

## *OBSERVAR, NARRAR, REPENSAR, ROMPER Y DESANCLAR BOSQUEJOS PARA UN POSIBLE ABORDAJE DE LA RESIDENCIA DOCENTE.*

*"Para poder construir, primero tenemos que destruir esto..."*

*"¡Oh, por Dios, acabemos ya con esta farsa!"*

*(Dos grafitis en las paredes de Bahía Blanca)*

### **Introducción**

Este trabajo surge de una necesidad. Al transitar los pasillos de un Instituto de Formación Docente, uno se siente (en nuestro caso particular, cumpliendo con el rol de profesores de práctica) invadido por la errancia<sup>2</sup>. Es por eso que, luego de conversar y compartir espacios de reflexión con alumnos y colegas nos propusimos bosquejar nuestras ideas acerca del abordaje actual de las Residencias Docentes, ese tiempo de acercamiento a las escuelas, el cual se realiza con una clara intención exploratoria, conformando necesariamente un tiempo de reencuentro y aprendizaje.

Cualquier ámbito de actividad humana está asociado con acciones específicas, casi inherentes a la tarea misma. En los Institutos de Formación hay verbos que son redundantes, recurrentes, habituales. Cotidianamente estas acciones interpelan nuestros espacios, se escabullen entre las personas, se constituyen como mecanismo habilitantes del quehacer de quienes moramos estos espacios.

Observar, narrar, repensar, reflexionar, establecer hipótesis, objetivar, conjeturar, compartir, preguntar, cuestionar, residir, aprender, orientar, aprehender...

Para profundizar el significado que le atribuimos a los espacios de prácticas y residencia docente creemos necesario resignificar cada uno de estos verbos, otorgándole sentido, pero un sentido reconstruido a partir de las experiencias y la investigación.

Sabemos que a lo largo de su formación, los futuros docentes visitan las instituciones con diversos propósitos. En un primer momento se realiza una experiencia social<sup>3</sup> con la intención de posicionar al docente en el campo sociocultural de la comunidad, analizando las prácticas educativas no escolarizadas. En el segundo año, el espacio de prácticas "se desarrolla en las instituciones educativas de Nivel Inicial y Primaria, atendiendo a diferentes realidades: urbana, suburbana y rural. Consiste en una aproximación a la

<sup>1</sup> Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación "Desanclar las Residencias Docentes".

<sup>2</sup> "Esta errancia no es una suerte de rechazo, una fuga del encierro o una respuesta reactiva a una circunstancia opresiva, sino un efecto vital de un estado de intemperie. La vida errante no es un deambular inerte sino una disposición activa a tomar lo que irrumpe y agenciar algo en torno de eso" Duschatzky, 2010: p. 89.

<sup>3</sup> "Tiene por objeto acceder a la práctica docente desde la comprensión y el posicionamiento del futuro docente en el campo educativo. Esta estrategia alienta un vínculo de colaboración orgánica que favorezca la contribución social, cultural y educativa para el desarrollo local, a la vez que el encuentro sistemático con la sociedad, la cultura y el conocimiento contemporáneos". D.G.C. y E. Pág. 107

institución y su contexto, desde la perspectiva cualitativa<sup>4</sup>. La prioridad en el tercer año es analizar la realidad áulica, las relaciones educativas que se dan en ella. La observación deberá realizarse atendiendo a contextos diversos (rurales, urbanos, de distintas modalidades). Por último, en cuarto año las visitas a las escuelas buscan nutrir la práctica de la enseñanza en el aula del nivel primario, enriquecida por la reflexión en y sobre el quehacer cotidiano y el planeamiento del mismo.

Teniendo presente, entonces, la propuesta oficial, intentaremos delinear algunas reflexiones en relación a la práctica de observar, narrar, repensar, romper y desanclar la residencia docente.

