

Parte 3 – Saberes, práticas e políticas na formação de professores
11. Hazlo conmigo: ensayos en la experiencia de formación

Carina Rattero

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

RATTERO, C. Hazlo conmigo: ensayos en la experiencia de formación. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina* [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018. Pesquisa em educação / Formação de professores series, pp. 243-257. ISBN 978-85-7511-484-1. <https://doi.org/10.7476/9788575114841.0013>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Hazlo conmigo: ensayos en la experiencia de formación

Carina Rattero

Nuestros únicos maestros son aquellos que nos dicen “hazlo conmigo” y, en vez de proponernos gestos a reproducir saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo (Deleuze, 1988).

Un modo particular de *estar siendo* en la propia formación.

En estas líneas se esbozan algunas reflexiones y propuestas, a partir de una experiencia que desde hace algunos años llevamos adelante en el marco de una carrera universitaria de formación de profesores.¹ Se trata un particular acercamiento a las instituciones escolares como espacio de formación y de búsquedas, a partir de una experiencia de ayudantía, que propicie una lectura de los sentidos y representaciones, los discursos y las prácticas en la configuración del campo de la enseñanza.

La propia visibilidad, se ve así confrontada con otras en el encuentro con profesores, alumnos, modos de hacer en los que verse y de los que ese mirar distancia; y también encuentro o desencuentro con aquello que por su naturaleza – humana, política, acontecimental – irrumpe en escena sin reaseguro de previsiones ni certezas.

Una experiencia no librada de tensiones, que implica al estudiante en una red de relaciones pre- existentes en las que está siendo a la vez

1. La experiencia ayudantía se propone como instancia de formación desde la cátedra Didáctica III de la Fac. Ciencias de la Educación UNER-Argentina. Es una experiencia que como equipo de cátedra proponemos y llevamos adelante desde hace varios años

alumno y al mismo tiempo futuro docente. Desde ese lugar implicado es convocado a mirar y escuchar, a participar con un colega de la planificación, de algunas instancias de la clase, a proponer y especialmente a preguntarse.

Ese modo particular de *estar allí*, de leer e interpretar permite muchas veces un movimiento, cierta conmoción que pretendemos pueda ir poniendo en cuestión lo ya pensado y sabido, lo que el campo ha sustancializado o excluido, sus visibilidades, modos de legibilidad o legitimación.

Recuperar un saber con fuerza vivencial

Esta modalidad de ayudantías que se viene probando con los estudiantes, permite recuperar en sus propias voces la *intensidad* de esta experiencia en su formación. Ellos así lo refieren:

Personalmente fue una experiencia muy linda en la que los alumnos y el profesor fueron los que en gran parte la hicieron posible. Se diferencia de otros acercamientos al campo, realizados desde la facultad, más que nada porque hay un involucramiento personal mayor ya que la libertad de la cátedra nos permite poner en juego inquietudes que son propias acerca de la práctica pedagógica. En otros trabajos me sentí más encasillada con respecto a lo que tenía que “ver” o sobre lo que tenía que escribir (Evangelina)

Esta experiencia me permitió realizar una lectura diferente del campo de la didáctica, como así también de mi propio proceso de formación. “Diferente” por atreverme a problematizar aquellos slogans, etiquetas y estructuras fijas que tenía... Una lectura que me ha provocado una especie de movimiento, transformación en mis pensamientos, ideas y discursos (Victoria).

No obstante, venimos observando que la producción de sus trabajos finales, no siempre recupera esa potencialidad de lo vivido en un texto que incluya entre sus líneas, la memoria del trayecto, sus

avatares y vicisitudes, las condiciones de trabajo y las maneras que éstas afectan el propio trabajo. Quedan, escasas pistas de aquello que ofreciéndose a pensar, hace marca y permite una experiencia.

A veces, la huella de este paso se deja ver apenas entrelíneas, tímidamente entremezclada en palabras iniciales que esbozan de modo introductorio los trazos organizadores del trabajo; o aparecen en el tono de aquellas preguntas que aun no pueden convertirse en problemas. Pero en cualquier caso, ajenas a la conmoción singular que ese recorrido de formación produce.

Los componentes movilizadores de la experiencia vivida no se advierten en la escritura, como si el conocimiento adquirido en esa instancia *perdiera vitalidad*, quedando suspendido al momento de interrogar y tematizar los problemas del campo.

