. 5:37 GA: Sí, lo tienen en la última hoja las consignas están en la última hoja
- 50. A 2: ¿Profe, va eso nada más en la línea de tiempo?
- 51. GA La vamos a ir completando de a poquito
- 52. A 1: Profe yo ya lo hice de este lado!
- 53. Aos: [Burlándose] Ay, Ay
- 54. Ao 3: Profe ¿usted dice en la última hoja?
- 55. GA: yo quisiera que lo tengan ahí, para que utilicen las hojas. Por eso también yo les traje el diccionario de Filosofía donde van a aparecer esos dos términos, ¿Vos tenías el diccionario?
- 56. A 3[Llamando a la profesora con voz débil] Pro...

En el momento de la entrevista, al llegar a esta parte del video surgió este diálogo: I. Hay una alumna que te llama constantemente: Pro, Profe; no sé si no la escuchás, o si elegís no escucharla. Pro, pro, profe; para preguntarte qué va de título, por ejemplo. GA. [entre risas] por ahí elijo no escucharla. Creemos que aquí se advierte su posicionamiento ético-político. También lo hace Teresa, cuando, tal como lo hemos descripto más arriba, por el tratamiento que daba a las estudiantes mujeres y a los estudiantes varones. Creemos que se trata de gestos éticos, porque cuando se refiere a unas y a

otros está entablando una relación en la que la diferencia sexual le impide reconocer por igual a unas y a otros.

Los **Gestos de lenguaje**, son según Jorro (2004), “aquellos que permiten analizar y observar la postura enunciativa del enseñante frente a la clase”. Esto puede advertirse a partir de diversas acciones que realizan -en nuestro caso, las practicantes: puntuación de los momentos de la clase; institucionalización de los objetos de saber; regulación de las prescripciones; tipo de lenguaje utilizado (especializado o coloquial); léxico apropiado o no al mundo escolar; escucha; negociación de sentidos; disipación o no, de los malentendidos de los estudiantes.

En el caso de Gabriela, podemos ver en la transcripción de un fragmento de la clase, como intenta mantener el diálogo, a través de una actitud afectuosa con los estudiantes:

2. GA [Estira las palabras]: Lo que les voy a pedir es que arriba ehhs del cuadro en la primera partecita ustedes pongan su nombre y también quisiera que lo traigan la próxima clase hasta la última. Háganle dos agujeritos lo ponen en la carpeta, no les va a costar nada... hacerlo.
3. GA [Estira las palabras y las dulcifica (actitud maternal)]: Uy, no hay tizas!
6. GA [Estira las palabras y las dulcifica (actitud maternal)]: Sí, ¿Cóoomo que no? Sí, les voy a traer las notas
8. GA [Estira las palabras y las dulcifica (actitud maternal)]: Bueeenooo
84. GA [Estira las palabras]: Hasta ese momento era la Tierra el sistema del universo y tooodos los astros giraban alrededor de la tierra.
111. GA [Estira las palabras]: Después del descubrimiento de América o de la llegada de Colón a América, se ve que la tierra no era lo que se pensaba
122. GA [Estira las palabras]: Bueno pero el conocimientooo...
139. GA [Estira las palabras]: ¿Cóoomo sería utilizar las dos?
149. GA [Estira las palabras]: hablaaando de conocimieento, lo que quieren buscaaar es la rigurosidad del conocimiento
183. GA [Estira las palabras]: En relación al glosario que es lo que me va a interesar en la úuuultima clase para que me entreguen el trabajo de reflexión [...] Es un diccionario heeermmoosooo
192. GA [Estira las palabras]: esta ventana tiene un vidrio rectangulaaar

También puntualiza los momentos de la clase: “11 Lo que voy a hacer, es”; “26 Esto es una introducción”; Expresando sus deseos: “28 A mí me gustaría”; “30 Sí, si quieren háganlo”; 32, 72 Muy bien.

Cuando la situación lo requiere, indica lo incorrecto, señalando lo que deben hacer para estar en condiciones de responder a sus preguntas:

34. GA: ¿Con quién nace la filosofía?
35. Ao 2. “con... con un vaguito, no sé” [una compañera le golpea la cabeza]
36. GA: “No, ¡cómo! Fíjense que en la carpeta lo deben tener, chicos”.

Gabriela va regulando las intervenciones adoptando la posición del que orienta y guía:

- 40 ¿Vos me vas a ayudar?
- 45 Fijate;
- 66, 91 ¿Cómo?;
- 76 ¿Qué decía?;
- 81, 113 Ahí está. Eso lo vamos a marcar como un suceso importante;
- 86 ¿En qué sentido?;
- 89 Aparte de eso;
- 95 hoy en día;
- 102 Está bien;
- 117 Claro;
- 119 En relación a qué?;
- 124 No, decir: ¿Vos crees que conocés o estás segura?;
- 145 No, estoy segura;
- 149 ¡Chicos!

En la entrevista de autoconfrontación la practicante manifestó sus dudas acerca de interrumpir la clase para reprender a los que bromean o intentar seguir adelante haciendo oídos sordos a dichos episodios, para privilegiar la institucionalización de los objetos del saber: -“Siempre me pregunté qué hacer. Obvias el murmullo o estás todo el tiempo shhh, shhhh, Juancito, Juancito, Juancito; ¡prestá atención!” (AutocGA)

- 150 Anotá;
- 160 Lo vamos a ir construyendo si quieren
- 162 preferiblemente vamos a decir... les voy a pedir que organicen y me gustaría que las hagan en grupo, ¿sí?
- 166 Elijan por grupos a uno de los autores
- 167 24:43 Esta es una clase introductoria, chicos, que les hago. Porque después vamos a ir paso a paso. ¿Alguna pregunta? ¿Van bien?

También reconoce que puede haberse equivocado al darle la consigna de trabajo a los estudiantes: “Claro, ese es un error de mi parte. Si son 35 no puedo decirles quién quiere qué tema. Ya tengo dos o tres grupitos con Galileo...” (AutocGA)

- Bueno, yo les traje, como les decía, Chicos, Chicos!
- 169 Ahora lo hacemos, ¿quieren? Nos dividimos en tres grupos No tenemos demasiado espacio acá...
- 171 Bueno. Ya son menos cuarto.
- 173 No, no, no, no ¿Quiénes quieren Galileo?
- 176 Sé más caballero!
- 179 ¿Ustedes chicas?
- 181 ¿Cuál eligen?
- 183 Chicos, chicos!
- 196 Está bien.
- 198 Claro, sí, también
- 201 ¿Querés leer?
- 203 Ahí está!

205 Ahí está, Traiganlo chicos, no se lo olviden. Háganle un par de agujeritos al costado así lo van teniendo...

En el caso de Teresa, podemos observar cómo intenta construir su postura enunciativa, negociando, disipando los malentendidos, utilizando palabras técnicas de la disciplina y también del lenguaje coloquial. Cuando lo cree necesario levantando la voz (MAYUSCULAS).

00:01 Chicos: ¿me escuchan?;

00:12 Ahora las vamos a explicar;

00:21 Sí, dale...;

00:41 Muy bien. Entonces ¿qué sería eso? [...]Lo que pusiste ahí;

00:52 Para representar...;

02:15 Alguno más contesto? Puso algo parecido, diferente?;

02:34 Claro. Muy bien. O sea, De que...que... Digamos...eh eh... de que este... y bueno... Esto creo que yo lo había mencionado;

03:17 ¿un lenguaje proposicional, no? ¿Esto qué quiere decir? Proposicional viene de...de esto: de proposición. ¿La proposición qué es? El juicio. Digamos, es afirmar.... CHICOS, ME ESCUCHAN? Estaba explicándoles la diferencia entre el lenguaje animal...-esto lo dice Cassirer, el filósofo...digamos... -me fui para otro lado-;

05:46 A ver. ¿Qué es esto del lenguaje proposicional? ¿no?, ¿no? El concepto es, el concepto es... el concepto se define, no? es no...? Es decir, ¿qué es? , ¿no? Yo digo:, estoy diciendo, entonces acá va a estar la diferencia;

07:03 Bueno, entonces... eh... estábamos con esto, Eh...alguno contestó algo más? Chicos, ustedes? Acerca de la primer pregunta?;

07:31 Es para socializarlo...para ver si entendieron...

07:36 ¿Ustedes chicos? ¿Hicieron las actividades? ¿Todos?

07:43 Las chicas? Allá?

07:44 Bueno, ¿lo querés leer?

08:30 Bueno, bien. Más o menos están...dentro de las respuestas que dieron... los compañeros.

08:38 Este...entendieron...comprendieron entonces la...Esto de que el animal...que el hombre sea un animal simbólico? ¿Quedó claro? ¿Quedó claro?

09:48 Chicos, ¿hicieron la segunda?

10:08 Sí, dale;

10:25 Bien. Muy bien. Entonces lo que vos decís es que, digamos...este fragmento que yo puse no refuta o no contradice lo que decía Cassirer, porque bueno...a simple vista...digamos...fue un poco para que lo piensen, fue como medio un trampita porque veníamos hablando de esto de que el hombre es un animal que simboliza, eh...que... se maneja con ciertos símbolos para comprender la realidad...de que bueno, en el animal no habría este tipo de lenguaje, bueno, yo para contraponerlo les traje este fragmento de que bueno, se hizo una experiencia con los monos y que manejaban cierto...cierta...no? ciertos signos. Bueno acá lo dice exactamente una cantidad de 132 signos, más o menos. Pero, digamos, eh.....lo que no sucede es esto -muy bien lo que vos decías- que en realidad, eh...primero que no lo puede universalizar el animal, no? se maneja con ciertos signos pero no, no comprende que eso se aplica universalmente, esto de que hablábamos.

11:50 Claro, no la contradice también significa esto, no? CHICOS, ME ESTÁN...? CHICOS... Hablamos esto de... Se puede decir que, no?

13:14 Entonces...eh...¿quedó más o menos claro? ¿Quedó claro?

13:52 Muy bien. Era razonar
 14:00 Muy bien. ... ahí está, ¿no? decimos que sí, desde nuestra postura, desde la postura filosófica, o desde la postura filosófica de Cassirer. Y bueno, hoy yo quería arrancar... ¿trajeron material?
 15:11 Y bueno...la idea es que...yo les había dicho que la actividad consistía en CHICOS, ¿ME ESCUCHAN? La actividad consiste no me interesa que sepan pintar, sino que la idea es que puedan expresarme a través de la imagen del arte todos estos conceptos que venimos trabajando. Nos vamos a agrupar en grupos de 5 o 6 vamos a ir socializándolo con...entre todos;
 21:46 Bueno, seguís vos, Ah, esperame un segundito
 23:50 Digamos, Por eso decimos CHICAS, CHICAS...
 25:46 SHHHHH. Discúlpame. Chicos, si no nos escuchamos es imposible...es imposible que entendamos. Si, seguí.
 27:46 Claaaaro.... Ese es otro, otro *ready-made*, por ejemplo. Si, cierto, una banqueta con una rueda....
 30:05 Claro... No. Es así. Dice....dice... dice no? dice Digamos, ¿qué sería lo que une a esto? Digamos...tengo, tengo Entonces, lo que quería mostrar justamente esto
 31:54 Sigo un poquitito chicos Dice: "cabe aclarar que... CHICOS, CHICOS, ¿ME ESCUCHAN? Ya terminamos. Dice: Esto también es algo muy importante Digamos, Entonces de alguna manera.

Con los gestos de lenguaje, lo que las practicantes hacen es dirigir la clase, orientar a los estudiantes en las tareas que deben realizar, institucionalizar el lenguaje específico de la disciplina. En ambos casos, lo que podemos observar es un intento por mantener el uso del vocabulario propio de la disciplina, aunque sólo se escuchen los primeros balbuceos y abunde el uso del lenguaje coloquial por parte de los estudiantes de Polimodal. En cuanto a las frases entrecortadas y cierto uso dubitativo de las palabras, creemos que en el caso de Teresa esto ocurre porque intenta "traducir" los saberes académicos que apuntalan la concepción que pretende sostener y transmitir. No se apoya en un manual escolar, sino que intenta organizar su exposición replicando su propia experiencia de aprendizaje en el Profesorado, donde las materias específicas de la disciplina se discurren coloquialmente a partir de las concepciones de los distintos filósofos. Tal vez sólo sea posible enseñar filosofía si se parte de la convicción que el mismo hecho de intentar enseñarla es ya un problema filosófico. En ese sentido vemos cómo Teresa intenta problematizar constantemente sus propios saberes para presentar, no un discurso acabado, sino intersticios o fisuras por los que puedan colarse las inquietudes de alumnas y alumnos ávidos de saberes, pero un poco adormecidos por una pedagogización clausurante de una escolarización ajena a los cambios de época y a los modos cada vez más descentrados,

diseminados y transversales de la profusa y fragmentaria circulación de conocimientos.

Destaca Jorro (2004) que son los saberes y el tratamiento de los saberes a enseñar por parte del profesor, los que pueden tipificarse como **“gestos de puesta en escena del saber**, en tanto “son aquellos que permiten al profesor relacionar la actividad intelectual de los alumnos con los desafíos didácticos perseguidos”.

En la clase de Gabriela, hemos podido observar que, para comenzar con el planteo del problema del conocimiento en la modernidad, intenta recuperar algunos “saberes” referidos a la disciplina que ya han trabajado con el Profesor para avanzar sobre lo que ella llama “una línea de tiempo” y ubicarlos dentro de las coordenadas espacio-temporales que dan cuenta del contexto histórico del surgimiento del problema del conocimiento.

11 Lo que voy a hacer es, lo que voy a hacer es dividir el, el... pizarrón! (dicen todos juntos con Gabriela) y acá vamos poniendo todos los conceptos que vamos a usar en el glosario para después hacer el trabajo final.

¿Te acordás más o menos lo que dijo Platón?;

15 La mayéutica era el método;

20 Porque Platón era su discípulo;

22 y Aristóteles fue discípulo de Platón;

24 mientras escribe en el pizarrón: -Por eso era la mayéutica;

26, 107 *Esto es una introducción*, para que ustedes se ubiquen en la historia cuando empieza la modernidad y con qué episodio.

28 Después de Santo Tomás que es lo último que vieron ustedes vamos a ver la modernidad. La modernidad es el período que vamos a ver hoy, a partir de hoy, en realidad. *Pero para llegar a la Modernidad a mí me gustaría que entre todos realicemos una línea de tiempo.*

62 (06:36) Durante toda la edad media el conocimiento se daba, era por Revelación. La filosofía como había dicho Julio dependía totalmente de la teología, no era independiente. El conocimiento se daba por revelación divina;

72 Muy bien, para quién descubre América Colón?

79 Él descubre América está bien como dice allá Macarena para España porque América estaba completamente deshabitada;

81 Ahí está. Eso lo vamos a marcar como un suceso importante. Vamos a tratar de ver las cosas un poco más filosóficamente: ¿descubrimiento para quién?

Y en realidad que no descubrió, sino que llegó. Viene Copérnico, en la historia ¿Quién era Nicolás Copérnico?

102 ¿Crees todo lo que pasa en la tele?

104 Retomando el tema de la clase. Una manera de combatir la exclusión en este momento histórico. La imprenta trata de unir el conocimiento, y poder divulgarlo. Aparece en la historia Giordano Bruno. Hasta ahora el universo era cerrado. Un universo con leyes fijas. La razón, lo que trataba de hacer era reflejar ese orden que había en el Universo. Giordano Bruno en el 1600 es condenado a muerte por pensar que el universo era ilimitado. A partir de Giordano Bruno se puede empezar a pensar...

117 La pregunta que se hacían también se la van a hacer ustedes;

122 Bueno pero el conocimiento... nosotros tenemos que ir más a la base del conocimiento, no preguntarnos si hay más o menos. El conocimiento ¿qué sería? ¿Cuál sería la base del conocimiento?

134 No obstante, tenés que enfrentarte, ¿podés pensar en algo que no tengas frente a vos?, ¿podés tratar de conocer algo?, como por ejemplo, no sé algo que ahora no tengas presente... El alma. Si te ponés a pensar con eso, no lo tenés enfrente, podrías conocerlo igual usando la razón o la experiencia, ¿cuál de las dos necesitas?

139 ¿Cómo sería utilizar las dos?

149 (20:40) Más que nada, lo que quieren buscar en esta época ¡CHICOS! hablando de conocimiento, lo que quieren buscar es la rigurosidad del conocimiento, buscar una manera en la que el conocimiento sea riguroso, o sea riguroso en el sentido de que tenga ciertas leyes, que sean repetibles y que sean universales y necesarias.

163 ¿Las traemos hechas o las hacemos acá?

169 Ahora lo hacemos, ¿quieren? Nos dividimos en tres grupos. No tenemos demasiado espacio acá...

173 No, no, no, no. Yo lo que voy a hacer es una presentación más exhaustiva de cada uno de los autores que les traigo hoy. Por qué traigo a esos autores para presentarles este tema. Por eso quiero que investiguen un poquito para que piensen desde el autor mismo. Para eso les traje los fragmentos. Entonces yo quiero, antes que... porque falta un ratito para que termine la hora, que sepan que les va a tocar a cada uno. Las chicas quieren Descartes si no les molesta... ¿Quiénes quieren Galileo?