### Observar y narrar para residir

Cada encuentro del docente en formación con los ámbitos educativos persigue un propósito. Se visitan las instituciones con objetivos que son los que orientan la observación. Al acercarse a la escuela, se abre un modo particular de búsqueda de respuestas a muchos interrogantes. Ejercitar la mirada, la observación, debe ser un pilar fundante en los espacios curriculares de los Institutos Formadores, tanto en el campo de la práctica como en la didáctica de las áreas. Es necesario enseñar a mirar, "pero desde una mirada que se arriesgue a la exploración y al descubrimiento, dejando de lado las concepciones totalizadoras y reduccionistas"<sup>5</sup>.

Qué miramos, cuándo miramos, cómo miramos, para qué miramos, deben ser preguntas recurrentes que den la posibilidad de ramificarse en interminables cuestiones. Acompañar al futuro docente en el desarrollo de su mirada particular implica invitarlo a volver a la escuela, a revisitarla, "a encontrar el sendero poco transitado que provoca curiosidad, sorpresa, pero también desilusión y descontento"<sup>6</sup>. Y es que generalmente "nos inclinamos por preguntarnos por el potencial de intervención de nuestras miradas, por cómo esos actos producen y promueven pensamiento"<sup>7</sup> y perdemos la esencia del volver a mirar que "no sólo es una acción sino también es un atributo de las acciones que reclaman reconocimiento en el marco de prácticas y quehaceres cotidianos"<sup>8</sup>.

El ejercicio de la mirada debe ser acompañado y complementado a partir del ejercicio de la palabra. Es en el registro escrito donde el docente puede encontrar el espacio para dar cuenta de su experiencia. En los ensayos pedagógicos "la palabra emerge como posibilidad de intervención oportuna y coherente, la pregunta es generadora de diálogo"<sup>9</sup>, buscando tornar público y disponible interpretaciones, significados, reflexiones, pensamientos, haciendo de esto una práctica colectiva.

Creemos firmemente que convertir lo observado en objeto de reflexión a través de la documentación narrativa debe ser un ejercicio habitual en los trayectos de formación, lo que posibilitaría la generación de espacios de retroalimentación permanente, constructores de subjetividad.

---

<sup>4</sup> D.G.C. y E. Pág. 122.

<sup>5</sup> Rosake y Samuel, 2012: p. 112.

<sup>6</sup> Anijovich, 2009: p. 62.

<sup>7</sup> Nicastro, 2006: p. 38.

<sup>8</sup> Nicastro, 2006: p. 38.

<sup>9</sup> Rosake y Samuel, 201: p. 112.

## Repensar para residir

María Cristina Davini<sup>10</sup> identifica tres instancias de formación entendidas como “ámbitos institucionales que ‘forman’ a los docentes, en cuanto ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales”<sup>11</sup>:

- La formación inicial o de grado,
- La socialización profesional en el espacio institucional de la escuela y
- La biografía escolar.

Repensar estos ámbitos debe ser la base a partir de la cual comenzar a generar nuevas configuraciones en el Espacio de la Práctica, configuraciones que permitirán hacer frente a la carencia de eficacia originaria<sup>12</sup> de cualquier acto educativo.

Como sostiene Anijovich, “trabajar en la formación docente desde esta perspectiva constituye un cambio de lógica, en la que se pasa de lo que Gilles Ferry llama una concepción de la formación basada en las adquisiciones (de conocimientos, saberes y técnicas), a un modelo centrado en el proceso (de autoformación) y en el análisis (de lo imprevisible y lo no dominable)”<sup>13</sup>.

### La Formación Inicial.

El Instituto de Formación debe constituir el espacio por excelencia en donde los futuros docentes, en ejercicio conjunto con los docentes formadores y a través de la implementación de prácticas reflexivas, realicen un análisis crítico de su tarea. Sin embargo no representa una novedad la afirmación de que lo trabajado académicamente suele permanecer en el plano de la teoría, siendo incapaz de hacer frente a la socialización institucional llevada a cabo en las escuelas. Y es que “los estudios demuestran, casi sin excepción, que el contacto progresivo con la práctica laboral lleva a una adaptación a sus estructuras (shock de la práctica)”<sup>14</sup>.