La producción académica del saber – como modo solicitado y ejercitado de relación *con* el conocimiento- racionaliza unas formas de disciplinarización, dispone una jerarquía de saberes, muchas veces reproducida sin que pueda cuestionarse su arbitrariedad, ni el estatuto de saber que produce. El conocimiento desligado de su componente experiencial, despojado de la violencia que le recorre, sus desgarros y búsquedas, resulta solo acumulación. Algo exterior, como un útil, una mercancía. No es esto lo que hace acto.

El lenguaje de la experiencia se dice en sus variaciones e intensidades, se afirma en las marcas de afección que el propio transitar va produciendo. En la experiencia siempre hay algo del *no se lo que me pasa, nose qué decir*, que no puede elaborarse en el lenguaje disponible. Algo del no se qué puedo hacer que no puede resolverse en imperativos, ni en reglas para la práctica. Por esto, es que la experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, la pasión, lo singular. (Larrosa, 2006).

¿De qué modo recuperar lo propio de ese saber singularizado, construido allí en el fragor de esa estancia de ayudantía? ¿Cómo ponerlo en palabras? ¿De qué maneras ir diciendo esa experiencia, en un volver a decir ya no exterior, sino en el mismo juego de pensar que va haciendo *otra* experiencia? ¿Cómo poner en valor su intensidad y su fuerza potencial?

Ensayando aproximaciones

En tal sentido, es éste, un intento de ir ensayando aproximaciones, esbozando algunas líneas que asumen el riesgo de pensar en los bordes de un campo siempre tentado a instrumentalizar.

La pretensión en torno de las más “eficaces” formas de consecución ha marcado históricamente su visibilidad y retorna siempre dispuesta a conjurar. Una lógica donde prima la urgencia de resolución – *el cómo* (¿cómo enseño, cómo mejoro la calidad educativa, cómo logro mejores resultados, cómo hago para interesar a los alumnos?) – inscribe y ordena muchas de las demandas a la didáctica, la formación, y capacitación docente.

Ese registro técnico instrumental -como efecto de un modo de relación que se pretende controlable en la relación con el conocimiento y con los otros, cosificadorapor el modo de pensar esa relación de sujeto a objeto – se traduce de diferente manera en los modos de comprensión que marcan visibilidad en el campo: la linealidad pensamiento – acción; el conocimiento como fundamento de esa acción; pretensiones teleológicas que ordenan el enfoque de la enseñanza y la diagramación curricular, como la consecución de procesos definidos de antemano; las denunciada distancia entre decir y hacer, teoría y práctica (como falla o distorsión), la aporía de “aplicabilidad” ... entre otros²

2. Esta *insistencia instrumental*, ha sido señalada por Petrucci, como “un retorno, algo que no deja de aparecer a pesar de la buena voluntad, y de las innovaciones en la enseñanza” y que es muchas

Supuestos que, trabajosamente, intentamos ir poniendo en cuestión, sin desatender por ello, el desafío de pensar los problemas y tensiones que esa instancia – “la práctica” – plantea, sus condiciones de producción y posibilidad.³

Si enseñar es en un sentido mostrar – y sinpretensión de unificar condiciones para una experiencia – se trataría quizás de ofrecer, además de claves y signos para leer los mapas, también hojas de ruta para que cada quien pueda realizar sus propios desplazamientos. Es que el movimiento se afirma en su propio acontecer y toda experiencia es singular, concreta, situada; por lo mismo desordenada e intransferible.

Desde estas ideas y preocupaciones – y tal vez, por no encontrar mejor manera de nombrarlos – presento a continuación algunos “momentos” como instancias para trabajar sobre ese saber que se produce en la experiencia de ayudantía.⁴

Los mismos no son secuencias localizables de una temporalidad lineal o predeterminada (en el sentido de la racionalidad que impregna a la didáctica desde el discurso del método, como un ordenamiento de la práctica o del conocimiento, que se pretende a priori en una serie de pasos o reglas); sino más bien opciones o itinerarios posibles de ir siendo singularizados, entrelazados en el espesor de una experiencia que guarda acontecimientos, relaciones

veces, velada al contraponer a un esquema mecanicista otro, que recupera lo que piensan los sujetos modificando una relación – la óptica de la enseñanza, el aprendizaje –, pero sin poner en sospecha el juego en que se inscriben. Petrucci, (2005) *La insistencia instrumental* En: *El cardo* N° 10 – *El giro lingüístico. El giro pragmático* – otoño de 2007. FCE. UNER.

