

## **LA TEMPORALIDAD DE LA ENSEÑANZA.**

Autora: María Amelia Migueles.

- El tiempo de la planificación y el tiempo de la clase. La ocasionalidad de la enseñanza.
- La planificación, como necesaria instancia de distanciamiento, de reflexión y de producir acerca de la acción.
- El tiempo de la planificación y el tiempo del aprendizaje. El tiempo de “negociar” significados.
- El tiempo de los conocimientos previos.
- El tiempo de la enseñanza como tiempo del humor, de la literatura y el arte, el tiempo de las analogías y de las lógicas.

### **1. El tiempo de la planificación y el tiempo de la clase.**

En la constitución del campo didáctico-pedagógico, la planificación de la enseñanza ha tenido la intención de traducirse exactamente en la situacionalidad de la clase. La previsión de los tiempos y de la organización de la clase parecía tener su preciso correlato con la temporalidad de la enseñanza. Los aconteceres de la situación de enseñanza eran entendidos como errores que podían y debían ser eliminados a fin de alcanzar el éxito de los aprendizajes. La planificación de la enseñanza y su estricto cumplimiento serían garantías de eficiencia en la tarea de educar.

Rodolfo Senet, un conocido pedagogo argentino de principios del siglo XX, decía:

*"Cada maestro antes de comenzar el curso escolar tomará el horario y el calendario. Contará el número de clases para desarrollar el programa durante el año, naturalmente, descontando fiestas. Estudiará la extensión del programa, de acuerdo al número obtenido. Dividirá el programa en tópicos de clase, o mejor dicho, en lecciones, teniendo en cuenta las de repaso y las de recapitulación. ... El*

*maestro debe saber, antes de iniciar el curso, a qué altura del programa se encontrará en la segunda semana de julio, por ejemplo...".<sup>1</sup>*

En el "plan de lección" Senet propuso, siguiendo a Herbart, dividir la clase en principio o introducción, medio o cuerpo de la lección y recapitulación o fin.

El **principio** se orientará a adaptar la mente del alumno a la materia de que se trate - mediante interrogatorios o diálogos rápidos - ; a ligar la clase actual con la anterior ; y/o a repasar los puntos fundamentales de la asignatura. Generalmente el principio no dura mas de 5 minutos. El **medio** es la parte principal de la clase y la que más tiempo requiere, dura aproximadamente de 15 a 25 minutos. Allí - dice - es donde se aplicará realmente el método, el procedimiento y la forma , para la enseñanza del tema. El **fin** dura de 3 a 5 minutos, y tenderá a cerciorarse del resultado del medio de la lección, de la exacta asimilación por parte de los alumnos. Al mismo tiempo afianzará los conocimientos de los alumnos, deslindando lo principal de lo secundario, recapitulando y hará que apliquen los conocimientos adquiridos a casos particulares.

Como se advierte, éste era un tiempo de la planificación que parecía poder ajustarse sin más a la situación de enseñanza. Se esperaba que así fuera y si no, quedaba en duda la "real" eficiencia del maestro. Todo debía ser organizado de tal manera de prever el futuro. **TIEMPO - PROGRAMACION - EXACTITUD** eran los ejes para estructurar el progreso. El tiempo, como unidad universal de medida, estuvo regulando la enseñanza. Se fue construyendo así una idea de tiempo objetivo, medible, omnipresente, al que debían someterse todos los hombres para permanecer en el tren del progreso.

Pero todos los que vivimos cotidianamente la tarea de enseñar sabemos que esta idea de continuidad y coincidencia entre la planificación y la "clase" no es más que una ficción. Sabemos también que la enseñanza es el ámbito privilegiado de la ocasionalidad. Y esta ocasionalidad de la enseñanza habla de un tiempo incierto, imprevisible, provocador, y por ello cargado de posibilidades de creación y

---

<sup>1</sup>SENET, R.: **Guia...** op. cit. pag.11.

de producción de otros sentidos. Un tiempo que nos extraña por su insolente interpelación; un tiempo de inseguridades y de angustias ante lo desconocido. Un tiempo capaz de hacer sentir que la enseñanza es movimiento, es historia, es producida por sujetos y productora de subjetividades.