Frente a esto, podemos arriesgarnos a pensar una hipótesis que deberá ser profundizada, articulada con otros análisis ya realizados y, sin dudas, puesta en revisión: el Instituto de Formación y las prácticas que allí se realizan, se encuentran atravesadas por el ejercicio de una suerte de poder magisterial, pensado en términos foucaulteanos.

A continuación ensayaremos una breve explicación.

---

<sup>10</sup> Davini, 2010: ps. 79 y ss.

<sup>11</sup> Davini, 2010: p. 79.

<sup>12</sup> Marcelo Levinas sostiene que esta carencia originaria está ligada a la comprensión: “muchos contenidos básicos fundamentales que pretenden incorporarse en estos últimos, son impuestos y tienden a ser recepcionados sin que se alcance una cabal comprensión. Esto por supuesto también acontece, en diferente grado y a distintos niveles, en la propia formación del docente, en la formación profesional e incluso, en gran medida, en la investigación de punta”. Levinas, 1998: p. 36-37.

<sup>13</sup> Anijovich, 2012: p. 88.

<sup>14</sup> Davini, 2010: p. 94.

De acuerdo con Foucault, a partir del siglo XVII, comienza una de las más relevantes transformaciones del derecho político desdoblado el poder del soberano en dos instancias con diferentes configuraciones, pero a su vez complementarias. La primera de ellas se desarrolló a inicios del siglo XVIII, como un conjunto de técnicas enfocadas en el cuerpo individual del sujeto<sup>15</sup>.

Este conjunto de técnicas, denominado por Foucault, Anatomopolítica, atravesará el cuerpo del individuo institucionalizado. Familia, escuela, hospital, cuartel, cualquier institución se tomará receptáculo y vidriera de la aplicación de estas técnicas que tendrán como objetivo la singularización y normalización de los individuos.

A fines del siglo XVIII, surgirá una nueva tecnología de poder que, sin ser disciplinaria, no excluye a la primera, sino que la engloba, la utiliza implantándose en ella. Esta nueva técnica, la Biopolítica, se aplicará a la vida de los hombres, a su multiplicidad, a su conjunto<sup>16</sup>.

De acuerdo con Foucault, este doble proceso del avance del poder sobre la vida, Biopoder, respondió a una demostrada incapacidad del poder del soberano para "regir el cuerpo económico y político de una sociedad en vías de explosión demográfica e industrialización a la vez"<sup>17</sup>. Este se mostró estéril frente a un capitalismo naciente que reclamaba mano de obra dócil y adiestrada, a su vez efectiva y de un óptimo nivel de rendimiento: cuerpos sanos y mansos. Organismos trabajadores, debidamente regulados<sup>18</sup>.

Es en este contexto en donde se desarrolla la institución escolar moderna. Nuestra hipótesis arriesga la idea de que los mismos mecanismos de poder regulador se reprodujeron en su seno, tanto en referencia a los alumnos (cuestión analizada por el mismo Foucault) como en función de la formación de los futuros docentes. Llamaremos a las dos vertientes de ese poder ejercido sobre los docentes en formación, poder magisterial.

Así como, durante el nacimiento de la escuela moderna, se construyó una definición específica de la infancia<sup>19</sup>, de igual manera se buscó constituir un sujeto específico docente, que regule su relación con el infante y con los contenidos, respondiendo a la función asignada a la escuela y a su relación con el capitalismo y la consolidación de los Estados-Nación.

---

<sup>15</sup> "Todos esos procedimientos mediante los cuales se aseguraba la distribución espacial de los cuerpos individuales (su separación, su alineamiento, su puesta en serie y bajo vigilancia) y la organización, a su alrededor, de todo un campo de visibilidad. Se trataba también de las técnicas por las que esos cuerpos quedaban bajo supervisión y se intentaba incrementar su fuerza útil mediante el ejercicio, el adiestramiento, etcétera. Asimismo, las técnicas de racionalización y economía estricta de un poder que debía ejercerse, de la manera menos costosa posible, a través de todo un sistema de vigilancia, jerarquías, inspecciones, escrituras, informes: toda la tecnología que podemos llamar tecnología disciplinaria del trabajo, que se introduce desde fines del siglo XVII y durante el siglo XVIII". Foucault, 2006: p. 219.