3. En la propuesta de cátedra se señala a la problematización como el aspecto ensombrecido/ desplazado por una cierta impronta pragmática y su modo de significación, la dificultad que conlleva y que nos exige permanentemente revisar la propuesta y sus modos de abordaje, para contribuir a la reflexión de lo que aparece como ‘lo dado’ y como condición de ‘inserción’, ‘intervención’ en las instituciones.

4. Que incluyo en esta instancia, como una manera de responder a lo solicitado como “propuestas”.

múltiples y fluidas, que se pretende ir retomando de diferentes maneras.

El desafío será trabajar una y otra vez, los diferentes recorridos de formación, que permitan recuperar en los desplazamientos y efectos producidos la potencialidad movilizadora de la experiencia. No se trata de subsumir lo vivido a un esquema ni simplificador, ni ejemplificador; sino más bien de una voluntad de interpretación, al modo de una apuesta que se despliega intentando vincular diferentes mundos.⁵

Unas notas entonces en esta tarea de ir ensayando, pensando (y continuar probando) un modo de provocar al pensamiento, una escritura con fuerza vivencial. Sintéticamente, propongo:⁶

- a. La didáctica en el paisaje escolar. Notas en el trayecto de ayudantía.
- b. Escenas de enseñanza. Construcciones entre la realidad y la ficción;
- c. Unos saberes con otros. Narraciones en diálogo. Interrelaciones, análisis e interpelación de las escenas con los pares y los textos;
- d. Tematización: a propósito de una/algunas escenas, para ir haciendo de la experiencia un texto que retome algunos de los problemas del campo didáctico, sus condiciones, limitaciones y visibilidades La producción de los discursos, las identificaciones sustancializadoras, lo que aparece como “el sentido”, “la realidad”, “la práctica” etc.

5. Porque “...no se descubre ninguna verdad ni se aprende nada a no ser por desciframiento o interpretación.” Deleuze, G: “Proust y los signos”. Anagrama. Cap. III

6. Presento esta “propuesta” por la importancia de las ayudantías y el sentido de vincular los ‘problemas visualizados en las experiencias con ‘aportes teóricos’ de modo de ponerlos en tensión, bajándolas interpelaciones que suscitan.

La didáctica en el paisaje escolar

La instancia de ayudantía, supone una aproximación al acontecer didáctico escolar aunque no desde la mera perspectiva de “*ir a observar*” para consignar o registrar lo observado (lo que otros hacen). Ni en los términos de una *intervención* en el sentido que se asigna tradicionalmente a “*la práctica*” como espacio del hacer o “aplicación de lo aprendido” (sentido que ordena el campo desde el principio “primero hay que saber y luego aplicar”).

Tampoco se trata esta estancia académica de ir a buscar en una institución escolar algunos “referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría” (Moglia y Trigo 2006) al modo que, para la didáctica de las ciencias sociales, señalan algunos autores:

hoy parece superada la teoría de que primero hay que saber y luego aplicar, principio que durante mucho tiempo ha justificado la ubicación del espacio de la práctica al final del profesorado, como si el saber y el hacer pudieran separarse. Hoy se piensa que para construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría, al tiempo que la teoría ilumina la práctica y dirige la acción.⁷

Estas pretensiones darían cuenta, tanto de la pervivencia del “modelo” en el campo de la enseñanza; como de las perspectivas desde las que se configura de modo particular la relación teoría práctica, situando a *la teoría* como iluminación, dadora de sentidos para el hacer. Así, entre los ‘tecnólogos’ y los ‘críticos’, *la práctica* queda como instancia de mera aplicación en el sentido de la ciencia- técnica,

7. Moglia y Trigo (2006) apuntes para pensar un campo de conocimiento: didáctica de las ciencias sociales. En: Foriti, (comp.) 2006 Didácticas específicas. Miño y Dávila: Colección Archivos de didáctica. Serie fichas de investigación.

o como praxis- reflexiva, una empresa “racional y crítica” (Carr y Kemis, 1998).

La travesía que se propone a los estudiantes, se piensa en cambio como una aproximación a la enseñanza desde una estancia académica que supone ir construyendo un lugar desplazado de, y a la vez, siempre tensado por las pretensiones señaladas.

