

La didáctica y las prácticas de enseñanza: diálogo de saberes

Gabriela Hoz (FaHCE-UNLP, gabrielahoz@gmail.com)

Sofía Picco (FaHCE-UNLP, sofiapicco@fahce.unlp.edu.ar)

Resumen

En la didáctica se investiga, se experimenta y se sistematizan propuestas y criterios de enseñanza como marcos de trabajo a probar, compartir y utilizar por otros docentes, es decir, en cuanto conocimientos públicos, sociales y político-educativos. En el programa de Didáctica (FaHCE-UNLP), a partir de 2023, introdujimos como innovación el estudio de la reflexión sistemática sobre las prácticas de enseñanza. Como parte de la producción de materiales didácticos en el marco de la cátedra para la enseñanza de estos nuevos contenidos, se realizaron entrevistas a docentes de una escuela pública de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina) del nivel primario que habían participado de al menos una experiencia de escritura sobre sus experiencias de enseñanza para publicar un libro.

En el marco del XIII Seminario Internacional de la Red Estrado, tratamos de recuperar e identificar aquellos saberes que producen las maestras entrevistadas sobre sus prácticas de enseñanza a partir de documentarlas. Además, esta experiencia de escritura permite analizar las finalidades con las que se producen y las condiciones grupales e institucionales que potencian esos saberes docentes, así como reflexionar sobre el necesario diálogo que con ellos debería mantener la didáctica como disciplina.

Palabras clave

Didáctica - saberes docentes - reflexión sobre las prácticas de enseñanza

Introducción

La didáctica estudia las prácticas de enseñanza como procesos complejos y, particularmente, la reflexión crítica en y sobre las prácticas docentes en tanto posibilidad de

transformación áulica, institucional y social. La conformación de su “base normativa” suele reducirla a posiciones aplicacionistas o meramente técnicas con las que a menudo se discute. De esta forma, la didáctica debe justificarse constantemente como una disciplina teórico-práctica que provee de estructuras teórico-interpretativas, metodológicas y de acción apoyadas en distintas fuentes, entre ellas: los valores y concepciones pedagógicas, el conocimiento disponible de las investigaciones y los saberes que se construyen en las prácticas concretas (Davini, 2008).

Así, en este campo disciplinar se investiga, se experimenta y se sistematizan propuestas, criterios y estrategias de enseñanza y de acción docente como marcos de trabajo a probar, compartir y utilizar por otros docentes, es decir, en cuanto conocimientos públicos, sociales y político-educativos. Con este posicionamiento teórico-epistemológico dentro del campo disciplinar, en la unidad 4 del programa de Didáctica (FaHCE-UNLP), a partir de 2023, introdujimos como innovación el estudio de las potencialidades que aporta la reflexión sistemática sobre las prácticas de enseñanza, lo que, en otros términos, se concentra principalmente en la fase posactiva de la enseñanza (Jackson, 1992). Como parte de la producción de materiales didácticos en el marco de la cátedra para la enseñanza de estos nuevos contenidos, se realizaron entrevistas a quince (15) docentes de una escuela pública de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires, Argentina) del nivel primario que habían participado de al menos una experiencia de escritura sobre sus experiencias de enseñanza para publicar un libro.

En el marco del XIII Seminario Internacional de la Red Estrado, focalizamos la atención en el diálogo complejo de saberes didácticos que se producen a propósito de la enseñanza. Específicamente, tratamos de recuperar e identificar aquellos saberes que producen las maestras entrevistadas sobre sus prácticas de enseñanza a partir de documentarlas. Esta experiencia de escritura permite analizar, además de algunos saberes docentes, las condiciones grupales e institucionales que los potencian, las finalidades con las que se producen, y habilita la reflexión sobre el necesario diálogo que con ellos debería mantener la didáctica como disciplina.

La didáctica es, entonces, un campo en permanente movimiento que requiere una constante revisión para seguir aportando categorías conceptuales e instrumentales para la transformación de la enseñanza. En este sentido, las prácticas de enseñanza demandan ser

analizadas en contexto, en tanto las personas actuantes y los saberes que se ponen en juego o se construyen tienen sustento en lógicas institucionales y en procesos sociales más amplios.

Saberes y conocimientos didácticos

Pretendemos focalizar la mirada en los saberes docentes, en la posición que las docentes asumen en la construcción de saberes didácticos y en los diálogos entre éstos y la didáctica como disciplina.

Nos posicionamos como docentes-investigadoras, que enseñamos Didáctica en el marco del profesorado y la licenciatura en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP), asumimos un compromiso explícito con la formación docente, con la producción de saberes didácticos para la transformación de las prácticas en las distintas instancias de esa compleja articulación que representa a la formación de formadores, y con la construcción colectiva diaria de prácticas de enseñanza situadas que den concreción de los valores de justicia social y acceso al derecho a la educación pública.