<sup>16</sup> "... la nueva tecnología introducida está destinada a la multiplicidad de los hombres, pero no en cuanto se resumen en cuerpos sino en la medida en que forma, al contrario, una masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad, etcétera. Por lo tanto, tras un primer ejercicio del poder sobre el cuerpo que se produce en el modo de la individualización, tenemos un segundo ejercicio que no es individualizador sino masificador, por decirlo así, que no se dirige al hombre/cuerpo, sino al hombre-especie. Luego de la anatomopolítica del cuerpo humano, introducida durante el siglo XVIII, vemos aparecer, a finales de éste, algo que ya no es esa anatomopolítica sino lo que yo llamaría una biopolítica de la especie humana". Foucault, 2006: p. 220.

<sup>17</sup> Foucault, 2006: p. 226.

<sup>18</sup> "El control disciplinario y la creación de cuerpos dóciles se encuentran conectados de modo incuestionable con el ascenso del capitalismo. Pero los cambios económicos que resultaron de la acumulación de capital y los cambios políticos que resultaron de la acumulación de poder no se encuentran separados por completo. Cada uno depende del otro para su expansión y su éxito". Dreyfus y Rabinow, 2001: p. 164.

<sup>19</sup> Cfr. Castro Orellana 2005.

Es así que, junto con la definición de saberes específicos que configuraron el método de enseñar, enmarcados en una nueva disciplina, la psicopedagogía, “se produjo la constitución de los sujetos donde estos debían encarnarse: los docentes, y posteriormente algunos de estos lo harían en los técnicos. Esta tendencia monopólica de los saberes específicos para comprender, controlar y disciplinar a los alumnos – método correcto, tablas de calificación y clasificación, baterías de tests, aparatos psicométricos, etcétera - otorgó identidad a los maestros y les permitió diferenciarse de otras figuras sociales con las que se fundía en épocas anteriores”<sup>20</sup>.

A su vez se exigió del docente su erguimiento como ejemplo de conducta, adoptando “funciones de redención de sus alumnos, bajo la lógica del poder pastoral [...]. Se puso un peso muy importante en su accionar, por lo que el maestro debía ser un modelo aún fuera de la escuela [...]. Junto con esto se presentan condiciones de trabajo deficientes –salariales, sobreexplotación, horas y jornadas laborales no pagas, etcétera- y retribuciones ‘superiores’ no materiales. Esta ‘vocación forzada’ condujo a la feminización de la profesión docente”<sup>21</sup>.

De acuerdo con Pablo Pineau, durante el siglo XIX “se reprocesó el pensamiento educativo moderno principalmente a partir del despliegue –y la traducción educativa de los dos primeros- de tres discursos del siglo XIX: el liberalismo, el positivismo y el aula tradicional”<sup>22</sup>. Estos discursos atravesaron el fenómeno educativo reconfigurándolo (“el burgués del siglo XIX fue el ‘laboratorio de pruebas’ de la escuela). De igual manera podemos suponer su impacto sobre la figura de los docentes, generando futuros formadores que:

- Impulsen “la constitución de sujetos libres como condición de existencia del mercado y de la ciudadanía como ejercicio de sus derechos”.<sup>23</sup>
- Se constituyan en difusores de “la (única) cultura válida (la de la burguesía masculina europea para algunos, la ‘cultura científica’ para otros, o la ‘cultura nacional’ para terceros) como instancia de disciplinamiento social que permitiera el desarrollo y el progreso ordenado de la humanidad”<sup>24</sup>, estableciendo la científicidad como el único criterio de validación pedagógica.
- Organicen sus prácticas a partir de la implementación del “método simultáneo, gradual o frontal sobre otras posibilidades en la segunda mitad del siglo XIX”.<sup>25</sup>

Estas prácticas atraviesan actualmente los espacios de formación constituyéndose como tradiciones<sup>26</sup> que alimentan el poder magisterial que modela y disciplina los cuerpos individuales de los futuros docentes, así como controla en el nivel de la población de los educadores.