Por su parte, en la clase de Teresa, cuando desarrolla el problema de “el hombre como animal simbólico” lo que hace es expresar, en lenguaje coloquial, algunos conceptos que pretenden dar cuenta de la capacidad humana de “representar” –en el sentido de expresar algo a través de otra cosa- para pasar al tema que le preocupa que es lo que ella llama el “arte conceptual”. Sin embargo, no logra mantener la atención respecto del saber que se pone en juego y debe, por lo tanto, recurrir al reparto de material didáctico (en este caso, fotocopias) para volver a ocupar el centro en esta “puesta en escena” del saber.

01:01 Esto de simbolizar, es justamente, lo que veníamos hablando. Esto de que el hombre no... este... no se adapta. Habíamos dicho. Después... digamos... después que hay... digamos... que hay digamos... Digamos, eh...asocia la campana a ...eh, digamos . Hay eh...una cierta mediatez. Esto sería ¿no? Lo del sistema simbólico;

16:41 [Se muestra el pizarrón, escrito por la docente. Hay gran bullicio en el aula. Muchos alumnos copian en sus carpetas, otros conversan entre sí, y uno se levanta de su lugar]. -Voy a repartir unas copias. Habíamos dicho que la idea era...CHICOS, A VER...habíamos dicho, entonces, que la idea era este...poder relacionar esto que vimos Entonces, ¿qué habíamos dicho? El símbolo, ¿el símbolo entonces qué es? Este texto ya lo habíamos puesto.

Cuando yo digo, digamos...eh...cuando doy el ejemplo de la paloma, ¿no?;

19:13 [Reparte fotocopias a cada uno de los alumnos. Hay bullicio en el aula. Alumnos saludan a la cámara]. -Les voy a entregar unas copias y vamos, eh...a socializar un poco...;

24:42 Bueno, en realidad es como que provocó una revolución. No era esa la idea. O sea... ¿Eh?;
26:01 [Algunos alumnos subrayan sus fotocopias]. -que significó, que significa “listo-hecho”. Al crear obras de arte a partir de objetos simplemente eligiéndolos, Duchamp ataca de raíz el problema de determinar cuál es la naturaleza del arte y trata de demostrar que esta tarea es una...;
27:46 Claaaaro.... Ese es otro, otro *ready made*, por ejemplo. Si, cierto, una banqueta con una rueda....;
29:38 [Una alumna le hace una pregunta]. Bueno, después va a haber...yo les cité otroo... otro artista conceptual que se llama Joseph Kosuth. Esto lo voy a decir rápido así nos ponemos a trabajar. ¿Sí?

A partir de allí, podemos hacer referencia a los analizadores gestuales que propone Anne Jorro (Jorro, 2004), esto es, los **gestos de ajuste de la acción** que “proviene del *kairós*, de la capacidad de intervenir en el desarrollo de la actividad, en el ritmo de la acción”. Estos gestos, que dan cuenta de cierta habilidad para modificar una consigna o su recuperación; la invención de una estrategia, la toma en cuenta de una demanda de la clase durante la clase, nos permitirán analizar los modos en que las practicantes tratan de resolver las situaciones que se les presentan.

Así, cuando Gabriela intenta construir su postura enunciativa marcando los momentos de su exposición [26: *esto es una introducción*] para dar a entender a los estudiantes que luego desplegará los conceptos que ahora sólo está indicando. Probablemente podamos relacionarlo con el entramado (*tissage*), del que habla Bucheton (2009a) como operación de articulación entre las diferentes unidades de la lección (ver Marco Teórico: 15), porque a continuación dice: “28: *a mí me gustaría que entre todos realicemos una línea de tiempo*”; también ha sabido captar a una de las estudiantes que se instaló al lado del calefactor (“porque tiene frío” AutocGA) para adoptarla como ayudante en el pizarrón escribiendo un glosario. Entonces allí observamos otra estrategia. Es decir, diseña una estrategia para ubicarlos temporalmente y otra con una doble finalidad, dar lugar al deseo de la alumna, bien podría haberle pedido que vuelva a su banco, sin embargo la suma a partir de la invención de la estrategia de ir construyendo entre todos un glosario de los términos que vayan surgiendo. Ella, la estudiante de al lado del calefactor escribirá en el pizarrón.

Participando colaborativamente



Figura 3

Con un gesto típico de los gestos de lenguaje, como lo habíamos señalado más arriba, interviene en el desarrollo de la clase: “36 Fijensé en la carpeta”; y teniendo en cuenta las demandas de la clase: “51 Lo vamos a ir completando de a poquito” (se refiere al glosario). Más adelante interroga al curso y a los estudiantes que intentan reflexionar sobre la cuestión planteada, y modera los debates: “127 ¿Por ejemplo: ¿Qué objetos hay? 130 Y en eso ¿qué te ayuda, la experiencia o la razón?; 139 ¿Cómo sería utilizar las dos? Por último, gestiona el tiempo de la clase, el timing del que habla Bucheton (2009a) cuando en 142 Da por finalizada la discusión y comienza a escribir en el pizarrón.

En el caso de Teresa, trata de institucionalizar el saber, pero no está segura de que haya quedado claro el concepto de “animal simbólico”, aunque le resulta necesario para seguir desarrollando el tema del arte, de la relación entre las imágenes, de la relación entre las palabras y las cosas.

08:38 *Este...entendieron...comprendieron entonces la....Esto de que el animal...que el hombre sea un animal simbólico ¿Quedó claro? ¿Quedó claro?*
09:01 *No...Porque por ahí no...no sé si quedó bien claro...me miran pero no sé...Bueno, ¿y la segunda respuesta? La primer pregunta era esta.*
13:23 *Ah, perdón, la última. Bueno, pero la última...están relacionadas las preguntas, ¿no? Se puede considerar...? Decía, ¿se puede considerar que la capacidad de simbolizar es exclusivamente humana? ¿Por qué?*
29:38 *Bueno, después va a haber...yo les cité otroo... otro artista conceptual que se llama Joseph Kosuth. Esto lo voy a decir rápido así nos ponemos a trabajar. ¿Sí?*
30:05 *Claro... No. Es así. ¿Qué hizo? Digamos, ¿qué sería lo que une a esto? Entonces, lo que quería mostrar justamente era esto, ¿dónde está la identidad? ¿de la imagen, la cosa y la palabra?*

La necesidad de intentar posicionarse como sujeto de la enunciación, como ya hemos dicho lleva a Gabriela a la “lucha” por su reconocimiento. “2 *¿se acuerdan mi nombre?*”; expresando sus deseos: “28 *A mí me gustaría que entre todos realicemos...*”; Sugiriendo amablemente 45, 58 *Fijate*; 47 Sonriendo 55; conversando con los estudiante de un modo muy cercano: “*¿Vos tenías el diccionario?*” recordándoles que su trayectoria en el aprendizaje no comienza con ella: “62 *como había dicho Julio*”.

Algunos estudiantes intentan “sintonizar” la frecuencia en la que Gabriela intenta funcionar: 78 Un Alumno, refiriéndose al compañero:- “*está bien lo que él dice profe*”. Pero a Gabriela le parece que es otra broma: “86 *¿En qué sentido?*” Y luego, 89 Sin prestar atención al comentario del alumno; algunas estudiantes se enojan, ¿por la falta de conducción? y entonces: 100 Una alumna dice: “*¡estoy hablando de otra cosa yo!*”; Pero Gabriela vuelve conciliadora, dando libertad para elegir un tema, para que en la próxima clase lo expongan por grupos.: “109 *Bueno cuéntenme, chicos, chicas...*” 166 *Elijan por grupos*”.

En el caso de Teresa podemos observar que le resulta muy difícil posicionarse para conducir la clase. Todo el tiempo está preguntando si “la escuchan”, si “respondieron”, si “hicieron las actividades”, si “quieren leer”.

00:01; 03:17 Chicos: *¿me escuchan?*
00:02; 00:12 *¿Qué respondieron?*
00:41; 02:34 Muy bien
00:52; 02:34 Claro
01:01 No.
02:15 *¿Alguno más contestó? ¿Puso algo parecido, diferente?*
07:36 *¿Ustedes chicos? ¿Hicieron las actividades? ¿Todos?*
07:43 *¿Las chicas, allá?*
07:44 Bueno, *¿lo querés leer?*

Además, podemos observar que cuando “el Otro” interviene y tiene algo para decir que no estaba en su repertorio, cuesta oírlo. Por ejemplo, es notable, cuando una estudiante concluye brillantemente “es arte porque es arte”, sin embargo Teresa no la retoma ni la felicita, sino que ella se reapodera de la palabra y concluye: “es arte por el arte”.

31:54 TT: Digamos, es un concepto analítico, no necesito ir a la experiencia para... o no necesito salir del concepto de arte para decir lo que es. Entonces, de alguna manera está yendo contra una idea dogmática de arte: “el arte es tal cosa”, bueno no, en realidad el arte...
32.48 A7: *Es arte porque es arte* [Concluye la estudiante]
32.50 TT: ...es arte por el arte. [Concluye TT]

Dicha estudiante estaba leyendo y es la que más veces ha intervenido con gran sentido acerca de la temática en cuestión. Ha comprendido el tema. Por momentos parece que son pocos los que siguen con atención, ya sea las explicaciones de Teresa, como, en menor medida, las intervenciones de su compañera. Una gran mayoría del curso parece “reposar” en una ataraxia interminable. Algunos lanzan preguntas o comentarios, pero sin involucrarse con la respuesta, ni preocuparse por comprender qué es lo que Teresa quiere transmitirles. Que sea una problemática filosófica, y que de allí derive su complejidad es algo que los estudiantes se niegan a ver. Teresa insiste, porque sus explicaciones buscan cobrar una densidad reflexiva que no consista solamente en repetir. Sin embargo no logra interesar a sus interlocutores, con la excepción de dos alumnas. Una de las cuales “da en el clavo”. Sus compañeros están muy lejos de reconocerla como portadora de ese acierto. Teresa tampoco puede hacer nada para legitimarlo.

Según Bucheton, los gestos de **atmósfera**, son los que provienen del clima cognitivo y relacional que autoriza o no la palabra de los aprendientes, se subdivide en subclases. Una de ellas es la función de “enrolamiento”, de mantenimiento de la atención (Bruner, 1984), el cuidado de la gestión del rostro del alumno en el momento de la evaluación, la escucha atenta, las bromas o la reprimenda son las más comunes. Es el espacio intersubjetivo que organiza el encuentro intelectual, relacional, afectivo, social, entre individuos enfrentados a una situación que contiene desafíos a gestionar en común. Para otros (Maingenu, 1997) es la argamasa en la cual se dan las interacciones y al mismo tiempo las colorea de cierta tonalidad: seria, lúdica, tensa, aburrida, a veces inquietante, etc. (Bucheton, 2009). Pueden incluirse la gestión de los imprevistos por los practicantes (Alain-Etienne en Bucheton 2009:98). Según Brousseau los imprevistos y los acontecimientos surgidos durante la clase revelan los ajustes necesarios para la modificación del medio (citado por Alain-Etienne en Bucheton, 2009:99). Tomar a la actividad de los enseñantes en la clase como unidad de análisis implica reconocer la clase como un espacio social y discursivo que se configura a partir de las tareas, las situaciones y las disciplinas, no como un continente para el aprendizaje (Ponce, 2012:16-17).

En las clases de ambas practicantes, la clase comienza con bullicio, que cada una va gestionando de diversas maneras. Por ejemplo, en el caso de

Gabriela, ese bullicio y desplazamientos para acomodarse es gestionado en un primer momento por el Profesor co-formador quien interviene de la siguiente manera, con la finalidad de habilitar su desempeño a cargo de la clase:

1 –“Bueno...¡ATENCIÓN!, escuchen, escuchen, atención! Nos vamos a acomodar quienes también vamos a estar en la clase observando. Ahora entonces, *queda la clase a manos de la practicante*”.

La forma de designarla y la expresión “queda la clase a manos de la practicante”, no es muy auspiciosa, en el sentido que el nerviosismo de Gabriela no es tranquilizado, ya que la presión que se ejerce sobre ella es muy directa. Es decir, sería esperable que el Profesor co-formador realice una pequeña introducción o al menos mencione algunas características de la práctica incidental y además, que nombre a Gabriela por su nombre. De tal forma que el reconocimiento intersubjetivo comience a partir de los adultos y de los docentes, para que los estudiantes perciban una manera de relación cordial y comunicativa.

Si describimos la “atmósfera” que genera en sus clases, podemos observar que Gabriela escribe en el pizarrón 24, 32, 142; le dicta a una alumna 40; No presta atención al comentario de un alumno 89, 190; No recupera lo que dice la alumna 93; 104 retoma el tema de la clase; 137 Gesto de aprobación; 142 Da por finalizada la discusión y comienza a escribir en el pizarrón; 150 Le habla a la estudiante que está parada frente al pizarrón; 154 Se refiere a las fotocopias que repartió al principio de clase; 155 Le habla al alumno que tiene que leer; 166 Les da a elegir por grupos los distintos autores; 176 Reafirma lo dicho por las estudiantes (en una discusión); 179 Se dirige a dos alumnas; 181 Tratando de convencerlas; 183 Le pregunta a un alumno que busca en el Diccionario de la Real Academia; 188 Reafirma la autocorrección (de la estudiante mientras lee). Se produce un silencio. Dibuja una flor en el pizarrón. Mientras que los estudiantes: 112,156 Leen; 39, 59, 138 Elevan la voz; 35 le golpea la cabeza; 43 se tapa la cara con la hoja; 53 se burlan; 151, 153 quieren leer; 53, 83; 88, 105, 110, 143, 148, 157 bromean; 41, 69 murmullo constante; 5,42, 174, 175 se quejan/ reclaman; 16 miran a la cámara; 19, 21, 33 no es escuchada; 7,19, 21, 27, 29, 33, 44, 50, 56,161, 168, 170, 172 preguntan y llaman Pro o Profe a la practicante; 31, 35, 37, 39, 116, 118, 120 intervienen/responden.

También la clase de Teresa comienza con un bullicio inicial, que decrece a medida que ella mira sus hojas en señal de dar comienzo a la clase. Los alumnos participan (hablan, leen, levantan la mano, responden a las preguntas, hacen preguntas), el bullicio es constante. Teresa asiente a lo leído por el alumno, se dirige a toda la clase. También cuando escribe en el pizarrón (03:17, 05:46, 16:41) los estudiantes mantienen el murmullo. Entonces ella se ubica frente a la clase y *con las hojas en la mano* trata de atraer la atención de los diferentes grupos dentro de la clase. Los alumnos hablan entre sí. Las diversas expresiones de los estudiantes (14:00-18:00; 18:40; 19:13; 25:18; 30:05) causan gracia, distienden, y van creando un clima amigable. Aunque entre algunos de ellos se generan ciertas rispideces a partir de las bromas que algunos toleran más que otros. Es el caso de una estudiante que cansada de que un compañero la hostigue desde el banco de atrás, se da vuelta y le dice que si no la termina se lo dirá a la profesora (la cámara registra lo que la practicante no ve). Teresa reparte fotocopias en la mano a cada estudiante.

Ao6 21:16 [Sorprendido le dice]: Pero, esto lo hago yo!

TT 21:18 [Lo mira en silencio, con mirada cómplice... Hay bullicio]: Ahora lo vamos a ver.... Vos tenés que hacer la obra de arte para revisar los conceptos filosóficos.

Ao6 21:29 [El alumno continúa mirando en la fotocopia la imagen de la obra "La Fuente" de Marcel Duchamp, y le da un pequeño golpe con su dedo].

Ao8 22:11 Los compañeros del curso llaman a silencio.

Ao7 23:47 El alumno hace un gesto con sus manos

25:18 Bullicio. El mismo alumno reitera la situación con la "cara de hoja", siempre con diferentes expresiones

A5 25:22 [Mirando a la cámara, que la estaba enfocando]: Se va a romper la cámara... jajaja.

En algunos momentos, los mismos alumnos llaman a silencio, porque una compañera intenta leer. Otros intentan desafiar la filmación que se lleva a cabo cubriendo sus rostros con "obras de arte" (caras con distintas expresiones que dibujan en hojas de carpeta) que no son consideradas más que por los demás compañeros, que se divierten con dicha actitud. Otra reacción frente a la filmación, es la de la estudiante que mirando la cámara dice: "Se va a romper la cámara". Mostrarse o sustraerse a la cámara que los filma, forma parte de una interesante reacción de rebeldía. Teresa está muy concentrada en tratar de llevar el hilo de su razonamiento, no advierte dichas reacciones. Porque intenta

soslayarlas para que la filmación continúe, o porque no encuentra qué hacer con eso.

6.3. Los dichos de las practicantes

Hemos llegado al punto de analizar qué piensan las practicantes acerca de sus propias prácticas, esto es, ¿qué significado adscriben como estudiantes a la responsabilidad ético-política y ciudadana de la tarea de enseñar filosofía? ¿de qué modo advierten, o no, esa gravitación del suelo, del pensamiento que no se ve ni se toca, pero pesa (Kusch, Cullen)? ¿Cómo se reconocen en tanto responsables ética y políticamente de la formación de otras y otros?