Un lugar que se abre de modo singular y situacional, y que permite a cada estudiante su participación (tomar parte en ese hacer) a través de la vivencia de un tiempo y espacio compartido, implicado en y con lo que allí sucede. Un acercamiento para hacer *entre* otros, que supone a la vez, lectura del acontecer y cierta distancia para interrogarlo.

Es que “nunca aprendemos como alguien, sino actuando *con alguien*, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende”.⁸ Participar de esa situación, tomar parte allí entonces, no para seguir un modelo o mimetizarse en el paisaje, sino dejándose tomar en esa escucha implicada para motorizar un pensamiento, un desplazamiento de lugar en beneficio de una relación de conocimiento interrogativa y vital.

En este sentido la instancia de ayudantía se juega entre familiaridad y extrañeza. Tensión que es preciso trabajar como un modo de aproximación a lo visible y pensable en de ese *saber – hacer de las prácticas*.⁹

8. Deleuze, *ibíd*, p. 32.

9. El sentido hegemónico define las “prácticas de enseñanza” como la forma específica que adopta la llamada “intervención” didáctica en la escuela, y que incluiría tanto las actividades que se suceden en el aula, como un conjunto de tareas que la organizan, planificadas y reorientadas por determinados propósitos y que son portadoras de un *saber hacer*. Planificar, evaluar, conducir un grupo etc.

Se trata de ir despertando ese poder devolverse extranjero al mapa de los lugares y trayectos conocidos con el nombre de “realidad”.¹⁰ El campo pedagógico es un potente constructor de realidad. De modo que es preciso ir analizando aquello que el dispositivo pedagógico construye como realidad, lo naturalizado como “verdad” del aprendizaje o del método en la didáctica, el saber sabido, también lo ya aprendido y demasiado “prendido”.

En un primer momento, ir haciendo notas de campo que permitan consignar los espacios en los cuáles se estructuran o discurren aprendizajes y enseñanzas, algún dato interesante del acontecer institucional, el registro de detalles, individualidades, idiosincrasias, relaciones intersubjetivas, modos de relación con el conocimiento, relaciones de poder.

Una descripción de curiosidades, comentarios o palabras que funcionarían como “llaves” advirtiendo tensiones entre pretensiones y advenimientos, entre lo anticipado y lo que acontece, lo que en el lenguaje se desdice, o dice más de lo que “se debe decir”; también aquello que desde los márgenes produce, en contraste con las formas instituidas.

Notas que registren pensamientos, aproximaciones y preguntas *in situ*, de modo de ir recuperándolas luego en otras lecturas; retomando ese vínculo vital existente entre la forma narrativa y vida humana: afecciones, deseos, intencionalidades, condiciones, voces y silencios.¹¹

10. Es que, como señala Ranciere es “el extranjero, el que aún no está informado del lugar, *persiste en la curiosidad de la mirada*, desplaza su ángulo, vuelve a trabajar el montaje inicial de las palabras y las imágenes, deshaciendo las certidumbres del lugar.” Ranciere (1991) Breves viajes al país del pueblo. Nueva Visión.

11. Los intentos por comprender las prácticas educativas desde modelo de las ciencias naturales consideraban la teorización como diferente del fenómeno estudiado. La práctica como objeto no teórico (aquello de lo que tratan las teorías) eran observadas según el modelo de las ciencias naturales, como un modo de control técnico sobre mundo fenoménico. Esto ha predispuerto a pensar que los conceptos podrían ser analizados ahistórica, y objetivamente.

También las señas del propio pensamiento dejando allí sus huellas. Pensamientos que irrumpen en esa situación, los que se escamotean de una escritura que muchas veces solo encuentra validación en las palabras de un “autor”, pensamientos entremezclados para dar vida a las diferentes tramas que configuran la complejidad de un paisaje familiar que, sin embargo, requiere volverse desconocido para ser interrogado: el paisaje didáctico escolar.

La construcción de escenas en la enseñanza

Construir una escena implica organizar la mirada, hacer foco, recortar y trazar las líneas que permitan reconstruir lo vivido en una temporalidad acotada, enunciando los aspectos constitutivos de modo que ésta pueda hablar por sí misma.