Desde esta idea de **ocasionalidad** el significado de la enseñanza se determina desde la ocasión en la que acontece. Cada situación de enseñanza es un acontecimiento. Pero el acontecimiento no es un suceso que aparezca al lado o se enfrente a la enseñanza en su máxima pureza. La enseñanza acontece en su puesta en escena, su esencia es ser ocasional. La planificación, la organización previa, la previsión, son indicaciones - como el libreto en una obra de teatro - que adquieren plenitud de sentido en las prácticas de enseñanza. La experiencia de enseñanza tiene lugar como un acontecer del que nadie es dueño, se conforma de pequeños accidentes y de constantes interpelaciones, pero no sin preparación y sin futuro. Es una experiencia – recuperando aportes de G. H. Gadamer - que transforma al conjunto de nuestro saber.

## **2. Pero la planificación, como instancia de distanciamiento, de reflexión y de producir acerca de la acción, resulta ser absolutamente necesaria.**

En los extremos en que solemos ubicarnos obviamos, al decir de Saviani, la curvatura de la vara. Nos posicionamos en uno u otro de los polos y dejamos de pensar en un justo equilibrio entre ambos. Así, abandonamos la planificación – aquella planificación, símbolo de medición, de anticipación innegociable, de tiempo acotado y previsible – y nos quedamos la mayoría de las veces con la inmediatez de la práctica, con la improvisación y la urgencia sin retorno de “salvar” cada momento. Renunciamos al compromiso y a la tarea ética e intelectual de refundar las ideas que vinieron hegemonizando en el campo, de otorgarles otros sentidos y de delinear nuevas experiencias.

En la conformación del campo didáctico y pedagógico en nuestro país, las prescripciones de Víctor Mercante, de Rodolfo Senet - entre otros - desde enfoques positivistas, impusieron con la mayor convicción un modelo de planificación y de homogeneización del desempeño docente. El mismo orden en

las planificaciones, los mismos ítemes a ser llenados sin variación alguna. Fecha-grado-materia-asunto general -carácter de la clase-duración-método-procedimientos-forma-material de enseñanza-fin-deberes-lecciones. Pasan los años y estos códigos se mantienen con muy pocas variaciones, se consolidan desde enfoques empírico-analíticos, se actualizan en nuevos estilos tecnocráticos. Y se sigue aprendiendo - como código inviolable - la ausencia de autoría, la neutralidad y asepsia para la enseñanza.

Quizá debemos reconocer que la enseñanza también implica una autoría. Durante mucho tiempo se ha atribuido al docente la función de "recontextualizador oficial", de "trasmisor" - en el sentido de pasar sin mediaciones - de discursos elaborados por otros, sin advertirnos como productores de discursos. Chevallard denomina "despersonalización" a esta condición de publicidad del saber escolarizable. Sin embargo no es una condición natural y espontánea en las prácticas de enseñanza, sino un código enseñado y aprendido en la conformación histórica del dispositivo escolar. El carácter impersonal y ahistórico de las planificaciones fue y es una de las condiciones básicas para la preparación y publicidad de los programas en el ámbito escolar.

¿Por qué no pensar en la planificación adquiriendo la relevancia de un texto de saber, como el texto de ese "saber a enseñar" – en términos de Yves Chevallard – que tiene la potencia de orientar la mirada hacia la tan mentada "transposición didáctica"? Este texto de saber tiene autores, lectores y destinatarios, supone razones por las que se ha tomado una u otra decisión sobre qué, cómo y cuándo enseñar, acerca de qué se pretende con ello. Nos conduce inevitablemente al reconocimiento de las mediaciones que operan en la tarea de planificar y de enseñar, de nuestra responsabilidad en ello, a la búsqueda de la pertinencia tanto epistemológica como cultural en esta construcción del "saber a enseñar". Una transformación opera en estos tramos de la enseñanza, en esta preparación del saber para ser enseñado.

¡Qué tarea ésta de elaborar el saber a enseñar!. Sobre todo desde la aparente exigencia de incluir "el todo" de la disciplina o de la materia, en tiempos y espacios curriculares acotados, urgentes y colmados de exigencias de utilidad. Se torna

imposible dejar algo fuera, asumir la decisión de no desarrollar algunos contenidos - como curriculum nulo - y de incorporar algunos otros - considerados de mayor relevancia, a sabiendas que es imposible desarrollar todos, salvo a manera de simple exposición. Se plantea como problema de cantidad lo que implica un problema de pertinencia.