Entendemos el diálogo de saberes a propósito de la enseñanza en el campo didáctico con carácter horizontal, respetuoso de las singularidades y los intereses, políticamente comprometido con las problemáticas de nuestro país y de América Latina, y teniendo como horizonte la consolidación de la soberanía pedagógica (Fernández País y Justianovich, 2022). La enseñanza, como práctica situada y comprometida, y los docentes como sus hacedores diarios, son la primera línea de concreción de los propósitos formativos y de construcción de alternativas inéditas viables que nos permiten empezar a cambiar en el presente lo que creemos que debería cambiar en el marco de un proyecto político-pedagógico colectivo e histórico (Quintar en Salcedo, 2009).

Distintos autores, entre ellos Gabbarini 2023 y Elías, 2020, ofrecen valiosas sistematizaciones sobre las distintas investigaciones que, desde la década de 1980, han puesto el foco de sus preocupaciones en los saberes que producen los docentes a propósito de enseñar y de involucrarse en procesos sistemáticos de reflexión en y sobre sus prácticas. A los fines de esta presentación, entendemos que la explicitación de saberes docentes es fundamental desde el punto de vista didáctico, pedagógico y político, en la línea de lo antes declarado. Para ello, es indispensable participar de instancias sistemáticas y colectivas que viabilicen la explicitación, la reflexión y la revisión crítica de los motivos y fundamentos por los cuales les

docentes hacemos lo que hacemos. Este procedimiento adquiere especial concreción en las entrevistas que realizamos con las quince (15) maestras que participaron generosamente de la construcción de materiales didácticos para la enseñanza de Didáctica en tanto se involucraron en un proceso reflexivo de segundo orden al tener que narrar su experiencia de escritura de sus prácticas de enseñanza, proceso inicial que también había requerido un profundo, sistemático y riguroso trabajo de explicitación y difusión de saberes didácticos.

Asimismo, conviene una primera distinción, aunque sea provisoria, entre saberes y conocimientos, teniendo en cuenta lo que Davini (2008) menciona como dos de las fuentes sustantivas en las que se apoya la didáctica para la construcción de conocimientos, a saber: el conocimiento disponible de las investigaciones y el saber producido en las prácticas concretas por docentes.

En este sentido, hablamos de ‘conocimiento’ para referir a aquellas producciones que tienen mayor nivel de generalidad, objetividad, que son resultados de un ejercicio metódico de construcción, que están formalizadas y que pueden transmitirse, en general, en el marco de las disciplinas científicas. Por su parte, reservamos la idea de ‘saber’ para aludir a aquéllos que se gestan y permanecen en una relación más imbricada con las prácticas, tienen un tinte más subjetivo, se piensan en la relación que les sujetos entablan con ellos, su adquisición no siempre es consciente ni son fáciles de verbalizar (Baraldi, Luna y Picco, 2023; Gabbarini, 2023).

También, puede ser valiosa para enriquecer esta perspectiva la distinción que realiza Diker (2007) entre aquellos saberes disciplinados que se producen en el campo disciplinar de la pedagogía y la didáctica, y aquellos otros saberes in-disciplinados que se generan en las prácticas de enseñanza y son responsabilidad de los docentes.

En este sentido, para hablar de la construcción de saberes didácticos por parte de los docentes y de su posición ante dicho proceso, hemos recurrido a recuperar sus voces, porque sostenemos que en la enseñanza se produce un saber a propósito de la transmisión en el que ellas son expertas (Terigi, 2006). Esos saberes, la mayoría de las veces, permanecen implícitos, vinculados a las prácticas, al hacer, y requieren de condiciones particulares para su explicitación. Como veremos en el análisis, la participación en proyectos de escritura colectiva a propósito de la redacción del libro y las entrevistas que realizamos para la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza de Didáctica, ambas experiencias ya mencionadas, se convirtieron en instancias propicias para este proceso de explicitación de

saberes docentes. En sus voces se identifican el encuentro y el desencuentro entre distintas prácticas de saber, las relaciones que se entretienen entre el saber disciplinar y el saber docente, la posición que asumen las docentes en la construcción de saberes expertos sobre las prácticas de enseñanza y la reflexión sobre la propia práctica que se hace posible a través de la escritura de sus narrativas.

En una primera aproximación al análisis de las narrativas de las docentes, que deberá ser profundizado y complementado con su propia validación, identificamos algunas dimensiones de interés. Ellas son:

1. Documentar las prácticas de enseñanza: las docentes las conceptualizan y fundamentan.
2. Documentar las prácticas de enseñanza: comunicar a otros.
3. Documentar las prácticas de enseñanza: las docentes protagonistas escriben.
4. Documentar las prácticas de enseñanza: reflexionar en condiciones institucionales.

En el análisis de dichas entrevistas, nos detenemos en el estudio de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como modalidad de indagación-acción-formación orientada a reconstruir e interpretar los sentidos y significaciones que las docentes producen y ponen en juego cuando reflexionan acerca de sus propias prácticas docentes (Suárez, 2006).