Una escena puede definirse como un sitio del teatro en que se representa o ejecuta la obra dramática o cualquier otro espectáculo. Comprende el espacio en que se figura el lugar de la acción. Aquello que se representa en el escenario, como cada una de las partes en que se divide el acto de la obra dramática, y en que están presentes unos mismos personajes. En el cine, cada parte de la película que constituye una unidad en sí misma, caracterizada por la presencia de los mismos personajes. Es también un suceso o manifestación de la vida real que se considera como espectáculo digno de atención.¹²

Nunca hay una escena sino varias en una misma secuencia espacio temporal... “La palabra escena habla de una espacialidad y una temporalidad acotada, un tiempo dentro del tiempo. Lo pro-

12. Aceptaciones según el diccionario de la Real Academia Española, consultado on line.

pio de la escena es estar en medio de algo que imaginariamente, ficcionalmente, tiene un principio y un fin.¹³

Solo llegamos a poner en escena una práctica cuando reconstruimos la imagen en la historia y el movimiento de sus elementos constitutivos: acciones, pensamientos, lenguajes e intenciones que contribuyen a configurarla y le dan orientación. El lenguaje narrativo no discurre solo acerca de sino que además *forma parte de* esa práctica en la escena que constituye.

En la construcción y el relato de una escena hay siempre alguien que es un intérprete y que esta situado, entre la experiencia y el esfuerzo por describir y entender. Las escenas se van construyendo narrativamente: según quién la cuenta, las dice.

Es siempre un fragmento, la construcción ficcional de una situación. Lenguaje hilado, revelando su anterior encarnación en la vida. Un relato que se diferencia de un listado de hechos observados, porque intenta ir reconstruyendo simultáneamente el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior de pensamientos e intenciones.

En este sentido es importante distinguir narrativa de reconstrucción. En la narrativa hay una insoslayable presencia de la subjetividad que se expone a la contingencia de su propio trabajo, la reconstrucción argumentativa tiende a evitar el discurso subjetivo, a borrar la presencia del sujeto.

Se propone entonces, hacer una narración en el lenguaje de las afectaciones y efectos de un recorrido que requiere ser tematizado. En una lengua que comparta la enorme perplejidad que nos causa el *estar en situación*, la práctica, esa carrera por la vida que incita a resolver y actuar. Un relato entonces, no solo de hechos, sino de hechos, ideas, sueños, temores, esperanzas y desplazamientos de alguien en el entretrejo de emociones de ese alguien. Una narración

13. Petrucci, Britos, Barbagelata y otros (2007) Modos de autorización y relaciones de conocimiento En Rev. Ciencia docencia y tecnología n. 35. Nov. 2007 p. 123.

con la huella del narrador “adherida en el relato como una vasija a su barro”.¹⁴

Unos saberes con otros

Hablar del *saber de la experiencia* supone recuperar la fuerza que tiene la memoria lo acontecido, las peripecias y afecciones del camino transitado, abandonando la pretensión de traducirlo en fórmulas o regularidades universales (Eterno enigma para la educación, que aprisiona en “regularidades” lo que es libre por naturaleza...)¹⁵

Ese *saber hacer* en escena, observado en esa serie de clases – ayudantías – cobra una nueva significación al ser relatado. Es, una vez más, puesto en escena en el espesor del lenguaje al ser contado. La experiencia vivida se expone así en relato, recreando ese saber sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del deber ser, ni de aplacarlo en el registro de lo dado.

Contar, relatar, construir una escena, permite acercar otras miradas; hacer otra lectura en un tiempo diferido. Esto solicita atención, disposición, escucha, disponibilidad y apertura... para ser una y otra vez interpretada en su singularidad. Es que,

al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de enseñanza -un nuevo lenguaje que pueda además llegar a

14. Véase Benjamín, W. El narrador. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Tarus, España, 1999.

15. Heller, A. (1991) Historia y futuro. ¿La muerte del sujeto? Península.

formar parte de la práctica misma- estamos construyendo la historia de la práctica (Mac Ewan, 1995).¹⁶

No se trata entonces tampoco aquí, de asegurar un sentido, sino que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una nueva posibilidad de resignificación (Larrosa J., 1996).¹⁷ Unos saberes con otros. En diálogo, invitando a visitar autores, para interrogarnos posibilitando otra experiencia: la de ir analizando colectivamente, acercando el conocimiento de los textos a esas palabras que narran el “saber hacer.” Buscando interrelaciones y focalizaciones, analizando trazos de insistencia en las significaciones que ordenan el campo.