A las exigencias -siempre presentes - de actualización de conocimientos, de validación científica, de amplitud-completud conceptual (o de términos) - en el sentido de "muchos conceptos o contenidos" y líneas teóricas, sólo le cabe el espacio y el tiempo de la "trasmisión", como traspaso del docente al alumno. Entonces casi siempre la experiencia de enseñanza y aprendizaje es la de trasmisión y recepción de conocimientos, que se conciben a la manera de información a recordar. El corpus teórico se "expone" ante los alumnos, sucediéndose uno y otro concepto con pocas alternativas de profundización, de problematización. En los tiempos y condiciones de enseñanza de la materia nos resta hacer un "muestreo", donde la experiencia de aprendizaje podrá ser sólo la de "anoticiarse" y en algunas ocasiones "utilizar" aquellos conceptos y recortes a la manera de artefacto o de "fundamentación".

### **3. La planificación y el tiempo del aprendizaje.**

Dice Chevallard que la puesta en texto de un saber a enseñar autoriza, lo que Verret llama *"programabilidad de la adquisición el saber"*. El texto aparece como una norma de progresión en el conocimiento. El texto del programa o de la planificación, tiene un principio y un fin y un encadenamiento interno y secuenciado. La mayoría de las veces se cree que la secuencia del texto del saber a enseñar es la misma que la del aprendizaje, que la progresividad de la enseñanza es equivalente a la progresividad del aprendizaje, y que el texto del programa es el patrón de medida de los avances de los aprendizajes de los alumnos. Nos encontramos entonces ante una ficción de aprendizaje como isomorfo al tiempo que marca el texto de la planificación de la enseñanza. El aprendizaje del saber – dice Chevallard – no es el calco del texto del saber.

Es importante reconocer la diferencia entre el tiempo del objeto de saber, el tiempo del texto del saber a enseñar y el tiempo del aprendizaje. Ni la temporalidad de los objetos de saber es coincidente con la de la enseñanza de ese saber, ni lo que planificamos mantiene la misma secuencia en la situación de enseñanza, ni la secuencia de la situación de enseñanza es equivalente al tiempo del aprendizaje de cada uno de nuestros alumnos. Si bien reconocemos la relevancia de anticipar organizadamente - y en una secuencia temporal - la propuesta de enseñanza, es imprescindible también poder romper con la ficción de que el modo y la progresión con que nosotros tratamos los temas, pasamos de un contenido a otro, organizamos los saberes, será la misma como los alumnos construirán sus conocimientos. Dice Chevallard: *“el tiempo didáctico existe como interacción de un texto y una duración”*. El enseñante debe creer, de alguna manera, en la ficción de la duración didáctica que él programa. Pero debe saber además que su temporalidad se negocia constantemente, se incorporan los “no saberes”, las preguntas desestabilizadoras e impensadas, los aspectos del currículo nulo en otros momentos de la formación del alumno y del currículo. Son estos tiempos y espacios transaccionales los que constituyen la enseñanza. Sabiendo de ellos, los inscribiremos en una programabilidad que se hace y se puede revisar, para que no nos deje inmóviles la imposibilidad de su cumplimiento exacto.

Por otra parte, el principio y el fin del texto del saber no es el principio y el fin del saber. Nunca podemos determinar dónde comienza y dónde termina el saber, el saber es histórico, se produce y re-produce, en una temporalidad no necesariamente progresiva; implica movimiento y “refundación”.

El tiempo didáctico legal se impone como una norma para el docente. Es más, parece ser que lo que no consta - explícitamente en el programa -, no se sabe. Y lo que se sabe está cuantificado en cantidad de temas, en hasta dónde se llegó de la planificación, en tantos o cuantos “números o letras” fueron “dados”, en la cantidad de contenidos tratados. Y cuando algunos contenidos no fueron “dados” en cursos anteriores, se les otorga igual secuencia progresiva que en el programa del año pasado y sólo “después” se comienza con lo previsto para el actual. Se

inscribe la programabilidad de los saberes en un tiempo progresivo y acumulable, como tiempo legal, que hace aparecer el tiempo legal de la enseñanza como una ficción que prohíbe desvíos, discontinuidades en su duración, sea tanto en términos de avances como de retrocesos<sup>2</sup>. Los desvíos en esta duración lineal del tiempo se piensan como faltas.