---

<sup>20</sup> Pineau y otros, 2007: p. 34.

<sup>21</sup> Pineau y otros, 2007: p. 35.

<sup>22</sup> Pineau y otros, 2007: p. 42.

<sup>23</sup> Pineau y otros, 2007: p. 42.

<sup>24</sup> Pineau y otros, 2007: p. 44.

<sup>25</sup> Pineau y otros, 2007: p. 46.

<sup>26</sup> “Entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los

## La Biografía escolar

Anteriormente afirmamos que el espacio de Residencias abre una configuración particular de respuestas que se elaborarán a partir del encuentro entre el futuro docente y la realidad áulica. Estas aproximaciones estarán cargadas de entusiasmo, expectativas y enmarcadas dentro de un imaginario personal, en búsqueda de conocer el campo que en breve le será propio.

Dicho imaginario es constituido a partir de la experiencia personal de cada docente a lo largo de su trayectoria escolar.

El tránsito inicial dentro de las instituciones educativas es, al menos para la mayoría, de 15 años aproximadamente. La configuración misma de los rasgos constitutivos de las personas opera cuando éstas se encuentran recorriendo los pasillos de la escuela como alumnos.

Gimeno Sacristán, dirá entonces que “la formación inicial es en realidad un segundo proceso, donde se pueden afianzar o reestructurar las pautas de comportamiento adquiridas como alumnos”<sup>27</sup>. Frente a esto, volver a la escuela implica una vuelta a esa primera experiencia escolar, donde la misma es actualizada y necesariamente genera una repetición de esquemas conductuales que han marcado y configurado el ser y hacer de cada docente.

En este punto consideramos pertinente rescatar el concepto de *Habitus*, desarrollado por Bourdieu, desde la teoría social para profundizar el análisis. Se entiende por el mismo a los “sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente reguladas y regulares sin ser el producto de la obediencia a reglas y colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”<sup>28</sup>. Es imperante tomar conciencia de la trascendencia que tienen en el hacer cotidiano de cada docente las experiencias vividas como alumnos, las inscripciones que ha dejado la biografía escolar en la construcción de la subjetividad profesional y el conflicto que suele vivirse en el momento de la inserción de el *habitus* en un campo<sup>29</sup> que le es hostil.

El trayecto de formación es el momento oportuno para que los docentes “re-cuenten”<sup>30</sup> su historia a fin de reconocer desde qué perspectiva han construido su práctica profesional, reinterpretando sentidos y significados.

---

sujetos. Esto es que, más allá del movimiento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones”. Davini, 2010: p. 21.

<sup>27</sup> Gimeno Sacristán en Davini, 2002: p. 39.

<sup>28</sup> Bourdieu en Davini, 2002: p. 41.

<sup>29</sup> “Es la red de relaciones entre posiciones objetivas que hay en un ámbito. Estas relaciones existen con independencia de la conciencia y de la voluntad colectiva, no son interacciones o lazos intersubjetivos en los individuos”. Ávila Francés, 2005: p. 161.

<sup>30</sup> Davini, 2002: p. 43.

## La Escuela Destino y el Docente Orientador

Al imaginario personal que se pone en juego en el encuentro con la institución, debemos sumarle los muchos matices que se tiñen sobre ella. Pueden, los docentes en formación, inferir desde los inicios, que la realidad de las instituciones dista mucho de las conceptualizaciones de los textos analizados.

Si bien muchos de estos están elaborados desarrollados a partir de experiencias concretas, en escuelas reales, con proyectos específicos, la realidad puede ser avasallante, y en ocasiones desalentadora.

El desencanto suele estar potenciado por varios factores. Aquellos que tienen que ver con lo meramente material: edificios abandonados, aulas con mobiliario estropeado, etc; con los recursos humanos desgastados: docentes con poca o mucha antigüedad que se han dejado llevar por el sistema, alumnos que no encuentran su lugar en las aulas actuales viviendo permanentemente una sensación de intemperie<sup>31</sup>, directivos que pueden, o no, comprometerse con el medio que los circundan tratando de no ser meros funcionarios oficiales; y por último, con la realidad que invade, nutre, colma, configura la vida de la escuela. Se podrían destinar muchos capítulos a analizar cada uno de estos factores, pero la intención es focalizar la mirada en lo que genera estos en los docentes en formación.