Consultada acerca del murmullo y las constantes interrupciones, Gabriela dijo:

145 (Autoc 22:30 GA) “Respiro como me enseñaron en teatro, llenando la parte de abajo de los pulmones”; 149 (Autoc 25:23) “Ni haciendo un *strep tease*, los hacés callar. “Siempre me pregunté qué hacer. ¿Obvias el murmullo, lo obvias o estás todo el tiempo shhh, shhhh, shhhh, Juancito, Juancito, Juancito, prestá atención! Juancito leé!”?

Vemos aquí cómo Gabriela es consciente de su lugar, que por oposición, no es el del científico, sino el del docente que comprende que interrumpir a cada momento la clase tratando de acallar las voces no es un recurso satisfactorio, tal vez porque trate de sentirse interpelada por las demandas de aquellos a los que tiene que formar. El disciplinamiento no forma parte de su horizonte, sino más bien la comprensión de aquellas y aquellos que tratan de eludir lo que consideran una tarea aburrida y buscan divertirse apelando a las actividades conocidas que les permiten relajarse. El esfuerzo que se les pide es dejar lo que les resulta placentero por aquello que implicará esfuerzo (aprender la materia de la que se trata).

En el caso de Teresa, ella advierte cierta frustración por no poder desplegar aquello que había planificado:

[Autoc2TT 01:02 I. Vos hablaste de una cierta frustración, uno prepara las clases y...

01.11 TT Sí a mí a veces me pasaba, me pasa a veces, te frustras bastante. Cuando esperabas generar algo pero no lo hace 01.29 me generaba una cierta angustia. Lo importante poder manejar esa sensación y pensar que tienen otra edad, están pensando en otra cosa. 01:43 Como que el deseo no está puesto en la Escuela me parece.]

Sin duda, una manera de superar esa frustración inicial tiene que ver con la falta de reconocimiento del otro, en tanto que otro, porque tienen el deseo puesto en otra cosa.

01.47 A. También hay que acordarse cuando uno estaba de ese otro lado, ver cómo actuaba y qué generaba...

01:56 TT Sí, totalmente, eso lo hago como un ejercicio. Hay momentos en que la clase se desborda, o yo me siento desbordada por la clase en realidad, y entonces pienso, a ver, cómo reaccionaba yo, qué cosas pensaba en ese momento.

En la entrevista de autoconfrontación de Teresa, con la intervención de la estudiante avanzada, aparece el reconocimiento del otro en tanto “otro como yo”, ya que su respuesta parece mantenerse en el ámbito de las representaciones que cada uno tiene de sí mismo, ya que se apela al recuerdo de una situación vivida por ella misma en una circunstancia parecida. Sin embargo, por medio de comparaciones no se puede romper el círculo y el otro deja de ser Otro para caer bajo mis conceptualizaciones.

El reconocimiento del otro en tanto que otro *que yo* (Lévinas, 1987) permitiría dar cuenta no sólo de los deseos parecidos a los míos sino de los que nunca tuve en cuenta que otros podían tener, y es ahí donde creemos que se da la responsabilidad como respuesta a la interpelación que me vulnera, porque es un acontecimiento imprevisto. Ya no porque me genera frustración sino porque me permite reconocer que lo mismo no es lo igual (Heidegger, Cullen), que cada subjetividad reclama su espacio y sus tiempos propios, en este caso, para la elaboración del propio conocimiento de sí y de los temas que se plantean como posibles de ser aprendidos.

Consultada respecto a cómo lograr la atención de los que no escuchan, Gabriela dijo:

56 AutocGA: I: Hay una alumna que te llama constantemente: Pro, Profe, no sé si no la escuchás, o si elegís no escucharla.

GA: “Por ahí elijo no escucharla”.

Por otra parte, recurrir a “saberes” no académicos puede tener que ver con intentar, por una parte hacer más fácil el acceso a una temática difícil a los recién llegados a ese campo del saber. Sin embargo, también puede hacer que se distorsione el tema, porque tratando de ser simple, se puede ser simplista. Desafiar a los estudiantes para que intenten reflexionar acerca de lo que saben

y cómo lo saben, tal vez tenga que ver con la capacidad de replantear, a partir de interrogaciones, más que afirmar definiciones, para recuperar el espacio escolar como un horizonte atravesado por prácticas sociales (Ponce 2012:17).

En este sentido, aparecen ciertas “representaciones” acerca de los estudiantes de secundaria que, en algunos casos, obstaculizan la puesta en juego de “saberes lectivos” más cercanos a las prescripciones curriculares. En la autoconfrontación, Gabriela dice:

104 No era para él.

187(Autoc.) No leen de corrido;

192 Claro, nosotros hoy por hoy lo vemos como algo más normal, esta ventana tiene un vidrio rectangular, pero recuerden que estamos en el siglo XVII... (Autoconf) No se los supe explicar.

I. Hay errores conceptuales

GA. Sí

I. ¿Después vos a ellos mismos les volviste a decir?

GA. Sí, cuando la Profesora de Práctica me lo corrige, al hacer las preguntas, ahí sí. Se los volví a explicar de otra manera. Eso me hizo acordar un video de Disney que había visto una vez. Mickey Mouse hace una presentación de los personajes de la historia. Ahora que lo veo me acuerdo que yo lo había visto en un video.

I. No era lo que te enseñaron en Historia de la Filosofía Moderna

GA. No

GA. Claro, ya ahí me metí en un berenjenal... y cómo salía. Llamemos una grúa que me saque del pozo.

Por su parte, Teresa expresa ideas previas semejantes con respecto a los estudiantes:

32:52 I. "idea dogmática de arte", no sé si eso lo pueden entender

TT. No. Sí, sí había muchos conceptos.

I. Algunos respondieron algunas cosas...

33.50 I. Cuando vos los interrogas acerca de sus respuestas se quedan mudos. Vos les decís: ¿qué quisiste decir con eso? Así empezó la clase.

TT. Sí

I. Vos quisiste retomar la respuesta que dio para que de acuerdo a lo que dijo resignifique sus propias palabras, no lo hace. Copiaron lo que subrayaron en la fotocopia pero no se apropiaron del significado.

34.23 TT. Ese es un problema general que veo, me pasa hoy también.

TT. No, no entendieron

39.42 Autoc1TT: Claro, eso es lo más difícil, generar la interrogación. Me parece que di demasiado. La profesora de práctica me dijo, que no se había entendido lo que proponía Cassirer, que lo simbólico lo relacionaban todo el tiempo con lo racional. Se quedaron atrapados en la noción de animal racional.

Autoc2TT 07: 23 V Me doy cuenta de eso, que no escucho, o explico demasiado.

07: 28 I. Das respuestas que no te pidieron.

07: 32 TT: Me adelanto

07: 34 I. No generás interrogación, que ese es el objetivo, que se interroguen. Cuando se interrogan, ahí sí puede venir una respuesta. Cuando una chica te dice por qué hay dos sillas si está hablando de tres, ahí hay una preocupación.

Plantear un tema, tratar de hacer surgir saberes previos, retomarlos, explicitar las dificultades que surgen, llegar a algunas conclusiones... Parecen ser los pasos tras los cuales se encamina Teresa. Sin embargo, el tiempo y el espacio de la clase circunscriben límites irreductibles. Distintos son los límites que pueden reconocerse en tanto condiciones de posibilidad de la razón (Trías 2001:106-107). ¿De qué tipo de reflexión se trata?

111 AutocGA: ¿Con qué sigo? Viste cuando se hacen esos silencios. Porque por ahí yo pensaría que era como tiempo de radio, que tenés que cubrir todos los baches. 19:40 Ahora pienso, que aunque me quede en silencio, me sentaré mirará a los chicos. También se puede, o sea... baches puedo tener.

I. ¿Sería muy distinto si estuvieras, sola con los alumnos?

GA: Yyyy sí, la cámara, la profesora de Práctica, todos ahí adentro...

I Aunque vos parece que te abstraés de eso, no parece, no se te nota que estés nerviosa.

GA: Sí, sí, estaba re nerviosa.

I: Pero, ¿todo el tiempo? ¿O en algún momento te olvidabas? Estabas tensa...

GA: Sí estaba tensa. Lo recuerdo como una experiencia bastaaante fea.

Por eso después se me alargaron las prácticas, porque no podía encajar con todo lo que me pedía Liliana. Pero, bueno. Me tiró dos o tres herramientas didácticas que era lo que necesitaba: Me dijo: Decí esto, hacé esto y esto. Fui al aula y dije esto y esto y esto, como me había dicho ella y ahí arrancó todo. Pero bueno, era lo que necesitaba 20:58.

I. Claro, se necesita a alguien con experiencia docente

GA: Claro, sí. Como decir, bueno, prestá atención, decile esto es una pregunta de examen. Ahí paran las antenas, te miran, escuchan 21:17. Ciertos "tips" o estrategias que me faltaban como para darle un cierre. Y separarme... Lo que me observó ella en ese momento era que por ahí, no dejaba de ser alumna 21:33.

I Ahh

GA: Y tenía que correrme del lugar de alumna porque estaba ocupando el de... Pero bueno, en ese momento era muy difícil correrme del lugar de alumna porque estaba ante tres profesores. Yo dando una clase. Es como si yo te preparo un tema, vos sos mi profesor, yo me paro en el medio del aula y te doy el tema. Sigo siendo alumna. Es que todavía, pienso que en esos momentos me sentía así 22:00. Preparé el tema lo dí, delante de los chicos, pero sigo ocupando ese lugar.

I. estabas más preocupada en la profesora de la práctica. Porque si vos habías observado a ese grupo, ahora tenías que pensar en ellos cuando preparabas tus clases... (AutocGA 21:22)

GA: Pero en ese momento me fue más fuerte eso 22:25. Me paro, me posiciono en ese lugar, que bueno...es el lugar acostumbrado, era estudiante, soy estudiante todavía. Esas estrategias, esos "tips" de docente, yo llegué con el tiempo también, con ensayos y errores (un poco conductista) eso lo voy a ir adquiriendo.

Adquirir la posición de enseñante para Gabriela, tiene que ver con adquirir ciertos "tips". Dicha expresión manifiesta muchas cosas. En primer lugar la dependencia de otro (el docente experimentado) que me tiene que decir qué decir y qué hacer. En segundo lugar, que se trata de ciertas recetas

universales. Siempre funcionan. Sin embargo, en la micropráctica los problemas no son universales sino particulares y situados. Por lo que cada situación demanda “soluciones diferentes”. La selección de la bibliografía, la importancia atribuida a cada tema, son en lo que respecta a los contenidos opciones ético-políticas. Como así también, por supuesto, aquellos gestos que demandan los estudiantes durante la clase. Cada uno de los gestos analizados pone de manifiesto opciones, decisiones en terrenos indecibles (Derrida, 1998) porque no siempre apelando a la razón se resuelven los problemas, hay que tomar partido. Tampoco se resuelven sólo con la ternura o el trato afectuoso, se necesita un equilibrio entre los extremos que tiene que ver con el uso de la razón práctica, según Aristóteles, analizado por Castoriadis. Con el reconocimiento del Otro, para poder responder a su interpelación (Lévinas). Con el cuidado de sí, para poder cuidar de los otros (Foucault). Con los límites que se inscriben como posibilitadores en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. En fin, el poder de enseñar y el deseo de saber, se conjugan si se inscriben en el marco de la dimensión ético política de las acciones humanas.

Autoc1TT

35:06 TT: Me parece que fui muy rápido, hablaba muy rápido, estaba nerviosa.

38:27 TT. Iba muy rápido, no daba lugar a que piensen.

Autoc2TT

00:52 hay una dinámica que no la podés manejar a través de la planificación. Hay cosas que te exceden.

05:52 I. mucha información de golpe, me parece que no genera ninguna pregunta

05:58 A. Como que los desborda

06:00 Ao. Los irrita también

06:12 TT: También es como una especie de frustración, de querer entender, como ir a un ritmo en el que no pueden, porque es demasiado

04:54 TT: Sí, eso; fui descubriendo como posicionarme, qué hacer. Trato de escuchar más, dar tiempo, para que piensen...

Teresa reconoce que intentó dar más definiciones y conceptos de los que los estudiantes podían apropiarse en esa clase. Tal vez, como intervino uno de los estudiantes avanzados del Profesorado en Filosofía, a los estudiantes los irritan tantas palabras que no entienden. Teresa admite que dijo demasiadas cosas...

00:28 Autoc2TT hay una persona del otro lado, que está pensando en otra cosa, que tiene su deseo puesto en otra cosa, en jugar, en celebrar, en perder horas y bueno, sí; por ahí te escuchan, pero no como uno quisiera.

00:40 TT: Escuchan, pero por momentos; por momentos se distraen, por ahí te vuelven a reconocer.

Teresa cree que no le responden (demanda que le respondan, pero ella no los escucha), por lo que tampoco da respuestas. Las respuestas que encuentra son estereotipadas: quieren jugar y pasar el tiempo. Es decir, atadas al recuerdo de lo que ella vivió como estudiante o bajo la concepción muy extendida de que los estudiantes están todo el día pensando en el viaje a Bariloche o en diseñar el buzo de egresados. Pensar que su deseo se circunscribe sólo a superficiales objetivos, nos hablan de un estudiante reducido a un sujeto alienado que jamás podrá romper ese circuito vicioso. Su aparente aceptación parece resignada a dicho estado de cosas, ante el cual no hay mucho más que hacer que esperar que a los estudiantes se les ocurra (deseen) prestar atención (a la lección que traje preparada para ese día)

Otra forma de posicionarse ético-políticamente es la manera en que Gabriela clasifica a un estudiante. Su juicio, parece inscribirse en la conocida división del trabajo: intelectuales (teóricos) por un lado, y trabajadores (prácticos) por otro:

60 (06:26 Autoc GA) Ese sí era super estudioso, Andrés se llamaba
104 (Autoc) No era para él. Estaba para tareas manuales

Lo enseñado y aprendido durante la formación inicial, se basa muchas veces en considerar problemas universales; no siempre permite responder a las situaciones problemáticas particulares: Desde, qué posición es necesario adoptar en cada momento frente al curso; a los recursos necesarios para captar la atención de la clase ante la posible dispersión de los alumnos. Por ese motivo, cuando las estudiantes practicantes intentan posicionarse en el rol docente, muchas veces apelan a conocimientos que tienen a mano, recurriendo a saberes, actitudes y procedimientos alejados de lo aprendieron durante la formación inicial. En el siguiente fragmento de la entrevista, podemos advertir lo que venimos diciendo, en el caso de Gabriela:

GA: ...Ahora que lo veo, me acuerdo que yo lo había visto en un video.
I: No era lo que te enseñaron en Historia de la Filosofía Moderna
GA: No

Teresa intenta reflexionar acerca del desinterés de los estudiantes. Que atribuye a su cansancio. De esa manera no advierte la gravitación del suelo, ni responde ético-políticamente, porque acepta que sea “natural” que en la última

hora no atiendan porque tienen hambre. Por lo tanto, reduce el deseo al deseo de alimentarse.

(Autoc 25:43) Autoc2TT

03:18 No queremos saber sobre eso, hablemos de otra cosa

03:30 También me parece muy importante la dimensión afectiva se juega mucho eso en un aula. Cómo se sienten en ese momento. Si les pasó algo quizá están...tratarlos bien. Esa es la manera de acercarse, no marcando siempre todo el tiempo una diferencia. La diferencia tiene que estar, pero que no sea tan lejana si no es como que...eso es lo que veo yo.

03:58 A. Tratar de acercarse en toda ocasión

04:00 TT Siempre, todo el tiempo. No digo preguntarles todo el tiempo, ¿cómo están? Pero por ahí yo llego y les pregunto: ¿están cansados hoy? Entonces voy manejando la intensidad de la clase. Encima yo los tengo en la última hora de 12 a 1. A las 12 ya tienen hambre.

Estas expresiones, por parte de las estudiantes que se forman para enseñar, nos conducen a interrogarnos acerca de nuestras propias prácticas como formadores. Tal vez sea durante la formación inicial el tiempo para ejercitarse en el reconocimiento de la existencia de la distancia entre lo que se supone que deberíamos hacer y lo que realmente podemos en cada situación. Modos de actuar que nos llevan a ser de distintos modos y de esa manera vamos configurando un estilo de enseñante. Porque no reconocer los límites en los que se inscribe la condición humana, puede llevar a la desmesura o a la desesperación. A partir de la “razón fronteriza” (Trías, 1999), se abre la posibilidad de pensar los límites, sin trascenderlos ni anularlos, sino asumiendo la condición intersticial de habitantes de la frontera, del lugar del límite que es donde está la verdadera tierra de la humanidad. Como señala Agamben (2012), sin infancia no hay historia, sin que esto signifique que sólo a partir de los niños y niñas se produce la historia, sino que tanto el discurso como la acción son los que definen constitutivamente al ser humano. Por lo tanto, es necesario apropiarse de las palabras con las que es expresado el mundo de la cultura en que habitamos, y esto constituye un aprendizaje de toda la vida. Entonces, sería necesario preguntarse, cómo podría contribuir la formación inicial para la apropiación del lenguaje que permita a los y a las estudiantes expresarse y reflexionar, a la vez que se constituyen como interlocutores de aquellas y aquellos que nos interpelan con sus palabras y con sus silencios. De allí que ciertas cuestiones retornan: ¿Qué produce y qué reproduce la formación docente? ¿Desde qué supuestos se forma a los futuros enseñantes?