Sin embargo si trabajamos con otra posibilidad en la concepción del tiempo de la enseñanza estaremos en condiciones de reconocer que otros saberes pueden construirse con los alumnos, que la imprevisibilidad y la incertidumbre son parte inevitable de la enseñanza, que la diferencia no es homologable con el error (porque no coincide lo que tal o cual alumno aprendió con lo que enseñé) y que el saber es una potencialidad que exige construcción y reconstrucción, que puede ser producido de muy diferentes maneras y en distintas temporalidades. Que los contenidos pueden ser los mismos pero que el saber que se construye a propósito de ellos y el modo de hacerlo, es múltiple, articulador de nuevos saberes y de nuevas dimensiones de análisis. Que los saberes no pueden abandonarse o creerse “ya dados” porque en aquella época del año ya se trabajó, o porque ya se dio en años anteriores. El saber no es acumulable, es re-constructivo y refundable.

Refundar o reelaborar, en este sentido, no se entiende desde una noción de tiempo irreversible y progresivo. Por el contrario, recuperando aportes del psicoanálisis freudiano, se lo piensa como el tiempo de reorganizaciones que – más que integrar – muchas veces anulan representaciones anteriores para reinsertar lo nuevo en construcciones inéditas. Esta idea de temporalidad autoriza a retornos reorganizadores de tipo radical. El concepto de “posterioridad” de Freud se inscribe en una noción de temporalidad que sostiene que experiencias, impresiones y huellas mnémicas son modificadas ulteriormente en función de nuevas experiencias o del acceso a un nuevo grado de desarrollo. *“Lo que se elabora retroactivamente no es lo vivido en general, sino electivamente lo que en el momento de ser vivido no pudo integrarse íntegramente a un contexto significativo. Además la modificación con posterioridad viene desencadenada por la aparición de acontecimientos y situaciones (...) que permiten al sujeto alcanzar*

---

<sup>2</sup> Chevallard, Y.: la transposición didáctica. Pag. 97.

*un nuevo tipo de significaciones y reelaborar sus experiencias anteriores*". (Laplanche y Pontalis, 1973, pag. 33/34; p. 280/81 de la traducción al español)

De esta manera vemos que el desafío está – como dice Chevallard – en un cambio en la idea de temporalidad en la enseñanza o en la asunción del problema de la articulación entre muchas temporalidades no isomorfas. La mayoría de las veces la enseñanza tiende a proveer al alumno de preguntas que él no formula (han sido formuladas por el enseñante). La idea entonces es provocar reorganizaciones en la enseñanza, retomando adquisiciones anteriores a la luz de experiencias posteriores, promover la elaboración de preguntas por parte del alumno, crear situaciones que favorezcan la actividad cuestionadora, convertir las respuestas en preguntas.

#### **4. El tiempo de los conocimientos previos.**

Hablábamos de los tiempos y espacios transaccionales de la enseñanza, tiempos y espacios donde – al decir de J. Bruner – se “negocian significados”. Sin embargo aquí bien podemos preguntarnos sobre lo que se ha dado en llamar “conocimientos previos”.

Mucho se ha hablado y se sigue hablando, de “partir de los conocimientos previos”, “tener en cuenta los conocimientos previos de los alumnos al planificar”, “recuperar los conocimientos previos al enseñar”, “diagnosticar los conocimientos previos del grupo”. Si bien estas ideas significaron un importante avance en cuanto a la enseñanza, a la consideración de los procesos de conocimientos de los alumnos y a la ruptura de la idea del sujeto como una *tábula rasa*, valen instalar nuevas preguntas en lo que se ha transformado en un slogan en los ámbitos educativos y pedagógicos, acuñándose con carácter crítico y dogmático.

¿Previo a qué... son estos conocimientos?