Al ingresar a las aulas, la mirada del residente será enfocada en su docente orientador, con el cual va a vivir fuertes identificaciones, positivas y alentadoras; y así mismo desencuentros, propios de quienes están transitando momentos muy diferentes dentro de su trayectoria.

Ambas trayectorias deben ser analizadas en el "interjuego del tiempo: presente, pasado y futuro, sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.; ni perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de los inalcanzables, casi irreal, ni es presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes."<sup>32</sup> Tanto el docente orientador como el residente deben "capitalizar el valor de su historicidad como proceso"<sup>33</sup>, uno y otro se encuentran en el espacio de prácticas para ofrecerse mutuamente conocimientos y experiencias; uno a través de sus vivencias concretas y efectivas en el aula, el otro con propuestas novedosas y quizás agiornadas.

El desencuentro es propio de las relaciones humanas, en tiempos de aprendizaje se complejiza ya que puede llegar a obstaculizar el desarrollo armónico, en este caso del tiempo de residencias. Las diferencias entre el docente orientador y el docente en formación, ya sean conceptuales o metodológicas, influyen directamente en su hacer.

---

31 "En tiempos postestatales, entonces, el maestro errante se topa con un nuevo problema: ni marginalidad, ni represión sino cierta sensación de intemperie. Hay estado, hay programas y proyectos de gestión estatal, pero la cotidianidad en las escuelas no logra ser tomada por sus lógicas" Duschatzky, S. 2007: p. 103.

32 Nicastro y Greco, B. 2009: p. 27-28.

33 Cfr. Nicastro y Greco 2009.

## Romper para desanclar

A modo de apertura, no de cierre, no podemos más que echar mano a la noción nietzscheana de filosofar a martillazos<sup>34</sup>, y aplicar su fuerza destructora a lo que ocurre durante las Residencias Docentes.

¿Será oportuno frente a las mismas, tomar un martillo y figurativamente romperlas para reconstruir este espacio? ¿Es posible afirmar, como aquella pintada, que para poder construir, primero tenemos que destruir esto? Creemos que sí. Incluso confiamos plenamente en el poder potencial de los escombros, en su esencia generadora.

Las residencias implican el primer paso dentro de la socialización profesional, el momento fundante que marcará significativamente la trayectoria de los futuros docentes. Por ello que no puede entenderse como un peso, como un ancla. Es así que el Espacio de la Práctica Docente, debe apuntar sus esfuerzos a Desanclar las residencias.

Consideramos que el primer paso a dar es el desensamblaje y rearmado de las experiencias de los residentes. La reconstrucción implicará tomar los pedazos restantes, pero para esto es fundamental en una primera instancia romper o desarmar: elaborar nuestras biografías escolares para luego reducirlas a escombros, detectando las tradiciones y el poder magisterial que las atraviesan. Observar para, a partir de la palabra, desarticular y narrar en una nueva configuración diferentes significados para nuestras prácticas áulicas.

Y es que en la acción de romper, intentaremos también resignificar las prácticas cotidianas de observar, narrar, repensar y residir.

No podemos decir que todos los espacios de residencia se encuentran descontextualizados, pero sí es preciso identificar aquellas cuestiones que se han vuelto nocivas por el efecto que tienen en el quehacer de los docentes en formación.

Entendemos que es un camino a transitar, para transformar los Institutos de Formación en verdaderos espacios reflexivos y no quedar en intentos estériles y frases bonitas. Quizá podamos trasladar la estética de la existencia<sup>35</sup> -a la que hace referencia Foucault como medio de resistencia frente al biopoder- a nuestras aulas, generando una estética de la práctica docente, cultivando nuestra labor cotidiana como si fuese una obra de arte.