¿Qué concepciones sobre la enseñanza y la formación docente se construyen sobre el rol docente en los procesos de enseñanza que se llevan adelante en los institutos? Finalmente: ¿Cómo se encarnan los modos de ser en los modos de actuar de cada una y de cada uno?

"Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.
No hay dos fuegos iguales.
Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores.
Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas.
Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende." Eduardo Galeano (1940-2015)

Entendiendo los modos de actuar a partir de los gestos (Jorró) abordamos la cuestión de los sentidos y las percepciones efectivas de las futuras docentes en formación. Retomando nuestros propios planteos (3. Problemas y preguntas de investigación, en la página 6), volvemos a pensar que adoptar la posición del que enseña no consiste únicamente en saber los contenidos de una disciplina. Si bien muchas veces, parece creerse y aceptarse que con los conocimientos disciplinares y pedagógico-didácticos es suficiente para conformarse en enseñantes de una asignatura determinada; las practicantes que intentan adoptar la posición de formadoras, se sienten interpeladas por otras demandas que van más allá de lo aprendido durante su formación disciplinar y pedagógica.

Si los modos de actuar encarnan "modos de ser" y se manifiestan a través de los gestos profesionales (Jorró – Bucheton), se establece una relación dialéctica entre el modo de ser y el modo de actuar, no hay correspondencia posible. Son modos de hacer que enseñan *modes d'agir enseignant* (Bucheton). Los modos de actuar se visibilizan en los gestos profesionales y los modos de ser van configurando un estilo, es decir, qué docente quiero ser (ética), más allá de la moral (lo que está bien y lo que está mal según la comunidad, a partir del consenso social).

7. Interpretación de resultados

A partir del análisis del material recolectado, y teniendo en cuenta las preguntas que orientaron la investigación, siguiendo la subcategorías construidas (ver grilla en Anexo I), podemos efectuar una primera interpretación de los resultados.

En primer lugar, analizaremos la dimensión ético-política de las prácticas de las estudiantes en Formación, considerando los gestos observados en sus prácticas de ensayo, siguiendo la clasificación de Jorro (2004) y Bucheton (2009). En segundo lugar, los vínculos entre estudiantes y practicantes durante la clase recuperando las categorías de Lévinas (1987, 1993, 2001), sus vivencias y sus reflexiones en torno a las prácticas de enseñanza y sus vínculos con las y los otros. Presentaremos los resultados de nuestra interpretación en dos secciones: a) la dimensión ético-política de la profesión de enseñar; b) la relación con las y los “otros”.

7.1. La dimensión ético-política de la profesión de enseñar

Si nos preguntamos: ¿En qué medida se relacionan y/o articulan la dimensión ético-política, los gestos profesionales y el estilo, con la relación con las y los otros en el ámbito de las prácticas de enseñanza? Quizás podríamos inferir las representaciones sobre la justicia que dan sentido a las prácticas de las estudiantes en formación. Sin embargo, no podemos más que aventurar una interpretación posible a partir de lo que hemos observado y de lo que hemos escuchado durante nuestro recorrido de investigación.

Para comenzar, tomemos los “gestos profesionales” entendidos como “modos de actuar” que expresan un “estilo” o “modo de ser” docente/enseñante/profesor que se irá configurando durante la formación docente y se irá consolidando con la trayectoria profesional de cada individualidad situada histórico-socialmente.

Con respecto a los “*gestos de lenguaje*” observados entre las estudiantes, podemos decir que se advierte una *escasa utilización del lenguaje técnico* y su sustitución, en el caso de Gabriela, de un léxico más apropiado a otro nivel de enseñanza. Así, cuando dice: GA 205 “Ahí está, Traiganlo chicos, no se lo olviden. Háganle un par de agujeritos al costado así lo van teniendo...” podría suponerse que recae en una especie de “infantilización de los

interlocutores”. Por su parte, Teresa hace una excesiva utilización del lenguaje coloquial, con lo cual simplifica los conceptos y no permite a los estudiantes el acceso a un nivel de conceptualización acorde a las exigencias que ella misma pretende desarrollar según sus propios dichos en la entrevista de autoconfrontación.

De esa manera, ambas practicantes establecen un estilo de comunicación que intenta negociar los significados que van surgiendo, van gestionando el diálogo para evitar que la clase se reduzca a una mera exposición. Y, aunque logran, en cierto sentido, instalar el diálogo como procedimiento, manteniendo el diálogo abierto con el predominio del lenguaje coloquial para puntualizar los momentos de la clase, no logran llevar a los estudiantes hacia la comprensión de los contenidos específicos de la disciplina que intentan transmitir, contenidos que requieren de la comprensión y de la interpretación de un lenguaje especializado.

Es por ello que ambas practicantes logran una escasa disipación de los malentendidos de los estudiantes, porque hay escasa devolución de los objetos de saber conforme al lenguaje especializado. En el caso de Gabriela, sobre todo, se advierte una constante que es el juego de los estudiantes, sobre todo varones, que intentan mostrarse (¿delante de las alumnas?) para llamar la atención, con bromas e intervenciones que desvían la atención del objeto de saber. Además, ambas, tanto Gabriela como Teresa, necesitan llamar constantemente la atención para ser escuchadas (sea para continuar la clase, sea para mejorar la comprensión): “Chicos, Chicos”, con lo cual terminan utilizando frases entrecortadas o sin completar que revela una incertidumbre constante respecto del nivel de comprensión de los estudiantes.

Si bien advertimos como modos de actuar de ambas estudiantes cierto tratamiento superficial de los saberes previos de los estudiantes; uso limitado del vocabulario teórico (GA); uso de ejemplos de la experiencia común (GA-TT), también hemos podido constatar la utilización de los recursos didácticos en vistas a mantener la gestión de la clase (TT), en tanto gestos de puesta en escena del saber.

En cuanto a los *gestos de ajuste de la acción*, ciertas inseguridades tanto en el manejo del tiempo, para dar las consignas de trabajo y con respecto a la comprensión de los estudiantes, como en:

TT 08:38 Este...entendieron...comprendieron entonces la....Esto de que el animal...que el hombre sea un animal simbólico? ¿Quedó claro? ¿Quedó claro? 09:01 No, porque por ahí no...no sé si quedó bien claro...me miran pero no sé...Bueno, ¿y la segunda respuesta? La primera pregunta era esta. 13:23 Ah, perdón, la última. Bueno, pero la última...¿están relacionadas las preguntas, no? ¿Se puede considerar...? Decía, ¿se puede considerar que la capacidad de simbolizar es exclusivamente humana? ¿Por qué? 29:38 Bueno, después va a haber...yo les cité otro... otro artista conceptual que se llama Joseph Kosuth. Esto lo voy a decir rápido así nos ponemos a trabajar. ¿Sí? 30:05 Claro... No. Es así. ¿Qué hizo? Digamos, ¿qué sería lo que une a esto? Entonces, lo que quería mostrar justamente esto, ¿dónde está la identidad? ¿La imagen, la copia, la cosa o la palabra?

Ponen de manifiesto la *escasa flexibilidad* para cambiar la consigna de trabajo que permita estimular la comprensión de los estudiantes. En la autoconfrontación, Teresa reconoce ese límite:

Autoc2TT

00:52 hay una dinámica que no la podés manejar a través de la planificación. Hay cosas que te exceden.

05:52 I. mucha información de golpe, me parece que no genera ninguna pregunta

05:58 A. Como que los desborda

06:00 Ao. Los irrita también

06:12 TT. También es como una especie de frustración, de querer entender, como ir a un ritmo en el que no pueden, porque es demasiado

04:54 Sí, eso; fui descubriendo como posicionarme, qué hacer. Trato de escuchar más, dar tiempo, para que piensen...

Esa escasa flexibilidad para modificar las consignas “al ritmo” de la clase, conlleva una *escasa invención de estrategias* para mantener la atención de los estudiantes. Muchas veces requiere la intervención y la orientación de la profesora de la práctica, portadora de un “saber experto” que puede visualizar la situación de la enseñanza aprendizaje en el entorno de una comunidad discursiva que no empieza ni termina en el ritmo con el que unos y otros intentan aproximarse al saber.

Además, una de las características que más se destacan en ambas estudiantes es “el nerviosismo” con que enfrentaron esa experiencia. En el caso de Gabriela, ella advierte que su respiración no es “normal”, sino la que le enseñaron en teatro (Autoc). Además, se ruboriza. En el caso de Teresa, reconoce que habla muy rápido:

Autoc1TT

35:06 TT. Me parece que fui muy rápido, hablaba muy rápido, estaba nerviosa.

38.27 TT. Iba muy rápido, no daba lugar a que piensen.

Consultada acerca de los términos “tautología” e “idea dogmática de arte”, y si no le parece que tendría que haberse detenido, Teresa respondió: -Y sí, son muchas cosas (Autoc). Tal vez el recurso a muchos conceptos intentaban dar cuenta más de su propio proyecto “Arte y Filosofía” (secuencia didáctica de cuatro clases) que del interés demostrado por los estudiantes ante su planteo. Recuperar los genuinos interrogantes (preguntas que surgieron en el transcurso de la clase) puede resultar más fructífero y enriquecedor que agregar más conceptos que dispersan la atención y pueden llegar a irritar (Autoc) a los estudiantes.

Entre los gestos de las Practicantes que generan una *atmósfera* de trabajo en el aula, creemos que pueden observarse cuando intentan dar cuenta de las participaciones de los estudiantes, aunque muchas veces lo hagan recurriendo a saberes cotidianos. En ese sentido, la insistencia en lugares comunes y la dificultad para recuperar las intervenciones de los alumnos para abonar la profundización de la temática propuesta, genera cierta disolución de la propuesta, en la que se insiste y persiste, al intentar volver a las acciones planificadas, lo que no les permiten gestionar los imprevistos. Tal vez, porque no pueden “hacer como si”, ficcionalizar (Bernié, 2002) una posición cognitiva que les permita la entrada en un contexto comunicativo que tenga “sentido”.

Dichas dificultades para organizar y garantizar cierto “clima” que permita transformar los imprevistos en acontecimientos, se advierte por el murmullo y las quejas, que provocan las intervenciones y respuestas en situaciones de aprendizaje. Como señala Ponce “la gestión de la atmósfera de la clase también se juega en la puesta en escena dominante de las relaciones entre profesor y alumnos y entre alumnos. Todo esto dificulta en gran medida, pasar de la idea de secuencia didáctica a la de comunidad discursiva” (2012:61). Porque *“cada una de esas escenas organiza una atmósfera cognitiva y lingüística diferente, posibilitando un modo de estar diferente para los alumnos y el profesor”*. En nuestro caso, las practicantes desde sus modos de actuar propician un modo de estar en el aula por parte de las y los estudiantes que no logra romper las “modalidades de ser sujeto” ya cristalizadas en el ámbito de la escuela. Por el contrario, Gabriela considera que la “complicidad” de los alumnos, acostumbrados a “ficcionalizar” una relación de enseñanza y aprendizaje la beneficia como estudiante de la Formación Docente, y su

comportamiento “*materializa decisiones de carácter ético-político que tiene que ver con la intención de configurar distintas modalidades de ser sujeto*”, un “modo de ser” esperado.

7.2. La relación con las y los “otros”

La relación con el otro como exterioridad, es según Lévinas, la relación ligada a la responsabilidad por el otro. Se trata de una relación intersubjetiva donde el otro puede aparecer como el otro *como yo* o como el otro *que yo*. En el primer caso, el sujeto que se representa al otro, lo hace de acuerdo a sus propias representaciones en tanto que reconocerlo como Otro que yo, es dejarse vulnerar la sensibilidad (ver y tocar) por la proximidad del rostro del otro, que es gozo. Es la obsesión por responder por la vida del otro, “somos los guardianes” de nuestro prójimo. Es una relación que en la relación se absuelve de la misma relación. Es un tipo de relación en la que según Lévinas se opera la sustitución del yo por el tú. Es decir, que, siguiendo a Lévinas, el yo no es yo sino por el Otro. A partir de la ruptura con el *logos* de la totalidad egológica se abre camino a la exterioridad del otro, por el infinito que se anida en la misma raíz del yo, obsesión y rehén por el otro, que contiene más que lo que puede contener. La subjetividad no se reduce a la conciencia, sino que se explica por la proximidad “como relación con el otro”. La relación no parte del sujeto hacia el Otro, decidida desde mi libertad, sino que siempre viene inicialmente hacia mí. La responsabilidad por el otro atraviesa la conciencia como “obsesión”, influencia del otro sobre el yo tan profunda que provoca una inversión en la conciencia misma que se designa como “pasividad”. El Otro que nos impone la filosofía de Lévinas saca de su reducto a la filosofía de la subjetividad, que parte siempre de un “yo puedo” o de un “yo pienso”; para situarla en la pasividad de quien sufre un acontecimiento inesperado, según Guillot (Lévinas 1987:37). Por otra parte, si el yo contiene más que lo que puede contener: ¿cómo explicar este juego donde la subjetividad misma compromete su existencia? Aquí Lévinas recurre al concepto de sustitución, todo el esfuerzo estará orientado a pensar el otro en el yo, sin pensar al otro como otro yo. El “en” no significa asimilación: el otro molesta (vulnera) y despierta al yo, el otro inquieta al yo, o inspira al yo, o el yo espera y atiende al otro.

Desde el punto de vista de los *Gestos éticos*, partiendo del supuesto de que los estudiantes facilitan las cosas a los practicantes, se tiende a desconocer el lugar que cada uno ocupa en la escena. En la trama enseñanza-aprendizaje se da una acción imprevisible. No es un “hecho natural” en el que se pueda determinar que cada causa necesariamente produce los mismos efectos, y en esa regularidad constatable “siempre ocurre lo mismo”. En este caso, que los alumnos del Secundario estén acostumbrados a recibir practicantes y por una cuestión de “complicidad” o proximidad etaria las favorezcan; impide el reconocimiento de que también puede acontecer lo inesperado, ya que en el terreno de las acciones humanas entra a jugar lo contingente.

También podemos observar que, en ambos casos, aparece recurrentemente la dificultad de posicionarse como “enseñantes”: se advierte cuando Teresa no sostiene el diálogo sino que responde a consultas, pero el centro de la clase sigue siendo ella. Por su parte, Gabriela les asigna a los estudiantes un papel de muy baja importancia: les dice que escriban en el pizarrón el significado de las palabras del glosario, les responde sólo aquellas preguntas técnicas y, en otros casos “elige” no escucharlos. En los criterios que ambas emplean vemos aparecer la dimensión ético-política en su vinculación con las relaciones que establecen con “las” y “los” otros.

En la búsqueda de una cierta “complicidad” con las/los estudiantes, parece que a Gabriela, al intentar acercarse, le resulta contraproducente a la hora de pretender profundizar en los temas que va planteando. Porque no logra concitar el interés de los estudiantes (sobre todo de los varones), que permanecen todo el tiempo en una actitud lúdica. El murmullo, las interrupciones (con preguntas como: *¿dónde escribo esto?*; *¿puedo hacerlo aquí, o allí?* por parte de las chicas y las bromas por parte de los chicos) no cesan en ningún momento. Gabriela se mantiene en su actitud “femenina” (maternal) comprendiéndolo todo, perdonándolo todo, haciéndose la distraída cuando la situación lo requiere, también. De este modo, “infantiliza” a los estudiantes, y en ese sentido, los des-conoce, *no puede verlos* como lo que ellas y ellos son, ¿adolescentes “escolarizados”? ¿Que actúan y responden “como se espera” que respondan? ¿Que “actúan como si” aprendieran y ella “les enseñara”? ¿Qué se espera y qué esperamos de las prácticas de

enseñanza? Al analizar e interpretar este material nos preguntamos: ¿quiénes son esos sujetos a los que les enseñamos cómo enseñar? ¿Quiénes son esos sujetos que se suponen “los alumnos” de la escuela secundaria?

La percepción de los estudiantes de la Escuela Secundaria como aquellos que están en la escuela obligados y no porque les interese es un lugar bastante común en el cotidiano de profesores y estudiantes en formación, pero no se confirma en las observaciones realizadas, ya que los adolescentes muestran gran interés en los temas planteados por las practicantes. Tal vez, el hecho de que no sostengan la atención durante las explicaciones se deba a las dificultades de las propias practicantes para reconocerlos como otros distintos que trascienden a nuestras representaciones y simplemente está ahí, pidiendo: “edúcame” pero no me “domines” (Cullen, 2009:63).