Es oportuno pensar en la temporalidad en la que se inscribe al conocer en este enunciado. Parece ser que siempre hay un conocimiento “previo” o anterior a algún otro conocimiento que se considera posterior. Sin embargo los conocimientos siempre suponen relaciones que actúan dialécticamente, complejizándose en un entramado no exactamente secuencial. Para que el sujeto

considere que algún conocimiento es “nuevo” tiene que vincularse con algún otro conocimiento que lo signifique (en tanto se anuda en algún punto) y al mismo tiempo instale una ruptura o conflicto - siguiendo a Piaget - que rompa con el equilibrio alcanzado. En este sentido no habría nada “previo a” sino vinculado a otros saberes. Al conjugarse estos saberes se provoca una ruptura que no tarda en buscar la recuperación del equilibrio perdido (reequilibración).

Podemos pensar también el proceso de conocimiento en términos de “comprensión”, y señalar que en todo proceso de comprensión se ponen en tensión los horizontes interpretativos del sujeto y los de la situación, los del intérprete y los del texto<sup>3</sup>, en una necesaria “fusión de horizontes”<sup>4</sup>. En este sentido, al conocer, es imposible “identificar” un conocimiento previo y otro actual o posterior, sino que ambos confluyen en una temporalidad no lineal ni necesariamente progresiva, donde la historicidad del comprender conlleva un movimiento de actualización constante.

El enunciado: “partir de los conocimientos previos de los alumnos”, parece suponer que el docente ubica en el lugar del “presente” a un nuevo conocimiento que a su vez sería concebido como “posterior” al de los alumnos. Nada de esto puede ser garantizado. Ni que sea realmente así, ni que el “conocimiento actual” propuesto por el profesor pueda ser también actual para el alumno. Tal vez sea oportuno pensar en conocimientos que se ponen en juego a la hora de conocer, a la hora de comprender, a la hora de aprender; que relacionan distintas tradiciones y sujetos, en una nueva situación de enseñanza y de aprendizaje.

Uno de los mayores inconvenientes es pretender ubicar al docente en un lugar de absoluta ajenidad y desde allí tratar de detectar y enunciar los “conocimientos previos de los alumnos”. Se corre el grave riesgo de colocar esos conocimientos en el lugar inicial de la clase, creer que son los que el profesor pudo “leer” o los que los alumnos pudieron “decir”, contraponerlos a los contenidos que seleccionó

---

<sup>3</sup> Aquí no se está hablando del “texto” en sentido estricto, como escritura, sino en sentido amplio como toda producción de discurso que se hace público y constructor de sentido.

<sup>44</sup> H. Gadamer, desde un enfoque Hermenéutico, dice: “... *El horizonte del presente no se forma pues al margen del pasado. No existe un horizonte del presente en sí mismo ni hay horizontes históricos que hubiera que ganar. Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos horizontes para sí mismos*”. En *Verdad y Método I*. Salamanca. Ed. Sígueme. 1993. Pag. 376/7.

el docente para enseñar a los alumnos, comprobar que se parecen más o menos, y luego considerar como error lo que no coincide y como acierto lo que concuerda. Así, este estado de situación vuelve a depositar el lugar de “lo sabido” en el docente y el de “lo no sabido” en el alumno. El docente entonces tendría que otorgar lo que sabe al alumno que no sabe o que sabe poco o mal, pero siempre sólo lo sabe el docente.

Sin embargo, aún sabiendo que la relación pedagógica es siempre asimétrica y que esta asimetría respecto de algún conocimiento es la que justifica el lugar del docente enseñando, es importante comprender que el *saber* no es una pertenencia. La enseñanza debe promover instancias en las que se conciba al *saber* como “relación con un determinado contenido”, como siempre potencial e imprevisible, reconociendo que cada sujeto va construyéndolo de muy diversas maneras, en un constante movimiento que para nada es progresivo y lineal. No habría entonces un “conocimiento previo” en sí, es siempre relativo a infinitas variables, sujetos y temporalidades. Aquí lo importante no es saber que hay un “conocimiento previo”, sino saber que siempre hay “otro conocimiento”, diferente al propio, y porque existe ese *otro* es posible conocer. Nunca sé realmente lo que conozco... porque en tanto procuro conocer, lo que conozco se transforma en lo desconocido, en lo todavía por conocer. Así, tal vez pueda enunciar algunos conocimientos (saberes) pero nunca podré enunciar el *saber*... porque se inscribe en el lugar de lo posible y de lo imposible, y es esa condición la que lo torna operante en el vínculo pedagógico.