Comenzamos este trabajo, como la investigación en la que se encuadra, a partir de la sensación de intemperie que nos atravesaba, reflejada en aquellas pintadas que dan comienzo al texto. Al llegar al final de estas líneas nos continúan resonando con fuerza, sobre todo el último: "¡Oh, por Dios, acabemos ya

---

<sup>34</sup> "Para Nietzsche se filosofa con el martillo cuando se lleva a cabo una crítica de la metafísica y de la moral. La crítica tiene como objetivo la transvaloración de todos los valores, concebida ésta como inversión de los valores supremos. La transvaloración se convierte en una crítica de la moral al interpretar a toda metafísica originándose a partir de una intención y desde una perspectiva moral que es falsa porque está basada en errores. El aspecto negativo de la crítica se transforma en afirmativo cuando la transvaloración realiza una inversión del error básico de toda tesis de la religión y de la moral (confusión de la causa con la consecuencia) y obtiene así una nueva valoración". Sologuren, 2009: p. 163

<sup>35</sup> Se trata de dar forma a la vida de cada uno, empujarla a la condición de obra de arte. Para ello es necesario dejar de lado aquellas instancias que buscan imponer subjetividades: "La estética de la existencia, consecuencia de la elección personal que hace el individuo, trata del modo de subjetivación que es coherente con la normatividad que el individuo se impone a sí mismo en cuanto es capaz de autogobernarse, y que más que la posibilidad de fijarse reglas de conducta consiste en modificar el modo propio de ser, haciendo de la vida una obra de arte (el arte del autogobierno)". Cubides Cipagauta: 2006, p. 85.

con esta farsa!”, con la esperanza de que algún día sea ajeno a nuestra realidad docente, pero ¿acaso hoy, al caminar por las aulas de nuestros institutos no intuimos que este grafiti tiene gran semejanza con nuestras prácticas?

## BIBLIOGRAFÍA:

- Anijovich, Rebeca y otros. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 2012.
- Ávila Frances, Mercedes. *Socialización, educación y reproducción cultural: Bordieu y Bernstein*. En *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, año 19, número 001, Universidad de Zaragoza, España, 2005. Pág. 159-174.
- Castro Orellana, Rodrigo. *Foucault y el saber educativo. (Segunda parte: la invención de la infancia)*. En *Revista Electrónica Diálogos Educativos*. año 5, n° 09, 2005.
- Cubides Cipagauta, Humberto. *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá, Colombia, Siglo del Hombre Editores, 2006.
- Davini, Ma. C. y otros. *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Argentina, Educación Papers editores, 2002.
- Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 2010.
- D.G.C.y E. *Diseño Curricular para la Educación Superior. Niveles Inicial y Primario*. Buenos Aires, Argentina, 2007.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión, 2001.
- Duschatzky, Silvia. *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 2010.
- Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Argentina, F.C.E, 2006.
- Levinas, Marcelo. *Conflictos del conocimiento y dilemas de la educación*. Buenos Aires, Argentina, Aique, 1998.
- Nicastro, S. *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 2005.
- Nicastro, S. y Greco, B. *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina, Homo Sapiens, 2009.
- Pineau, P. y otros. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina, Paidós, 2007.
- Rosake, D. y Samuel, A. *Narrar lo observado: una reflexión acerca del ejercicio de la mirada en la formación docente*. En *Ensayos Académicos. Revista del Instituto Superior de F. D. y T. Dr. Pedro Goyena*. Año XII, N° 1, 2012. Pág. 109 – 115.

- Sologuren, Jaime. La lección de Nietzsche: "cómo se filosofa con el martillo". En Revista de Filosofía, Volumen 66, 2010. Pág. 163-174.

## AUTORES

### **DIEGO ROSAKE**

Profesor de Filosofía - Instituto Superior Juan XXIII.

Prof. En Educación Primaria

Tco. Docente en Or. Escolar y Vocacional

Prof. Instituto Superior Juan XXIII.

### **ANA LUCÍA SAMUEL**

Profesora en Ciencias de la Educación - Instituto Superior Juan XXIII

Prof. de Educación Primaria

Tca. docente en Orientación Escolar y Vocacional

Mtra. de grado. Colegio Marina Coppa