Es frecuente escuchar a los Profesores marcar la diferencia entre los niveles educativos a los que se asiste “por propio interés y convicción” de aquellos a los que la obligatoriedad hace que no sea la decisión propia la que los impulsa. Esto es advertido por Teresa cuando en la entrevista de autoconfrontación habla del deseo. También un estudiante avanzado verifica dicha afirmación. Entonces, si el deseo de los adolescentes está puesto en otra cosa y eso puede advertirse, cómo producir un discurso que por ser en gran medida expositivo tiende a perder y a debilitar el vínculo. El reconocimiento del otro *distinto que yo* justamente tiene que ver con la capacidad de hacerme vulnerable para acoger su interpelación. Dar por supuesta su falta de deseo puede negar la posibilidad de reconocer en qué pone su deseo, porque si sólo se trata de pasarla bien, o de viajar, creo que todos (en ese momento de nuestras vidas) pensamos lo mismo.

Además, en lo que respecta a la supuesta “elección” que hacen los estudiantes de otros niveles como el superior, por ejemplo, podríamos pensar que no siempre los guía su deseo, muchas veces las elecciones se vinculan a las posibilidades. En una palabra, no siempre es “el deseo” lo que orienta las opciones “libres” del ser humano.

Por lo demás, podemos observar una relación contradictoria con los “saberes” y las “prácticas” de los estudiantes. Por un lado, existe una especie de “sobrevalorización” de los conocimientos de las/los estudiantes de la Escuela Normal que no se correlaciona con la respuesta dada a los estudiantes

durante las clases. Esto es, cuando las practicantes preguntan: ¿qué respondieron? Nosotros nos preguntamos: ¿qué hacen ellas con esas respuestas? Porque “lo que” respondieron los estudiantes no es escuchado si “no responden” conforme a los cánones (las respuestas por ellas esperadas). Así, Gabriela pregunta si se acuerdan de Platón y de Sócrates, una estudiante responde diciendo que el método de Sócrates es la mayéutica y Gabriela no retoma ese saber, sino que lo ignora. Teresa, por su parte, tratando de explicar la idea del “arte conceptual”, desprendiéndolo de la idea de “representación mimética”, tampoco escucha a la estudiante que dice: “es arte porque es arte” y ella misma hace uso de un “lugar común” afirmando una frase entrecortada: “el arte por el arte”.

De donde: la demanda (y el deseo) de “reconocimiento” manifestada por las Practicantes durante las entrevistas de autoconfrontación no está acompañado por el reconocimiento del “otro que yo” que son los estudiantes de la Escuela Secundaria. En la insistencia de entablar una relación intersubjetiva ligada a la experiencia del otro en cuanto “otro como yo” (relacionándolo y comparándolo con los parámetros de las “propias” representaciones o de las “representaciones” que circulan en el ámbito de la Formación Docente), lo que se produce es un des-conocimiento de ese otro que no inquieta, no interpela ni inspira porque se lo asimila a las representaciones ya anticipadas de “estudiante de la Escuela secundaria”.

En este sentido, la proximidad, el acercamiento, se reduce a interrogaciones o indicaciones de carácter metodológico o procedimental. Y aunque la reflexión acerca de estas experiencias de práctica (a través de las entrevistas de autoconfrontación) les permita tomar cierta distancia y, al mismo tiempo, a reconocerse y a reconocerlas y reconocerlos, volviendo a “explicar de otra manera” la experiencia vivida, los dichos de las Practicantes han dejado entrever que no queda lugar para el “dejarse sorprender”, para dejarse interpelar por ese Otro, para reconocerlo como “otro distinto que yo” y no “otro como yo” (“como yo, que en la escuela secundaria no me interesaba nada y estaba siempre pensando en el viaje de fin de curso”).

8. Conclusiones y perspectivas

*La esencia de la razón no consiste
en asegurar al hombre
un fundamento y poderes,
sino en cuestionarlo
y en invitarlo a la justicia.*
E. Lévinas (1987:110)

En cuanto a los aportes, creemos que a partir de nuestro trabajo se abren perspectivas que pueden resultar de gran interés para reflexionar sobre una dimensión de la formación y de la práctica docente totalmente ausente -no por olvido, sino muchas veces, por omisión teórica y política.

De nuestro estudio queremos destacar, que si bien el principal interés de esta investigación recayó sobre la relación que se establece entre gestos profesionales y comunidades de prácticas, en la medida que a lo largo de todo el trabajo sostuvimos que es en el marco de la clase donde el sujeto se posiciona como actor y se apropia de modos de decir, pensar, y hacer, que configuran su propio *estilo profesional*; lograr la acción participativa de las practicantes como protagonistas de la investigación en la medida en que el trabajo actúa como facilitador de las condiciones para la autorreflexión acerca de sus propias prácticas, en las que intentan construir su propio estilo a partir de los gestos que actúan, cada vez que pueden reconocerlos y reconocerse en ellos, es finalmente nuestra mayor aspiración.

La intencionalidad de nuestro proyecto tiene tres momentos que se interrelacionan entre sí. En primer lugar nos interesa la continuidad que se pueda generar a partir de este estudio desde la base de los resultados alcanzados. Es decir, una posible continuación a partir de la profundización de las temáticas presentadas, desde las categorías del marco teórico, de los datos empíricos obtenidos y de la metodología empleada. Los pasos que se avanzaron en esos sentidos intentan ser andamiajes de futuros desarrollos del estado de la cuestión. En segundo lugar, desde el comienzo pensamos que involucrar a los actores participantes en la investigación, es decir, facilitarles elementos para pensar juntos, reflexionar acerca de sus propias prácticas -para que puedan reconocer(se) los modos de ser en los modos de actuar- y cómo a partir de allí -en el caso de las estudiantes en formación, se empieza a definir un estilo. En el caso de los demás actores, esta investigación queda abierta

para incorporar sus voces, referidas a sus impresiones. Lo que configuraría la posibilidad de ampliar el estudio a todos los participantes involucrados. Habilitar propuestas de similares características que aborden los gestos profesionales de los formadores, co-formadores, directivos, alumnas y alumnos. A propósito de esto último, queremos destacar que la incorporación de las voces de los estudiantes actuales del Profesorado en Filosofía fue muy fructífera porque aportaron una mirada dis-tinta (en el sentido que le hemos dado al término “dis-tinto”, como otro tinte o coloración) en el caso de la segunda parte de la entrevista de autoconfrontación con TT). A partir de nuestro breve recorrido constatamos que no es lo mismo investigar en solitario que compartir nuestras preocupaciones con otros y otras. Porque resulta imprescindible reconocer(se) en lo común, para crecer en la profundidad de los análisis y trazar acciones que puedan implementarse a partir de los resultados que se vayan alcanzando. En tercer lugar, por todo lo expuesto, creemos que el tercer aporte viene dado como recapitulación de los dos anteriores. Porque pensamos la ampliación del universo de estudio como correlato de la posibilidad de pensar a la formación permanente como intrínseca a la formación inicial. Es decir, imbricadas desde la continuidad que otros estudios que incluyan las acciones de formadores y de estudiantes de la formación inicial, faciliten y favorezcan. Para que la idea de formación continua se vaya construyendo a lo largo de la formación inicial. Sostener espacios de reflexión y acción en el tiempo puede contribuir a saldar la brecha entre la tarea prescrita y la actividad real del día a día en las instituciones educativas.

A lo largo de nuestra reflexión hemos sostenido que dar cuenta de la dimensión ético-política de las prácticas de enseñanza, tiene que ver principalmente con alejarse del reduccionismo metodológico que pretende convertir una experiencia en experimento, tomando a los sujetos históricos como objetos aislados. Esto ocurre cuando no podemos reconocer nuestra vulnerabilidad ante el Otro y nos mantenemos en una posición de certeza ontológica (Yo soy yo), cuando no nos aventuramos a lo desconocido. Por el contrario, para reconocer al Otro hay que dejarse sorprender por el acontecimiento, de tal modo que nos permita(mos) tener una experiencia humana -que no puede ser controlada (ya que se transformaría en un experimento); ni banalizada (ya que desaparecería la experiencia) (Agamben,

2003). Creemos, que estas son las bases que nos permitirán pensar el trabajo docente como un desarrollo profesional que implica el compromiso ético de formarnos y poner en práctica la docencia bajo estrictos principios de justicia, libertad e igualdad (Cullen, 2009). También creemos, con Carlos Cullen que justamente es la “mediación normativa” que ejerce la educación, aquella que viene a colmar el vacío que responde al desfundamiento del sujeto convertido en un objeto de transmisión de conocimiento. Por todo esto, es que nos volvemos a interrogar por una cuestión que obstinadamente retorna: la pregunta por cómo se encarnan los “modos de ser” en los “modos de actuar”, a partir del reconocimiento del Otro (distinto que yo).

Si ser docente es una virtud ciudadana porque el ejercicio profesional tiene que ver con la justicia, ¿cómo han desempeñado esta función las practicantes? ¿Cuáles fueron sus percepciones ante esa “responsabilidad”? Concretamente, en nuestra situación se advierte una falta de enunciación teórica, pero fácticamente los resultados de la aplicación de diversas opciones ético-políticas están a la vista. En la medida en que cada estudiante procura llevar adelante la propuesta didáctica, haciendo de la planificación una prescripción más que una “hipótesis de trabajo” que va desarrollándose al “ritmo” de la clase.

A pesar de que la formación se ha edificado sobre el deber ser de los modos de ser que deberían desempeñar en su rol los futuros docentes, es en la acción educativa entendida como acontecimiento ético donde otro tipo de razones ocupan el lugar de “la Razón”. Una posibilidad de superación de esa Razón soberana, dominadora, nos las ofrece la razón fronteriza a la que alude Trías, en tanto señala la existencia del límite. Se trata del ser del límite al que el habitante de la frontera responde libremente a través de su praxis. Límite, no en el sentido de la filosofía kantiana o wittgensteniana en las que hay límite porque hay razón. Lo que propone Trías, es que más bien, hay razón porque hay límite (Trías 2001:106). Según Eugenio Trías, tanto Kant como Wittgenstein se toparon con el Límite cuando quisieron levantar acta cartográfica de la razón, no advirtieron que la razón derivaba de ese Límite (Ibídem: 107). Creemos que descubrir la condición fronteriza de la condición humana, sostenida por la filosofía del límite propuesta por Trías puede

constituir la base para una nueva concepción de la formación docente docente de cara al siglo XXI.

Durante el siglo XX; los dinamismos históricos de “la cultura” consagrada por Occidente exhibieron una común consecuencia: la acentuación del individualismo. ¿En qué sentido la Escuela ha legitimado la competencia y la supervivencia del más apto? ¿Acaso la escuela como institución, está llamada a construir la familia ideal, el estudiante ideal? ¿En qué sentido los modos de ser, decir, hacer y actuar de las practicantes expresan en el poder/deseo de enseñar y aprender sus opciones ético- políticas? Porque el acto educativo no es neutro y por acción u omisión se establecen los diversos posicionamientos epistemológicos, éticos y políticos. En la selección de las temáticas, en la escucha o no, del otro distinto de mí que resulta indomable -porque es irrepresentable, a menos que quiera reducirlo a mi mismidad y en vez de sentirme interpelado por su: “heme aquí”, decida violentarlo para reducirlo a más de lo mismo, porque si no es como me lo imaginaba, no encaja dentro de mis esquemas. Por todo esto es que partimos de la crítica lévinasiana a la cultura occidental; para él la ética precede a la ontología, tal como el existencialismo postuló que la existencia precede a la esencia. Es por eso, que para nosotros son los modos de actuar los que constituyen los modos del ser. Modos de ser que si no se fundan en un estar, corren el riesgo de negar la propia cultura y perder identidad, tal como sostiene (Kusch, 2000); ser sin estar es no percibir la gravitación del suelo que pisamos. El desarrollo de dicha importantísima cuestión no podrá ser tratada aquí quedando planteada para futuros desarrollos, porque es de vital importancia.

Permanecer en una actitud puramente racional en la que “Yo puedo y Yo pienso” no dejan lugar para el acontecimiento, porque impiden reconocer la presencia del Otro. En el marco de nuestra situación problemática resulta de especial interés recuperar la relación intersubjetiva en tanto apertura al Otro; al que sólo puedo reconocer como otro distinto de mí y no simplemente como otro como yo, sino como otro *que yo*. Esto ocurre cada vez que una de las practicantes se hace vulnerable a la epifanía del otro (estudiante), como rostro que interpela.

Es muy importante reconocer que lo que pueda aportar este trabajo en torno a la dimensión ético-política de las prácticas docentes resultará

insuficiente para dar cuenta de las múltiples necesidades del Sistema Educativo, en el que se ponen en juego otras dimensiones (saberes y conocimientos; dispositivos; condiciones institucionales) que no han podido ser tratadas aquí, pero no por eso han de ser ignoradas. En nuestro caso, sólo nos propusimos abordar lo que sucede en el aula cuando un sujeto intenta posicionarse como docente: sus gestos, sus modos de actuar y sus modos de ser.

La finalidad de todo este esfuerzo “de comprensión” radica en intentar situar este pensamiento en el “entre” de nuestras prácticas docentes cotidianas; para lo cual fue necesario seguir contados pasos metodológicos: primero analizando las categorías empleadas por cada uno de los autores, luego aplicándolas como operadores de lectura que facilitaron el lento y provisorio develamiento de los múltiples en-cubrimientos del Otro en las prácticas educativas, que ocultan el rostro del otro, convirtiendo la alteridad en una repetición de lo mismo.

Centrarnos en lo concreto de las microprácticas áulicas nos permitió advertir el resultado de este nuevo modo de pensar la relación pedagógica, porque creemos que cuando los conceptos no emergen de lo concreto, la filosofía y las pedagogías terminan siendo abstractas, irreales y sofísticas por cuanto no concretizan su pensar y actuar. Muy distinta ha sido nuestra intención. Recuperar los conceptos “creados” (Deleuze y Guattari, 2001) por una particular manera de reflexión filosófica redundó en el beneficio de operar con categorías que funcionan como analizadores para reconocer las “huellas sociohistóricas” y los “horizontes emancipadores” (Cullen, 2001) en los que proponemos inscribir nuestras prácticas docentes presentes y futuras, para que el acompañamiento de las trayectorias formativas de los futuros formadores sea posible.

En ese sentido, la categoría de “exterioridad” introducida por Lévinas, “crea sentido” para recuperar al docente y al estudiante como sujetos (y no objetos) en las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Advertir que en el cuidado de sí (Foucault) y en el cuidado del Otro (Lévinas) se pone de manifiesto un poder; no como voluntad de dominio, sino como voluntad de poder hacer; poder actuar; poder vivir con libertad y poder amar, que permite reconocer cómo se re-construyen las identidades que conforman las subjetividades de los

futuros docentes para adoptar la posición de sujetos deseantes, responsables y liberados de las ataduras de las instituciones sociales. El retorno del yo sobre sí mismo no es una reflexión serena ni puramente filosófica. La relación consigo mismo es relación con un doble encadenado a mí, viscoso, pesado, estúpido, pero del que el yo no puede desprenderse precisamente por ser yo. Ese con se manifiesta en el hecho de que hay que ocuparse de sí mismo. En esto consiste la existencia material. La relación entre el Yo y el Sí mismo no es una reflexión inofensiva del espíritu sobre sí mismo. Es toda la materialidad del hombre (Lévinas 1993:94).

Lo que intentamos hacer desde este trabajo es poner en juego la pregunta acerca del posicionamiento ético-político de la profesión de enseñar. De tal modo que los estudiantes en formación puedan reconocer que, tanto en la toma de decisiones epistemológicas y metodológicas como en los gestos de conducción de la clase, se materializan posicionamientos que deberán adoptar siempre, cuando que se hagan cargo de algún curso, en alguna escuela, en algún lugar. Esas escuelas, convocadas por el mandato fundacional de construir “ideales”-que las constituyó como tales, se ven hoy llamadas a “incluir” a todas y a todos las alumnas y alumnos de carne y hueso, los *otros que yo*, que intentan construir sus identidades en una sociedad compleja, donde la reflexión sobre los “modos de actuar” que expresan “modos de ser”, deben ser renovados y revisados críticamente.

El mayor desafío para nosotros, los actuales formadores, es muy ardua, pero no podemos dejar de dar cuenta de la dimensión ético-política en la complejidad de la trama de la formación inicial, puesto que no se trata simplemente de una cuestión deontológica: “lo que se debe” o “no se debe” hacer; sino de cómo actuar en cada situación particular, de cómo resolver el desafío que significa la “tarea de enseñar”. Por lo cual, seguimos preguntándonos: ¿Cómo tendrán que ser las propuestas de formación inicial para que los trayectos formativos de las y los futur(x)s docentes incluyan estos interrogantes?