Para enseñar pensamos que sabemos algo diferente a lo que el alumno sabe, para aprender el alumno debe suponer que así es y que él necesita conocer algo de lo que nosotros sabemos como docentes. Y lo necesita porque algo de eso conoce y sobre este conocimiento se asienta lo desconocido, la falta, la necesidad y el deseo de saber. Pero también nosotros debemos pensar que no sabemos mucho de lo que el alumno conoce, que tal vez sepamos algo, así como algo sabemos de lo que desconocemos. Y allí, justamente allí, en esos “no saberes” opera la acción de enseñar y la de aprender del docente. Eso es lo que mueve la necesidad y el deseo de saber en el docente, no sólo sobre el contenido, no sólo

sobre lo que el alumno conoce sobre ese contenido, sino sobre nosotros, sobre nuestros saberes, necesidades y deseos. Saber sobre la enseñanza, nunca acabado ni totalmente enunciable.

## **5. El tiempo de la enseñanza como el tiempo de las analogías y de las lógicas, el tiempo del humor, de la literatura y del arte.**

¿Por qué el tiempo del humor generalmente no está presente en la enseñanza?. ¿Por qué no lo están tampoco los del arte y la literatura (salvo en las clases de arte y de literatura)?. ¿Por qué reír o emocionarse, o utilizar analogías o metáforas, parece no caber en los ámbitos de enseñanza?.

Dice Stenhouse con mucha lucidez:

*“El carácter del arte de la enseñanza estriba en representar para los que aprenden, a través de la interacción social con ellos, unos significados acerca del conocimiento. La sucesión de experiencias que les proporcionamos y, dentro del marco de esas experiencias, los matices de nuestras preguntas, nuestros juicios sobre su trabajo, nuestra orientación tutorial, incluso los propios gestos y posturas de nuestros cuerpos constituyen expresión de esos significados, a veces explícitamente, a veces como elementos de lo que ha llegado a llamarse curriculum oculto. La enseñanza representa un conocimiento para las personas más de lo que el teatro representa la vida.*

*Algunos de los que han denominado arte a la enseñanza parecen pensar que todo consiste en olfato y no en aprendizaje. Como si los actores o los bailarines o los músicos no tuvieran nada que aprender. Otros, por el contrario, dan a entender que todo consiste en destreza y que puede ser aprendida a través de la imitación de modelos sobre el esquema del aprendizaje.*

*.... La enseñanza que acepta la fidelidad al conocimiento como un criterio, nunca podrá juzgarse como adecuada y permanecerá siendo contenido. Los profesores han de ser instruidos para que desarrollen su arte, no para que lo dominen, porque la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración. No debe considerarse la enseñanza al igual que una realización estática, como montar una bicicleta o llevar una contabilidad; es, como*

*todas las artes de elevada ambición, una estrategia frente a una tarea imposible. (STENHOUSE, L. 1987).*

El tiempo de la enseñanza es el tiempo de la construcción del conocimiento, y en tanto tal supone juegos permanentes de analogías y lógicas diversas. Analogías, como instancia de comprender a través de la búsqueda de similitudes, de relaciones múltiples y diversas, como instancia de proyecciones y de indentificaciones. Son estas analogías que, conjugadas con la organización que promueve la lógica, permiten un proceso de conocimiento que asume la complejidad como necesaria. Y así, en esta inevitable existencialidad del conocimiento, las emociones, las fantasías, cogniciones y acciones, no se conciben aisladamente. Las emociones – como dice J. Bruner – no pueden aislarse de la situación que las suscita, ni la cognición es una forma pura de conocimiento a la que se le agregan las emociones. La acción es, finalmente, producto de lo que uno sabe, imagina y siente.