Entonces así, quizás... “el pensamiento aparezca, o mejor dicho se ejerza tal como es: malo, paradójico, surgiendo involuntariamente en la punta extrema de las facultades dispersadas, obligado a arrancarse sin cesar de la estupefaciente estupidez, sometido, obligado, forzado por la violencia de los problemas” (Foucault, 1967).¹⁸

Tematización

Entiendo por tematización lo siguiente: proponer o reconocer con los estudiantes y con la comunidad de investigadores que, en cada una de las operaciones que intentamos juntos (una lectura, una in-

16. Mac Ewan H. (1995) Las narrativas en el estudio de la docencia. En Mac Ewan H y Kieran Egan, La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrortu Editores. p. 256.

17. Larrosa J. (1996) “La experiencia de la Lectura”, Cap 1 “Literatura, experiencia y formación, Barcelona, Leartes 1996.

18. Foucault, (1967) Adriadna se ha colgado. Entre filosofía y literatura. Obras esenciales volumen I. Paidós. pág 327. El texto dice textualmente así: “el pensamiento *aparece*, o mejor dicho se *ejerce* tal como es: malo, paradójico, surgiendo involuntariamente en la punta extrema de las facultades dispersadas, obligado a arrancarse sin cesar de la estupefaciente estupidez, sometido, obligado, forzado por la violencia de los problemas.”

terpretación, la construcción de un modelo teórico, la retórica de una argumentación, el tratamiento de un material histórico e incluso una formalización matemática) un concepto institucional se pone en juego, un tipo de contrato, una imagen del seminario ideal se construye, un socius queda implicado, repetido, desplazado, transformado, amenazado o destruido (Derrida, 1984, p. 43)¹⁹

La experiencia de conocer, en este deambular que va haciendo el pensar sobre un recorrido realizado, la experiencia de ayudantía supone además de relatar, analizar y revisar lo vivido en su singularidad y acontecer; exponerse en la inseguridad del propio pensamiento, recuperar en otras palabras los significados de ese movimiento.

Una instancia en la que se ponen en juego y en tensión productiva los saberes y aprendizajes del recorrido, lo que el discurso hace presente de la experiencia de sí. Para analizar en las prácticas y discursos sus regularidades e implícitos, los conceptos en juego, las figuras y fisuras que advierten visibilidades y problemas que emergen aun sin posibilidad de enunciación; de modo de ir haciendo de éstos objeto del trabajo del pensamiento, objeto de una y otra tematización.

Actuando “*con alguien*”. Hazlo conmigo.

Las vivencias habilitan en los estudiantes un trazo singular, en el sentido de las propias búsquedas: el análisis de los problemas situacionales, el pensar los desafíos cotidianos, la exploración de contradicciones, rupturas o continuidades en los enfoques que hegemonizan el campo. Es esta una experiencia de aprendizaje, de enseñanza y de escritura, que les invita a la interrogación como apuesta política. Un modo de estar siendo en la experiencia de formación, que reconoce la propia implicación en los discursos, las prácticas y las interpretaciones. Se trata de intervenir en esas

19. Derridá, 1984, p. 43.

construcciones de sentido y en el ensayo de otras experiencias “actuando *con alguien*” vivificando la tarea de enseñar entre las experiencias de formación y las experiencias escolares.

Referências

- BENJAMÍN, W. “El narrador”. *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. España: Tarus, 1999.
- DELEUZE, G. *Diferencia y repetición*. Gijón: Jucar, 1988.
- DELEUZE, G. *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama, 1989.
- DERRIDÁ. *La filosofía como institución*. Barcelona: Ed. Juan Granica, 1984.
- FOUCAULT, Michel. “Entre filosofía y literatura”. *Obras esenciales*. Barcelona, v. I, 1967.
- HELLER, A. *Historia y futuro*. ¿La muerte del sujeto? Barcelona: Península. 1991.
- LARROSA, J. *Literatura, experiencia y formación*. Barcelona: Leartes, 1996.
- MAC EWAN, H. “Las narrativas en el estudio de la docência”. In MAC EWAN, H. y KIERAN, Egan. *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu Editores, 1995
- MOGLIA, P. e TRIGO, L. “Apuntes para pensar un campo de conocimiento: didáctica de las ciencias sociales”. *Didácticas específicas*. Miño y Dávila, 2006. (Colección Archivos de didáctica. Serie fichas de investigación).
- RANCIERE. *Breves viajes al país del pueblo*. Buenos Aires: Nueva Visión, 1991.