Por todo esto, respecto a las perspectivas que se abren a partir de nuestro estudio, al menos, queremos destacar dos que nos resultan de gran interés: Una de ellas es la posibilidad de profundización del análisis de la dimensión ético política de la formación docente a partir de una lectura más

exhaustiva de dos de los autores propuestos. Nos referimos principalmente a los planteos de Eugenio Trías con relación a la condición fronteriza, y por otra de los de Emmanuel Lévinas sobre la substitución. Con respecto a este último no somos ajenos a las críticas que desde una mirada feminista (Palacio, M. 2010) pueden hacerse a su concepción masculina de la mujer. En relación con esto último, la segunda perspectiva que nos gustaría anticipar se halla vinculada a la visibilización del reconocimiento de la formación inicial desde la perspectiva de género en el sentido que hemos sugerido en nuestro trabajo (Ferrari, 2012), en el que planteábamos: ¿Acaso pensando (y actuando) una escuela más democrática, más deliberativa, con mayor circulación de conocimientos podrán advertirse ciertos estereotipos? ¿Será posible que se haga visible la corporalidad sexuada (de los sujetos) y así dar cuenta de las diferencias de género como construcciones históricas que no pueden cristalizarse en un modelo único de ser varón o mujer, sino como una interrogación constante que se abre acerca de lo que somos como cuerpos que importan (Butler 2002)? O, por el contrario, es reconociendo las identidades de género, la manera como se puede llegar a construir una escuela más distributiva y donde sea posible el reconocimiento de las diferencias. Probablemente aquí sólo se trate de una disyunción retórica, más que una disyunción excluyente, de lo contrario se recaería en un pensamiento bipolar: ó, reconocimiento de las diferencias para que haya democracia; ó democratización (en la escuela) para que se reconozcan las diferencias con igualdad. Creemos que es más potente, para ponernos a pensar y actuar, el hecho de reconocer en dicho planteo, que ambos procesos son necesarios. Es imposible plantearse qué es primero y qué es segundo. No es una cuestión de orden de los procesos sino del reconocimiento de la emergencia de lo que subyace a nuestras prácticas y discursos lo que nos permitirá dar cuenta de las diferencias. Nuestro breve recorrido sólo alcanza a vislumbrar de qué modo se refuerzan en la escuela las identidades, pero sería de gran interés profundizarlo, ya que nos ha permitido advertir que la sexualidad nos traslada fuera de nosotros mismos; estamos motivados por algo que se halla en otra parte y cuyo sentido y propósito no podemos capturar plenamente (Butler 2004:33). Tal como lo expresa Donna Haraway en su Manifiesto para cyborgs: “Necesitamos el poder de las teorías críticas modernas sobre la manera en

que se forman las significaciones y los cuerpos, no para negar significaciones y cuerpos, sino para vivir en significaciones y cuerpos que tengan una oportunidad en el futuro” (citado por Dorlin 2009:13).

A lo largo de este acompañamiento reflexivo, pudimos apreciar que así como las estudiantes irrumpen en la escena de la clase y a partir de sus gestos van configurando un posicionamiento que no es neutral, porque cada vez que intervienen como agentes del cambio que se opera dentro de esa comunidad discursiva pueden advertir que el pensamiento “no se ve ni se toca, pero pesa” (Kusch-Cullen); y así cada acción va conformando un estilo, como modo de ser. Creemos que de esa manera, se van reconociendo a sí mismas como formadoras, y reconociendo que la enseñanza no es solamente mera transmisión de cultura de una generación a otra, sino constitutiva de sus identidades docentes, ya que reflexionar acerca de la dimensión ético-política en la que se inscriben sus prácticas les permite reconocer aciertos y errores, pero más aún, va enriqueciendo sus subjetividades como futuras docentes, en tanto responsables de aquellas y aquellos que esperan esperanzados, una palabra, un gesto. Porque la razón no consiste en asegurar un fundamento, sino en cuestionarlo e invitar a la justicia.

9. Bibliografía citada

- Agamben, G. (2003) *Infancia e historia* Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed.
- Alain, J.- Etienne, R. (2009) «Madame, c'est quoi un pourcentage ? Classe de 4° La gestion des imprévus par un professeur stagiaire», en Bucheton 2009:98
- Allidière, Noemí (2008) *El vínculo profesor-alumno: una lectura psicológica*, Buenos Aires: Biblos
- Bourdieu, Pierre (1998) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México: Siglo XXI
- Bucheton, D. (2009) *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*, Toulouse: Octarès.
- Bucheton, Dominique (2009a) Laboratorio Interdisciplinario de Investigación en Didáctica, Educación y Formación (LIRDEF) / (IUFM de Montpellier) Fuente: <http://classedu.eduactive.info/spip.php?article282> Traducción: Liliana Ponce
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia. (2010). Dimensiones ético políticas en educación desde el análisis político de discurso. *Sinéctica*, (35), 1-17. Recuperado en 24 de marzo de 2015, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000200010&lng=es&tlng=es.
- Butler, Judith (2004) *Deshacer el género*, Buenos Aires: Paidós
- Clot, Y. y Fernández, G. (2010) "Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad" en *Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 11-16, jan./jun. 2010.
- Castoriadis, Cornelius (1999) "Fragmentos de un seminario sobre la virtud y la autonomía" *ARETÉ revista de filosofía* Vol. XI, Nums. 1-2, 1999 pp. 315-334 Transcripción de la sesión del seminario del 5 de diciembre de 1984. La edición del texto original fue realizada por Pascal Yernay
- Cisternas, T. (2011). "La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados" en *Revista Calidad de la educación*, Nro. 35, diciembre 2011, pp. 131-164
- Coll, César y Sánchez, Emilio (2008). "El análisis de la interacción alumno-profesor: Líneas de investigación" en *Revista de Educación*, 346. Mayo-agosto 2008, pp. 15-32

- Cortina, Adela (2000) *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*, Madrid: Tecnos
- Cullen, Carlos (1997) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires: Paidós. Colección Cuestiones de educación. Cap. 1 La educación como mediación normativa en la formación del sujeto moral.
- Cullen, Carlos (2009) *Entrañas éticas de la identidad docente*. Buenos Aires: La Crujía
- Cullen, Carlos (2011) "La docencia: un compromiso ético-político entre huellas socio-históricas y horizontes emancipadores" Conferencia en Montevideo 1.12.2011 (v.d.)
- Cullen, Carlos (2013) "La Ética docente entre el cuidado de si (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia). Conferencia en Montevideo (versión digital)
- Davini, M. C. (1995) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós
- Deleuze Gilles y Guattari Félix (2001) *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama. [1991] *Qu'est-ce que la philosophie?* París: Les Editions de Minuit
- Deleuze Gilles - Parnet Claire (1980) *Diálogos*, Valencia: Pretextos, Traducción de José Vázquez. [1977] *Dialogues*, Paris: Flammarion
- Derrida, Jaques (1998) *Espectros de Marx. El estado de la deuda, el trabajo del duelo y la nueva internacional*, Madrid: Trotta
- Diker, Gabriela y Terigi, Flavia (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires: Paidós
- Dorlin, Elsa (2009) *Sexo, género y sexualidades*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Dussel, Enrique (1980) *La pedagógica Latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América, Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/dussel/pedagog/pedagog.html> (consultado 10-03-2011)
- Dreyfus H. and Rabinow P. (Eds.) (1983) "On the genealogy of ethics: an overview of work in progress", Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics, 2nd. ed. (Chicago, University of Chicago Press.), pp. 229-252. English original.

- Edelstein, Gloria (2011): "Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación", en *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fainsod, P. (2006) "Violencias de género en las escuelas". En: Kaplan, Carina V. (dir.) *Violencias en Plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Fenstermacher, G. y Soltis J. (1998): *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ferrari, Marcelo (2012) "Acerca de la construcción (sexuada) de la identidad docente en las Prácticas de la Formación Inicial". Mimeo
- Foucault, M (1990) *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós
- Foucault, M (1996) *Hermenéutica del sujeto*. La Plata: Altamira
- Goffman, Erving (1963) *Estigma. La Identidad Deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Gore Jeniffer M. (1992) "La ética foucaultiana y la pedagogía feminista" *Revista de Educación* ISSN 0034-8082, N° 297, págs. 155-178 Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre297/re2970800485.pdf?documentId=0901e72b813664ea> Consultado 24_09_14
- Greco, Beatriz (2012) "Nuevas configuraciones de lo escolar: pensar la autoridad pedagógica emancipatoria en la educación de jóvenes y adultos" Proyecto UBACYT, en *Anuario de Investigaciones*, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires, vol.19 no.1 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, junio 2012
- Heidegger, Martin (1998) *Ser y Tiempo*. Chile: Ed. Universitaria
- Jorro, Anne (2004) "Le corps parlant de l'enseignant" Actes du 9e colloque de l'AIRDF, Québec, 26 au 28 août 2004 Disponible en: http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf (consultado 25/07/12). Traducción: Liliana Ponce
- Klein, Fernando (2011) "Las tensiones en la relación docente-alumno. Una investigación del ámbito educativo" en *Aposta Digital*, Revista de Ciencias Sociales, n° 51, Octubre, Noviembre y Diciembre 2011. Disponible en: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/fklein3.pdf>

- Kornblit, Ana Lía (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos
- Kusch, R. (1998-2003) *Obras Completas*, cuatro tomos, Rosario: Editorial Fundación Ross
- Lévinas, E. (2001) *Humanismo del otro hombre*, México: Siglo XXI
- ----- (1993) *El Tiempo y el Otro*, Barcelona: Paidós
- ----- (1987) *Totalidad e Infinito*, Salamanca: Sígueme
- Litwin, Edith (2008): "Nuevos marcos interpretativos para el análisis de las prácticas docentes", en: *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopes Louro, Guacira (1999), "Pedagogías de la sexualidad" en Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Ed. Autentica. Belo Horizonte.
- McLaren, Peter (1998) *Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario: Homo Sapiens
- Mejía, María Paulina, Gloria Luz Toro, Sarah Flórez, Sofía Fernández y Marlon Córtes, (2009) "La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006", Revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 21, núm. 53, enero-abril, 2009, pp. 141-156.
- Messina, G. (1999). "Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa" en Revista Iberoamericana de Educación, Nro. 19, Enero-Abril 1999, págs. 145-210
- Morgade, Graciela (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos." En Morgade, G (comp.) *Mujeres en la educación. Género y docencia en la argentina 1870-1930*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Morgade, Graciela (2006) "Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media". Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, No 24, IICE-FFyL-UBA. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- Morgade, Graciela y Alonso, Graciela (2008) *Cuerpos y sexualidades en las escuelas. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós. Colección Voces de la educación.

- Morgade, Graciela (Compiladora) (2011) *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires: La Crujía
- Palacio, Marta (2010) "El sexismo en la ética de Emmanuel Levinas. Perpetuación filosófica de una dialéctica ininterrumpida" Disponible en: <http://ir.lib.uwo.ca/iaph/June28/Presentations/5/> (Recuperado 28 noviembre 2013)
- Perrenoud, Ph. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Grao
- Ponce, Liliana (2012) "Los usos de la escritura en la clase de Política y Ciudadanía en la escuela secundaria. Análisis y perspectivas". Memoria de Investigación, Programa Saint-Exupéry. Instituto Nacional de Formación Docente, Buenos Aires. Mimeo
- Pruzzo, V. (2010) "Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente" en *Praxis Educativa*, Universidad Nacional de La Pampa, Vol. XVI, Nro. 14, pp 100-110
- Rinckemann, R. (2007) "Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional" en EccoS, Revista científica de Sao Paulo, Volumen 9, Nro. 2, pp. 435-463
- Samaja, Juan (1999) *Epistemología y Metodología*. Bs.As.: EUDEBA
- Sanjurjo, L. (Coordinadora) (2009) *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Serra, J. C. (2004) *El campo de la capacitación docente. Políticas y tensiones en el desarrollo profesional*, Buenos Aires, FLACSO, Miño y Dávila.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Subirats, Marina (1999) Género y escuela. En: *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Lomas, C. (comp) Barcelona: Paidós Educador.
- Terigi, Flavia (2009) "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". Revista de Educación, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 123-144
- Tiramonti, Guillermina (2005). "La escuela en la encrucijada del cambio epocal", en Revista Educación y Sociedad, vol. 26, nro. 92, oct/ 2005

- Tobin, Joseph (2006) "Poéticas y placeres del video etnográfico en educación". En: *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires: Manantial, 2006. p. 211-233. C14.
- Tobin, Joseph (2008) Modos de ver la escuela: aportes desde una etnografía visual comparada. (Entrevista) en *Tramas - Educación, imágenes y ciudadanía* (Revista digital. La misma versión impresa en Revista Monitor Recuperado de: <http://tramas.flacso.org.ar/entrevistas/modos-de-ver-la-escuela-aportes-desde-una-etnografia-visual-comparada> (10/03/2015)
- Trías, E. (2000) *Ética y condición humana*, Barcelona: Península
- Vezub, Lea (2007) "La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad". Profesorado, revista de currículum y formación de profesores. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111ART2.pdf> (consultado 10-03-2011)
- Zubiri, Xavier (1962) *Sobre la esencia*, Madrid: Alianza

Videos editados, disponibles en YouTube

Clase de GA http://youtu.be/SbZ8tGXxN_8

Clase de TT <http://youtu.be/auNMZKXj7Vc>

Clase de MD <https://youtu.be/GaByPnxMLIY>

Anexo I - Grilla de análisis

Conceptos teóricos	Categorías de análisis	Definiciones	Insumos para el diseño de subcategorías	Subcategorías
<p>Dimensión ético-política de la <i>praxis</i> docente</p> <p>Hace referencia a los <i>sentidos</i> y <i>percepciones</i> efectivas ligadas a las decisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> - epistemológicas - pedagógicas - didácticas <p>“Es el aspecto ligado a la responsabilidad de enseñar y a la interpelación del</p>	<p>Estilo</p> <p>“Modos de ser” docente</p>	<p>“Apropiación de los modos de decir, pensar y hacer de un género profesional” (Fernández y Clot, 2010)</p> <p>“Adaptación de las prescripciones genéricas en relación con las exigencias de la acción en contexto, realizada por cada sujeto” (Fernández y Clot, 2010)</p>	<p>Se encarna en los “modos de actuar”</p> <p>Si los modos de actuar encarnan “modos de ser” y se manifiestan a través de los gestos profesionales (Jorró – Bucheton), se establece una relación dialéctica entre el modo de ser y el modo de actuar, no de correspondencia.</p> <p><i>Modes d’agir enseignant</i> son modos de hacer que enseñan (Bucheton).</p>	
	<p>Gestos profesionales</p> <p>“Modos de actuar” Enseñante</p> <p>Tarea≠Actividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • realizada • real 	<p>“Modos del actuar enseñante que se adaptan al contexto y que son susceptibles de producir efectos sobre la actividad de los alumnos” (Bucheton, 2010)</p> <p>“Los gestos profesionales de los enseñantes demandan gestos de estudio por parte de los alumnos” (Anne Jorro, 2004)</p>	<p>Bucheton: Pilotage, Tissage, Etayage, Atmosphère</p> <p>Jorro: Gestos de lenguaje, Gestos de puesta en escena del saber, Gestos de ajuste de la acción, Gestos éticos</p>	

<p>deseo de aprender” (Cullen, 2009)</p> <p>“Conjuga la libertad humana y el deseo de vivir una vida buena” (Trías)</p> <p>“Es el aspecto que tiene que ver con el tipo de ser al que aspiramos cuando nos comportamos de una forma moral” (Foucault)</p> <p>“Ser o no ser”, según Levinas, esa <i>no</i> es la cuestión. Porque la existencia del otro nos concierne colectivamente, no por su participación en el ser que nos es familiar a todos; no por su poder y libertad; no por la diferencia de sus atributos... El Otro</p>	<p>Gestos de lenguaje</p>	<p>“Son aquellos que permiten analizar/observar la postura enunciativa del enseñante frente a la clase” (Puntuación de los momentos de la clase, Institucionalización de los objetos de saber, Regulación de las prescripciones, Tipo de lenguaje utilizado (especializado o coloquial), Léxico apropiado o no al mundo escolar, Escucha, Negociación de sentidos, Disipación o no de los malentendidos de los estudiantes, Jorro, 2004)</p>	<p>GA</p> <p>2/84/111/122/139/149/183/192 Estira las palabras; 6 Estira las palabras y las dulcifica (actitud maternal); 3 Uy!; 6 Sí, ¿Cómo que no?; 8 Bueno; 11 Lo que voy a hacer, es; 26 Esto es una introducción; 28 A mí me gustaría; 30 Sí, si quieren háganlo; 32, 72 Muy bien; 36No, ¿Cómo? Fijensé; 40 ¿Vos me vas a ayudar? 45 Fijate; 66, 91 ¿Cómo?; 76 ¿Qué decía?; 81, 113 Ahí está. Eso lo vamos a marcar como un suceso importante; 86 ¿En qué sentido?; 89 A parte de eso; 95 hoy en día; 102 Está bien; 117 Claro; 119 En relación a qué?; 124 No, decir: ¿Vos crees que conocés o estás segura?; 145 No estoy segura; 149 ¡Chicos! (Autoc) siempre me pregunté qué hacer. Obvias el murmullo o estás todo el tiempo shhh, shhhh, Juancito, Juancito, Juancito, prestá atención!;150 Anotá; 160 Lo vamos a ir construyendo si quieren 162 preferiblemente vamos a decir les voy a pedir que organicen y me gustaría que las hagan en grupo, si? 166 Elijan por grupos a uno de los autores Claro, ese es un error de mi parte. Si son 35 no puedo decirles quién quiere qué tema. Ya tengo dos o tres grupitos con Galileo... 167 24:43 Esta es una clase introductoria, chicos, que les hago. Porque después vamos a ir paso a paso. Alguna pregunta? Van bien? Bueno, yo les traje, como les decía, Chicos, Chicos! 169 Ahora lo hacemos, ¿quieren? Nos dividimos en tres grupos No tenemos demasiado espacio acá... 171 Bueno. Ya son menos cuarto. 173 No, no, no, no ¿Quiénes quieren Galileo? 176 Sé más caballero! 179 ¿Ustedes chicas? 181 ¿Cuál eligen? 183 Chicos, chicos!</p>	<p>Escasa utilización del lenguaje técnico Léxico apropiado a otro nivel de enseñanza (infantilización de los interlocutores) GA Escasa disipación de los malentendidos de los estudiantes (escasa devolución de los objetos de saber) Solicitud constante para ser escuchadas (sea para continuar la clase, sea para mejorar la comprensión) Utilización de frases entrecortadas o sin completar Incertitud</p>
---	----------------------------------	--	--	--