Las prácticas educativas exceden ampliamente los discursos disciplinares. En ellas debería instalarse un proceso de problematización – tanto de los marcos teóricos como de la realidad en la que se actúa - que suponga un distanciamiento capaz de hacer mover el pensamiento con y más allá de las lógicas de las teorías y de las urgencias de las situaciones cotidianas. Trabajar con el acontecimiento, con la imprevisibilidad de la acción, con la anticipación vulnerable, con la inquietud de la pregunta, con la teoría como exigencia de razonamiento y decisión, es en sí misma la propuesta metodológica. Es concebir a la enseñanza como intencionalidad de incidir en la construcción de conocimientos a través de un pensamiento que articule lo lógico y lo analógico, como modos de comprensión, explicación y expresión. Al elaborar propuestas capaces de ir *“...atravesando los tabiques que encierran cada sector de la realidad, y franquear las fronteras entre lo real y lo imaginario”*<sup>5</sup>, el arte y la literatura se transforman en vehículos de pensamiento y acción.

Enseñar es siempre una experiencia que tiene mucho de ciencia pero también de arte. Y el arte supone creación, emociones, alegrías, risas y buen humor.

También conlleva sufrimientos, angustias, previsiones y que se defrauden nuestras expectativas. La idea es jugar y jugarnos en cada propuesta, conmovernos como docentes y tener la capacidad de extrañarnos, asombrarnos ante lo imprevisto, disfrutar de un poema, de un cuento, de un historieta, de una pintura ... . Porque enseñar es actuación, es seducir a los alumnos con los encantos de producir saberes, de ser protagonistas de la historia, de comprometerse y de testimoniar nuestras palabras con acciones.

#### BIBLIOGRAFÍA:

- BEILLEROT, J. y otros: *Saber y relación con el saber*. Bs. As. Ed. Paidós Ecuador. 1998.
- BERNSTEIN, B.: *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata. 1993.
- BLANCHARD LAVILLE, C.: *Saber y relación pedagógica*. Serie Documentos. Fac. de Filosofía y Letras de la UBA. Bs. As. Ed. Novedades Educativas. 1996.
- BRUNER, J.: *La importancia de la educación*. Buenos Aires. Paidós. 1987.
- BRUNER, J.: *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona. Gedisa. 1988.
- BRUNER, J.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid. Alianza. 1991.
- CHEVALLARD, Y.: *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Ed. Aique. Bs. As. 1997.
- FREIRE, P.: *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Siglo XXI. España. 1997.
- GADAMER, G. H.: *Verdad y Método I y II*. Ed. Sígueme. Salamanca. 1993.
- JACKSON, P. W.: *La vida en las aulas*. Ed. Morata. Madrid. Reimpresión 1968.
- LARROSA, J.: *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta. Madrid. 1995.
- MERCANTE, Victor: *Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. Ed. Cabaut y Cia. Bs. As. 1932.(6ta. edic.).  
*Metodología Especial de la Enseñanza Primaria*. 2da. parte. Cabaut y Cia. Ed. 1931. (5ta. edic.).

---

<sup>5</sup> Morin, Edgar: *El método. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra. Madrid. 1988. pag.156.

*La educación del niño.* Imprenta de Mongot y Ortiz. Bs. As. 1897.

*Pedagogía.* Ed. Kapelusz y Cia. Bs. As.

- MIGUELES, María A.: *Reflexiones sobre los **conocimientos previos**.* Rev.

Novedades Educativas N° 149. Mayo de 2003. Bs. As..

- MORIN, E.: *Articular los saberes. ¿Qué saberes enseñar en las escuelas?* Ed. Universidad Del Salvador. Bs. As. 1998.

*El método. El conocimiento del conocimiento.* Tomo III. Ed. Cátedra. Madrid. 1988.

*Ciencia con conciencia.* Ed. Anthropos. Barcelona. 1984.

- SENET, R.: *Apuntes de Pedagogía.* Ed. Cabaut y Cia. Bs. As. 1918. (6ta. edic.).

*Guía para la práctica de la enseñanza (planes y bosquejos).* Cabaut y Cia. Bs. As. 1918.

- STENHOUSE, L.: *La investigación como base de la enseñanza.* Ed. Morata. Madrid. 1987.

- ZEMELMAN, H.: *Los horizontes de la razón. Uso crítico de la teoría.* I. Anthropos. El Colegio de México. México. 1992.

AUTORIZO LA PUBLICACIÓN DE ESTA PONENCIA.