<p>según Levinas no nos afecta como aquel que es necesario sobrepasar, englobar, dominar, sino en tanto que otro, independientemente de nosotros (Levinas 1987:111).</p>			<p>196 Está bien. 198 Claro, sí, también 201 ¿Querés leer 203 Ahí está! 205 Ahí está, Traiganlo chicos, no se lo olviden. Háganle un par de agujeritos al costado así lo van teniendo...</p> <p>TT</p> <p>00:01 Chicos: ¿me escuchan?; 00:12 Ahora las vamos a explicar; 00:21 Sí, dale...; 00:41 Muy bien. Entonces ¿qué sería eso? [...]Lo que pusiste ahí; 00:52 Para representar...; 02:15 Alguno más contesto? Puso algo parecido, diferente?; 02:34 Claro. Muy bien. O sea, De que...que... Digamos...eh eh... de que este... y bueno... Esto creo que yo lo había mencionado; 03:17 un lenguaje proposicional, no? ¿Esto que quiere decir? Proposicional viene de...de esto: de proposición. ¿La proposición qué es? El juicio. Digamos, es afirmar.... CHICOS, ME ESCUCHAN? Estaba explicándoles la diferencia entre el lenguaje animal...-esto lo dice Cassirer, el filósofo...digamos... -me fui para otro lado- ; 05:46 A ver. ¿Qué es esto del lenguaje proposicional? ¿no?, ¿no? El concepto es, el concepto es... el concepto se define, no? es no...? Es decir, ¿qué es? , ¿no? Yo digo:, estoy diciendo, entonces acá va a estar la diferencia; 07:03 Bueno, entonces... eh... estábamos con esto, Eh...alguno contestó algo más? Chicos, ustedes? Acerca de la primer pregunta?; 07:31 Es para socializarlo...para ver si entendieron... 07:36 Ustedes chicos? Hicieron las actividades? Todos? 07:43 Las chicas? Allá? 07:44 Bueno, lo querés leer? 08:30 Bueno, bien. Más o menos están...dentro de las respuestas que dieron... los compañeros. 08:38 Este...entendieron...comprendieron entonces la....Esto</p>	<p>constante respecto de la comprensión de los estudiantes</p>
--	--	--	---	--

			<p>de que el animal...que el hombre sea un animal simbólico? Quedó claro? Quedó claro? 09:48 Chicos, hicieron la segunda? 10:08 Si, dale; 10:25 Bien. Muy bien. Entonces lo que vos decís es que, digamos...este fragmento que yo puse no refuta o no contradice lo que decía Cassirer, porque bueno...a simple vista...digamos...fue un poco para que lo piensen, fue como medio un trampita porque veníamos hablando de esto de que el hombre es un animal que simboliza, eh...que... se maneja con ciertos símbolos para comprender la realidad...de que bueno, en el animal no habría este tipo de lenguaje, bueno, yo para contraponerlo les traje este fragmento de que bueno, se hizo una experiencia con los monos y que manejaban cierto...cierta...no? ciertos signos. Bueno acá lo dice exactamente una cantidad de 132 signos, más o menos. Pero, digamos, eh.....lo que no sucede es esto –muy bien lo que vos decías- que en realidad, eh...primero que no lo puede universalizar el animal, no? se maneja con ciertos signos pero no, no comprende que eso se aplica universalmente, esto de que hablábamos. 11:50 Claro, no la contradice también significa esto, no? CHICOS, ME ESTÁN...? CHICOS... Hablamos esto de... Se puede decir que, no? 13:14 Entonces...eh...quedó más o menos claro? Quedó claro? 13:52 Muy bien. Era razonar 14:00 Muy bien. ... ahí está , no? decimos que sí, desde nuestra postura, desde la postura filosófica, o desde la postura filosófica de Cassirer. Y bueno, hoy yo quería arrancar... ¿trajeron material? 15:11 Y bueno...la idea es que...yo les había dicho que la actividad consistía en</p>	
--	--	--	---	--

			<p>CHICOS, ¿ME ESCUCHAN? La actividad consiste no me interesa que sepan pintar, sino que la idea es que puedan expresarme a través de la imagen del arte todos estos conceptos que venimos trabajando. Nos vamos a agrupar en grupos de 5 o 6 vamos a ir socializándolo con...entre todos; 21:46 Bueno, seguís vos, Ah, esperame un segundito 23:50 Digamos, Por eso decimos CHICAS, CHICAS...</p> <p>25:46 SHHHHH. Discúlpame. Chicos, si no nos escuchamos es imposible...es imposible que entendamos. Si, seguí. 27:46 Claaaaro.... Ese es otro, otro ready-made, por ejemplo. Si, cierto, una banqueta con una rueda.... 30:05 Claro... No. Es así. Dice...dice... dice no? dice Digamos, ¿qué sería lo que une a esto? Digamos...tengo, tengo Entonces, lo que quería mostrar justamente esto 31:54 Sigo un poquitito chicos Dice: "cabe aclarar que... CHICOS, CHICOS, ME ESCUCHAN? Ya terminamos. Dice: Esto también es algo muy importante Digamos, Entonces de alguna manera.</p> <p>Autoc1TT</p> <p>32:52 I. "idea dogmática de arte", no sé si eso lo pueden entender</p> <p>TT. No. Sí, sí había muchos conceptos.</p> <p>I. Algunos respondieron algunas cosas...</p> <p>33.50 I. Cuando vos los interrogas acerca de sus respuestas se quedan mudos. Vos les decís: ¿qué quisiste decir con eso? Así empezó la clase.</p> <p>TT. Sí</p> <p>I. Vos quisiste retomar la respuesta que dio para que de acuerdo a lo que dijo resignifique sus propias</p>	
--	--	--	--	--

			<p>palabras, no lo hace. Copiaron lo que subrayaron en la fotocopia pero no se apropiaron del significado.</p> <p>34.23 TT. Ese es un problema general que veo, me pasa hoy también.</p> <p>TT. No, no entendieron</p>	
	<p>Gestos de puesta en escena del saber</p>	<p>“Son aquellos que permiten al profesor relacionar la actividad intelectual de los alumnos con los desafíos didácticos perseguidos” (son los saberes y el tratamiento de los saberes a enseñar por parte del profesor, Jorro, 2004)</p>	<p>GA</p> <p>11 Lo que voy a hacer es, lo que voy a hacer es dividir el, el... pizarrón! (dicen todos juntos con V) y acá vamos poniendo todos los conceptos que vamos a usar en el glosario para después hacer el trabajo final. ¿Te acordás más o menos lo que dijo Platón?; 15 La mayéutica era el método; 20 Porque Platón era su discípulo; 22 y Aristóteles fue discípulo de Platón; 24 mientras escribe en el pizarrón: -Por eso era la mayéutica; 26, 107 Esto es una introducción, para que ustedes se ubiquen en la historia cuando empieza la modernidad y con qué episodio. 28 Después de Santo Tomás que es lo último que vieron ustedes vamos a ver la modernidad. La modernidad es el período que vamos a ver hoy, a partir de hoy, en realidad. Pero para llegar a la Modernidad a mí me gustaría que entre todos realicemos una línea de tiempo. 62 (06:36) Durante toda la edad media el conocimiento se daba, era por Revelación. La filosofía como había dicho Julio dependía totalmente de la teología, no era independiente. El conocimiento se daba por revelación divina; 72 Muy bien, para quién descubre</p>	<p>Tratamiento superficial de los saberes previos de los estudiantes</p> <p>Uso limitado del vocabulario teórico</p> <p>Uso de ejemplos de la experiencia común (GA- TT)</p> <p>Utilización de los recursos didácticos en vistas a mantener la gestión de la clase (TT)</p>

			<p>América Colón? 79 Él descubre América está bien como dice allá Macarena para España porque América estaba completamente deshabitada; 81 Ahí está. Eso lo vamos a marcar como un suceso importante. Vamos a tratar de ver las cosas un poco más filosóficamente, descubrimiento para quién? Y en realidad que no descubrió, sino que llegó. Viene Copérnico, en la historia ¿Quién era Nicolás Copérnico? 102 ¿Crees todo lo que pasa en la tele? 104 Retomando el tema de la clase. Una manera de combatir la exclusión en este momento histórico. La imprenta trata de unir el conocimiento, y poder divulgarlo. Aparece en la historia Giordano Bruno. Hasta ahora el universo era cerrado. Un universo con leyes fijas. La razón, lo que trataba de hacer era reflejar ese orden que había en el Universo. Giordano Bruno en el 1600 es condenado a muerte por pensar que el universo era ilimitado. A partir de Giordano Bruno se puede empezar a pensar... 117 La pregunta que se hacían también se la van a hacer ustedes; 122 Bueno pero el conocimiento... nosotros tenemos que ir más a la base del conocimiento, no preguntarnos si hay más o menos. El conocimiento ¿qué sería? ¿Cuál sería la base del conocimiento? 134 No obstante, tenés que enfrentarte, podés pensar en algo que no tengas frente a vos?, podés tratar de conocer algo, como por ejemplo, no sé algo que ahora no tengas presente... El alma. Si te ponés a pensar con eso, no lo tenés enfrente, podrías conocerlo igual usando la razón o la experiencia, cuál de las dos necesitas? 139 Cómo sería utilizar las dos? 149 (20:40) Más que nada,</p>	
--	--	--	---	--

			<p>lo que quieren buscar en esta época ¡CHICOS! hablando de conocimiento, lo que quieren buscar es la rigurosidad del conocimiento, buscar una manera en la que el conocimiento sea riguroso, o sea riguroso en el sentido de que tenga ciertas leyes, que sean repetibles y que sean universales y necesarias. 163 ¿Las traemos hechas o las hacemos acá? 169 Ahora lo hacemos, ¿quieren? Nos dividimos en tres grupos. No tenemos demasiado espacio acá... 173 No, no, no, no. Yo lo que voy a hacer es una presentación más exhaustiva de cada uno de los autores que les traigo hoy. Por qué traigo a esos autores para presentarles este tema. Por eso quiero que investiguen un poquito para que piensen desde el autor mismo. Para eso les traje los fragmentos. Entonces yo quiero, antes que...porque falta un ratito para que termine la hora, que sepan que les va a tocar a cada uno. Las chicas quieren Descartes si no les molesta... ¿Quiénes quieren Galileo?</p> <p>TT</p> <p>01:01 Esto de simbolizar, es justamente, lo que veníamos hablando. Esto de que el hombre no... este... no se adapta. Habíamos dicho. Después... digamos... después que hay... digamos... que hay digamos... Digamos, eh...asocia la campana a ...eh, digamos . Hay eh...una cierta mediatez. Esto sería no? Lo del sistema simbólico; 16:41 Se muestra el pizarrón, escrito por la docente. Hay gran bullicio en el aula. Muchos alumnos copian en sus carpetas, otros conversan entre sí, y uno se levanta de su lugar. -Voy a repartir unas copias. Habíamos dicho que la idea era...CHICOS, A</p>	
--	--	--	--	--

			<p>VER...habíamos dicho, entonces, que la idea era este...poder relacionar esto que vimos Entonces, ¿qué habíamos dicho? El símbolo, ¿el símbolo entonces qué es? Este texto ya lo habíamos puesto. Cuando yo digo, digamos...eh...cuando doy el ejemplo de la paloma, no?; 19:13 Reparte fotocopias a cada uno de los alumnos. Hay bullicio en al aula. Alumnos saludan a la cámara. -Les voy a entregar unas copias y vamos, eh...a socializar un poco...; 24:42 Bueno, en realidad es como que provocó una revolución. No era esa la idea. O sea... Eh?; 26:01 Algunos alumnos subrayan sus fotocopias. -que significó, que significa “listo-hecho”. Al crear obras de arte a partir de objetos simplemente eligiéndolos, Duchamp ataca de raíz el problema de determinar cuál es la naturaleza del arte y trata de demostrar que esta tarea es una...; 27:46 Claaaaro.... Ese es otro, otro <i>ready made</i>, por ejemplo. Si, cierto, una banqueta con una rueda....; 29:38 Una alumna le hace una pregunta. Bueno, después va a haber...yo les cité otroo... otro artista conceptual que se llama Joseph Kosuth. Esto lo voy a decir rápido así nos ponemos a trabajar. Sí?</p> <p>39.42 Autoc1TT: Claro, eso es lo más difícil, generar la interrogación. Me parece que di demasiado. La profesora de práctica me dijo, que no se había entendido lo que proponía Cassirer, que lo simbólico lo relacionaban todo el tiempo con lo racional. Se quedaron atrapados en la noción de animal racional.</p> <p>Autoc2TT 07: 23 V Me doy cuenta de eso, que no escucho, o explico demasiado.</p> <p>07: 28 I. Das respuestas que no te pidieron.</p>	
--	--	--	---	--

			<p>07: 32 V Me adelanto</p> <p>07: 34 I. No generarás interrogación, que ese es el objetivo, que se interroguen. Cuando se interrogan, ahí sí puede venir una respuesta. Cuando una chica te dice por qué hay dos sillas si está hablando de tres, ahí hay una preocupación.</p>	
	Gestos de ajuste de la acción	<p>“Proviene del Kairós, de la capacidad de intervenir en el desarrollo de la actividad, sobre el ritmo de la acción” (modificación de la consigna, su recuperación, invención de una estrategia, toma en cuenta de una demanda de la clase, Jorro, 2004)</p>	<p>GA</p> <p>26 esto es una introducción; 28 a mí me gustaría que entre todos realicemos una línea de tiempo; 36 Fijense en la carpeta; 51 Lo vamos a ir completando de a poquito (al glosario); 111 Autoc.: ¿Con qué sigo? Viste cuando se hacen esos silencios. Porque por ahí yo pensaría que era como tiempo de radio, que tenés que cubrir todos los baches. 19:40 Ahora pienso, que aunque me quede en silencio, me sentaré miraré a los chicos. También se puede, o sea... baches puedo tener.</p> <p>I. ¿Sería muy distinto si estuvieras, sola con los alumnos?</p> <p>V. Yyy sí, la cámara, Liliana (la profesora de Práctica) todos ahí adentro...</p> <p>I Aunque vos parece que te abstraés de eso, no parece, no se te nota que estés nerviosa.</p> <p>V Sí, sí, estaba re nerviosa.</p> <p>I Pero todo el tiempo? O en algún momento te olvidas...Estabas tensa...</p> <p>V. Sí estaba tensa. Lo recuerdo como una experiencia bastaaante fea.</p> <p>Por eso después se me alargaron las prácticas, porque no podía encajar con todo lo que me pedía Liliana. Pero, bueno. Me tiró dos o tres herramientas</p>	<p>Inseguridad en el manejo del tiempo</p> <p>Inseguridad para dar las consignas de trabajo</p> <p>Inseguridad con respecto a la comprensión de los estudiantes</p> <p>Escasa invención de estrategias para mantener la atención de la clase (requiere la intervención de la profesora de la práctica)</p> <p>Escasa flexibilidad para cambiar la consigna de trabajo que permita inducir la comprensión de</p>

			<p>didácticas que era lo que necesitaba: Me dijo: Decí esto, hacé esto y esto. Fuí al aula y dije esto y esto y esto, como me había dicho ella y ahí arrancó todo. Pero bueno, era lo que necesitaba 20:58.</p> <p>I. Claro, se necesita a alguien con experiencia docente</p> <p>V. Claro, sí. Como decir, bueno, prestá atención, decile esto es una pregunta de examen. Ahí paran las antenas, te miran, escuchan 21:17. Ciertos “tips” o estrategias que me faltaban como para darle un cierre. Y separarme... Lo que me observó ella en ese momento era que por ahí, no dejaba de ser alumna 21:33.</p> <p>I Ahh</p> <p>V Y tenía que correrme del lugar de alumna porque estaba ocupando el de...</p> <p>Pero bueno, en ese momento era muy difícil correrme del lugar de alumna porque estaba ante tres profesores. Yo dando una clase. Es como si yo te preparo un tema, vos sos mi profesor, yo me paro en el medio del aula y te doy el tema. Sigo siendo alumna. Es que todavía, pienso que en esos momentos me sentía así 22:00. Preparé el tema lo dí, delante de los chicos, pero sigo ocupando ese lugar.</p> <p>I. estabas más preocupada en la profesora de la práctica. Porque si vos habías observado a ese grupo, ahora tenías que pensar en ellos cuando preparabas tus clases... (AutocGA 21:22)</p> <p>V. Pero en ese momento me fue más fuerte eso 22:25. Me paro, me posiciono en ese lugar, que bueno...es el lugar acostumbrado, era estudiante, soy estudiante todavía. Esas estrategias, esos “tips” de docente, yo</p>	los estudiantes
--	--	--	--	-----------------

			<p>llegué con el tiempo también, con ensayos y errores (un poco conductista) eso lo voy a ir adquiriendo. 127 ¿Por ejemplo: ¿Qué objetos hay? 130 Y en eso ¿qué te ayuda, la experiencia o la razón?; 139 ¿Cómo sería utilizar las dos? 142 Da por finalizada la discusión y comienza a escribir en el pizarrón</p> <p>TT</p> <p>08:38 Este...entendieron...comprendieron entonces la....Esto de que el animal...que el hombre sea un animal simbólico? Quedó claro? Quedó claro? 09:01 No..Porque por ahí no...no sé si quedó bien claro...me miran pero no sé...Bueno, y la segunda respuesta? La primer pregunta era esta. 13:23 Ah, perdón, la última. Bueno, pero la última...están relacionadas las preguntas, no? Se puede considerar...? Decía, ¿se puede considerar que la capacidad de simbolizar es exclusivamente humana? ¿Por qué? 29:38 Bueno, después va a haber...yo les cité otroo... otro artista conceptual que se llama Joseph Kosuth. Esto lo voy a decir rápido así nos ponemos a trabajar. Sí? 30:05 Claro... No. Es así. ¿Qué hizo? Digamos, ¿qué sería lo que une a esto? Entonces, lo que quería mostrar justamente era esto, ¿dónde está la identidad? ¿de la imagen, la cosa y la palabra?</p> <p>Autoc1TT</p> <p>35:06 TT. Me parece que fui muy rápido, hablaba muy rápido, estaba nerviosa. 38.27 TT. Iba muy rápido, no daba lugar a que piensen.</p> <p>Autoc2TT</p> <p>00:52 hay una dinámica que no la podés manejar a través de la planificación. Hay cosas que te exceden.</p>	
--	--	--	--	--

			<p>05:52 I. mucha información de golpe, me parece que no genera ninguna pregunta</p> <p>05:58 A. Como que los desborda</p> <p>06:00 Ao. Los irrita también</p> <p>06:12 V. También es como una especie de frustración, de querer entender, como ir a un ritmo en el que no pueden, porque es demasiado</p> <p>04:54 Sí, eso; fui descubriendo como posicionarme, qué hacer. Trato de escuchar más, dar tiempo, para que piensen...</p>	
	Gestos éticos	<p>“Testimonian un tipo de <i>relación entre alumnos y profesores</i> según los formatos de la comunicación y la valoración escolar” (El profesor ocupa toda la escena o permanece retirado para favorecer la actividad de la clase y promover la autonomía, Incitación a los alumnos para entrar en una actividad de estudio o lo contrario, generar relaciones de dominación. Gestos o no, que permitan el diálogo: el silencio, la tolerancia frente a las reflexiones de los alumnos son indicadores de respeto y de escucha. Posicionamiento del profesor como juez, amigo crítico o relación de acompañamiento y de consejo, Jorro, 2004)</p>	<p>GA</p> <p>10, 19, 21,33 Alumna no es escuchada. 40 ¿Vos me vas a ayudar con los conceptos, ya que estás acá? (Autoc.) Alumna que está cerca del calefactor “por el calor”. Ponete del otro lado; 84 Autoc Ella asumió esa función; 56 Autoc. I Hay una alumna que te llama constantemente: Pro, Pofe, no sé si no la escuchás, o si elegís no escucharla. V Por ahí elijo no escucharla. 95 (Autoc) Son muchos los conocimientos previos que tienen estos chicos 104 No era para él. 137 Las dos, dijo la compañera (gesto de aprobación); 149 Autoc. se portan re bien, conmigo, porque desde primer año están acostumbrados a recibir practicantes entonces tratan de favorecerte. 163 (Autoc.) También pensaba que en ese momento era una mala palabra decir no lo sé. 187(Autoc.) No leen de corrido; 192 Claro, nosotros hoy por hoy lo vemos como algo más normal, esta ventana tiene un vidrio rectangular, pero recuerden que estamos en el siglo XXV. (Autoconf) No se los supe explicar.</p> <p>I. Hay errores conceptuales</p>	<p>Dificultades para posicionarse como profesora. Búsqueda de complicidad con las/los estudiantes. Sobrevalorización de los conocimientos de las/los estudiantes no tiene correlato en la valoración de las reflexiones y aportes de las/los mismas/os. Infantilización de los estudiantes durante la clase.</p>

			<p>V. Sí I. Después vos a ellos mismos les volviste a decir? V. Sí, cuando Liliana (Prof. Práctica) me lo corrige, al hacer las preguntas, ahí sí. Se los volví a explicar de otra manera. Eso me hizo acordar un video de Disney que había visto una vez. Mickey Mouse hace una presentación de los personajes de la historia. Ahora que lo veo me acuerdo que yo lo había visto en un video.</p> <p>I. No era lo que te enseñaron en Historia de la Filosofía Moderna V. No V. Claro, ya ahí me metí en un berenjenal... y cómo salía. Llamemos una grúa que me saque del pozo TT <u>Relación de género:</u> 00:01 Chicos: ¿me escuchan? 07:03 Chicos, ustedes? 07:36 Ustedes chicos? Hicieron las actividades? Todos? 07:44 Bueno, lo querés leer? 21:46 Dirigiéndose hacia donde se encuentra la alumna Bueno, seguís vos. Ah, esperame un segundito. 21:56 Parada frente al curso, con hojas en la mano: CHICOS, ¿escuchamos? CHICOS. Uno de los compañeros va a leer y después, eh...Vos vas a leer un pedacito, me dijiste, y después sigue ella 22:48 CHICOS, Vos Bruno que me habías preguntado. ¿Ves? ¿Cuál es la ideología de este tipo de arte? 23:50 CHICAS, CHICAS...25:46 Dirigiéndose a la alumna que leía: Si, seguí. SHHHHH. Disculpame. Chicos, si no nos escuchamos es imposible...es imposible que entendamos. Autoc2TT 01:02 I. Vos hablaste de una cierta</p>	<p>La reflexión acerca de la práctica permite tomar distancia y reconocerlas/los, volviendo a explicar “de otra manera”. Varones y mujeres reciben diferentes tratamientos, tanto en la intensidad con la que se los interpela como en el modo personalizado o más impersonal.</p>
--	--	--	--	--

			<p>frustración, uno prepara las clases y...</p> <p>01.11 TT Sí a mí a veces me pasaba, me pasa a veces, te frustras bastante. Cuando esperabas generar algo pero no lo hace 01.29 me generaba una cierta angustia. Lo importante poder manejar esa sensación y pensar que tienen otra edad, están pensando en otra cosa. 01:43 Como que el deseo no está puesto en la Escuela me parece.</p> <p>01.47 A. También hay que acordarse cuando uno estaba de ese otro lado, ver cómo actuaba y qué generaba...</p> <p>01:56 TT Sí, totalmente, eso lo hago como un ejercicio. Hay momentos en que la clase se desborda, o yo me siento desbordada por la clase en realidad, y entonces pienso, a ver, cómo reaccionaba yo, qué cosas pensaba en ese momento.</p>	
	<p>Relación con el otro Como exterioridad</p>	<p>Relación ligada a la responsabilidad por el otro (Lévinas)</p> <p>Se trata de una relación intersubjetiva donde el otro aparece como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - el otro como yo - el otro que yo <p>Sensibilidad=proximidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vulnerabilidad • Obsesión • Substitución <p>Siguiendo a Lévinas, el yo no es yo sino por el Otro. A partir de la ruptura con el logos de la totalidad egológica se abre camino a la exterioridad del otro, por el infinito que se anida en la misma raíz del yo, obsesión y rehén por el otro, que contiene más que</p>	<p>GA</p> <p>2 ¿se acuerdan mi nombre?; 28 A mí me gustaría que entre todos realicemos...; 45, 58 Fijate; 47 Sonriendo 55 ¿Vos tenías el diccionario? 60 (06:26 Autoc) Ese sí era super estudioso, Andrés se llamaba; 62 como había dicho Julio; 78 Un Alumno, refiriéndose al compañero:- está bien lo que él dice profe 86 En qué sentido? 89 Sin prestar atención al comentario del alumno; 100 Una alumna: ¡estoy hablando de otra cosa yo! 104 (Autoc) No era para él. Estaba para tareas manuales; 109 Bueno cuéntenme, chicos, chicas.. 166 Elijan por grupos</p> <p>TT</p> <p>00:01; 03:17 Chicos: ¿me escuchan?</p>	<p>Apelación al reconocimiento. (por no sentirse reconocida GA)</p> <p>Relación intersubjetiva atada al reconocimiento del otro como yo (relación y comparación con los parámetros de la propia cultura). El otro</p>

		<p>lo que puede contener. La subjetividad no se reduce a la conciencia, sino que se explica por la proximidad “como relación con el otro”. La relación no parte del sujeto hacia el Otro, decidida desde mi libertad, sino que siempre viene inicialmente hacia mí. La responsabilidad por el otro atraviesa la conciencia como “obsesión”, influencia del otro sobre el yo tan profunda que provoca una inversión en la conciencia misma que se designa como “pasividad”. El Otro que nos impone la filosofía de Levinas saca de su reducto a la filosofía de la subjetividad, que parte siempre de un “yo puedo” o de un “yo pienso”; para situarla en la pasividad de quien sufre un acontecimiento inesperado (Guillot, 1987:37). Por otra parte, si el yo contiene más que lo que puede contener: ¿cómo explicar este juego donde la subjetividad misma compromete su existencia? Aquí Lévinas recurre al concepto de substitución, todo el esfuerzo estará orientado a pensar el otro en el yo, sin pensar al otro como otro yo. El “en” no significa asimilación: el otro molesta (vulnera) y despierta al yo, el otro inquieta al yo, o inspira al yo, o el yo espera y atiende al otro.</p>	<p>00:02; 00:12 ¿Qué respondieron? 00:41; 02:34 Muy bien 00:52; 02:34 Claro 01:01 No. 02:15 ¿Alguno más contestó? ¿Puso algo parecido, diferente? 07:36 Ustedes chicos? Hicieron las actividades? Todos? 07:43 Las chicas? Allá? 07:44 Bueno, lo querés leer? 00:28 Autoc2TT hay una persona del otro lado, que está pensando en otra cosa, que tiene su deseo puesto en otra cosa, en jugar, en celebrar, en perder horas y bueno sí, por ahí te escuchan pero no como uno quisiera. 00:40 Escuchan pero por momentos, se distraen, por ahí te vuelven a reconocer.</p>	<p>no inquieta ni inspira porque se lo asimila. Conciencia intencional: se percibe a los estudiantes como otros como yo (ustedes, algunos). La proximidad se reduce a interrogaciones o indicaciones metodológicas o procedimentales. “Yo puedo y Yo pienso” no dejan lugar para el acontecimiento.</p>
	<p>Gestos/Atmósfera Los gestos de “enrolamiento” de mantenimiento de la atención (Bruner, 1984), el cuidado de la gestión del rostro del alumno en el</p>	<p>Es el espacio intersubjetivo que organiza el encuentro intelectual, relacional, afectivo, social, entre individuos enfrentados a una situación que contiene desafíos a gestionar en común. Entre otros (Maingenu, 1997) es la argamasa en la cual se dan las interacciones y al mismo tiempo las colorea de cierta tonalidad: seria, lúdica, tensa, aburrida, a veces inquietante, etc. (Bucheton, 2009). Pueden</p>	<p>GA Bullicio y desplazamientos para acomodarse. <u>Co-formador</u>: 1 –“Bueno... Atención, escuchen, escuchen, atención! Nos vamos a acomodar quienes también vamos a estar en la clase observando. Ahora entonces, queda la clase a manos de la practicante”. <u>Practicante</u>: 24, 32, 142 Escribe en el pizarrón; 40 Le dicta a una alumna; 89, 190 No presta atención al comentario de</p>	<p>Intenta dar cuenta de las participaciones de los estudiantes recurriendo a saberes cotidianos.</p>

	<p>momento de la evaluación, la escucha atenta, las bromas o la reprimenda son las más comunes.</p>	<p>incluirse la gestión de los imprevistos por los practicantes (Alain-Etienne en Bucheton 2009:98). Según Brousseau los imprevistos y los acontecimientos surgidos durante la clase revelan los ajustes necesarios para la modificación del medio (citado por Alain-Etienne en Bucheton, 2009:99).</p> <p>Tomar a la actividad de los enseñantes en la clase como unidad de análisis implica reconocer la clase como un espacio social y discursivo que se configura a partir de las tareas, las situaciones y las disciplinas. No como un continente para el aprendizaje (Ponce, 2012:16-17).</p>	<p>un alumno; 93 No recupera lo que dice la alumna; 104 retoma el tema de la clase; 137 Gesto de aprobación; 142 Da por finalizada la discusión y comienza a escribir en el pizarrón; 145 (Autoc 22:30) “Respiro como me enseñaron en teatro, llenando la parte de abajo de los pulmones”; 149 (Autoc 25:23) “Ni haciendo un <i>strep tease</i>, los hacés callar. Obvias el murmullo, lo obvias o estás todo el tiempo shhh, shhhh, shhhh. Juancito, Juancito, Juancito, prestá atención! Juancito leé!” (Autoc 25:43) 150 Le habla a la estudiante que está parada frente al pizarrón; 154 Se refiere a las fotocopias que repartió al principio de clase; 155 Le habla al alumno que tiene que leer; 166 Les da a elegir por grupos los distintos autores; 176 Reafirma lo dicho por las estudiantes (en una discusión); 179 Se dirige a dos alumnas; 181 Tratando de convencerlas; 183 Le pregunta a un alumno que busca en el Diccionario de la Real Academia; 188 Reafirma la autocorrección (de la estudiante mientras lee). Se produce un silencio. Dibuja una flor en el pizarrón. <u>Estudiantes:</u> 112,156 Leen; 39, 59, 138 Elevan la voz; 35 le golpea la cabeza; 43 se tapa la cara con la hoja; 53 se burlan; 151, 153 quieren leer; 53, 83; 88, 105, 110, 143, 148, 157 bromea; 41, 69 murmullo constante; 5,42, 174, 175 se quejan/ reclaman; 16 miran a la cámara; 19, 21,33 no es escuchada; 7,19, 21,27, 29,33,44, 50,56,161, 168, 170, 172 preguntan y llaman Pro o Profe a la practicante; 31,35,37,39,116,118,120 intervienen/responden</p> <p>TT Bullicio al comienzo de la clase</p>	<p>Dificultad para recuperar las intervenciones para abonar la profundización de la temática propuesta. Insistencia en lugares comunes. Persistencia en volver a las acciones planificadas no le permite gestionar los imprevistos. GA</p> <p>No pueden hacer “como si” para ficcionalizar (Bernié, 2002) una posición cognitiva que les permita una entrada en un contexto comunicativo que tenga “sentido”. Dificultad para organizar y</p>
--	---	---	--	---

			<p>La practicante mira sus hojas Los alumnos participan (hablan, leen, levantan la mano, responden a las preguntas, hacen preguntas El bullicio es constante La practicante asiente a lo leído por el alumno La practicante se dirige a toda la clase Escribe en el pizarrón (03:17, 05:46, 16:41) Se ubica frente a la clase Habla con las hojas en la mano Trata de atraer la atención de los diferentes grupos dentro de la clase Los alumnos hablan entre sí Diversas expresiones de los estudiantes (14:00-18:00; 18:40; 19:13; 25:18; 30:05) La practicante reparte fotocopias Expresiones estudiantes (2:16-21:29; 25:20) En algunos momentos, los alumnos llaman a silencio Autoc2TT 03.18 No queremos saber sobre eso, hablemos de otra cosa 03.30 También me parece muy importante la dimensión afectiva se juega mucho eso en un aula. Cómo se sienten en ese momento. Si les pasó algo quizá están...tratarlos bien. Esa es la manera de acercarse, no marcando siempre todo el tiempo una diferencia. La diferencia tiene que estar, pero que no sea tan lejana si no es como que...eso es lo que veo yo. 03:58 A. Tratar de acercarse en toda ocasión 04:00 TT Siempre todo el tiempo. No digo preguntarles todo el tiempo, cómo están. Pero por ahí</p>	<p>garantizar cierto “clima” que permita transformar los imprevistos en acontecimientos. El murmullo, las quejas, las intervenciones y respuestas en situaciones de aprendizaje. Pasar de la idea de secuencia didáctica a la de comunidad discursiva. Ambas practicante centradas en la planificación de la clase.</p>
--	--	--	--	---

			yo llego y les pregunto: ¿están cansados hoy? Entonces voy manejando la intensidad de la clase. Encima yo los tengo en la última hora de 12 a 1. A las 12 ya tienen hambre.	
--	--	--	--	--