Documentar las prácticas de enseñanza: las docentes las conceptualizan y fundamentan

Esta primera dimensión de análisis se construye a partir de encontrar en la narrativa de las docentes el reconocimiento de un proceso de íntima articulación entre la teoría y la práctica. Las docentes entrevistadas identifican momentos en sus procesos de reflexión en los cuales la consulta y resignificación de categorías conceptuales, propias del conocimiento didáctico y pedagógico disponible, se volvió indispensable en la construcción colectiva de saberes a propósito de la enseñanza.

En estos procesos, parecería ponerse en evidencia esa espiral reflexiva y crítica que planteó Davini (1995) en el marco de su concepción sobre una pedagogía de la formación docente, en la que el análisis de la práctica y la identificación de dimensiones y problemas, en diálogo con marcos conceptuales y teorizaciones, habilita la construcción de hipótesis de acción que demandan ser puestas a prueba para darle, nuevamente, continuidad a la formación.

Compartimos a continuación algunos fragmentos de las entrevistas a las docentes:

Maestra 1: “fuimos yendo y viniendo con eso, como que para mí eso fue un click, darme cuenta de que en la narrativa de una experiencia hay ciertos conceptos que se conceptualizan (...) Entonces como que yo fui, como objetivando de qué se trata esto de escribir y no sé si sería construir conocimiento, pero creo que un poco sí porque me voy dando cuenta de que sus... digamos de conceptualizar cierta práctica y salir de la anécdota. Esa escritura me hizo dar cuenta de la potencia que tiene escribir, ¿eh?”.

Maestra 5: “me parece que el hecho de escribir sobre una experiencia áulica también es una manera de repensar las propias prácticas en el aula, de... y también me parece, por supuesto, una manera de seguir construyendo conocimiento didáctico a partir de la reflexión sobre esas experiencias y sobre los distintos conocimientos que fuimos construyendo”.

Maestra 8: No hubo ninguna situación de escritura que no haya sido en sí una situación de aprendizaje sobre lo que estaba haciendo y sobre cómo podía en una nueva oportunidad de hacer mejorar, pensar de otro modo, preguntar o intervenir de alguna u otra manera y seguramente si lo volvemos a llevar a cabo y lo volvemos a pensar sigan surgiendo cuestiones o preguntas sobre eso que hacemos.

Maestra 9: La experiencia luego de ser escrita toma otra consistencia, se ordena, se sistematiza, nos damos cuenta de cosas, identificamos decisiones, conversamos y construimos un saber que antes no teníamos. Siempre es un antes y un después de escribir.

Destacamos, además, que, en este proceso de reflexión sistemático y crítico sobre las propias prácticas de enseñanza de las maestras, se logra conceptualizar, transformar y fundamentar lo que se hace. Son estas propiedades las que Gabbarini (2023) atribuye a los saberes docentes tomando en su sistematización los aportes de autores franceses, como Beillerot y Charlot, y de un autor canadiense como Tardif.

En los fragmentos de las entrevistas que compartimos a continuación se evidencia la consolidación del propio posicionamiento docente, con argumentos sólidos y críticos, aportados por los conocimientos didácticos y pedagógicos y también por el diálogo colectivo con colegas. Es de destacar también que ese posicionamiento involucra la explicitación y revisión de concepciones vinculadas a la enseñanza, al aprendizaje y al sentido de educar.

Maestra 4: “Fue un desafío intelectual muy grande. Es decir, sentí por primera vez que no estaba defendiendo o no estaba argumentando el proyecto, sino una forma de pensar la didáctica y eso me revolvió la cabeza. Me atrapó mucho más, porque estaba defendiendo o argumentando mi posicionamiento docente, entonces eso fue como muy fuerte y cuando lo leí me di cuenta de eso, era más que un proyecto que me había gustado y había disfrutado transitar...”

Maestra 2: “En cuanto a la posición docente creo que eso no cambia porque tiene que ver con algo que es ético, político, ideológico, cómo concebimos por ahí el enseñar y el aprender; pero sí creo que es agudizar la mirada en cuanto a la enseñanza, la responsabilidad que tenemos en que los niños y las niñas puedan aprender, y creo que me

permitió estas experiencias como ver todo lo que hay, toda la teoría, todo lo que hay en el aula, ¿no?”.

Documentar las prácticas de enseñanza: comunicar a otros

En esta dimensión de análisis que construimos aparece, a nuestro entender, una fortaleza: la posibilidad de que los saberes didácticos se conviertan en saberes públicos a probar por otros docentes, como dice Davini (1996). Además, se evidencia la oportunidad que tienen las docentes de conformarse colectivamente como una comunidad productora de saberes y reivindicar socialmente su control legítimo (Gabbarini, 2023; Terigi, 2006).

Maestra 3: “Me parece que me hace crecer como docente, si se quiere como se enriquecen mis prácticas también tiene que ver con poder contarle a otras -aunque sea un poquito-, quienes lean esos libros estaría buenísimo que sean más, pero tiene que ver con eso y hay todo un trabajo atrás, que es un trabajo de una construcción colectiva y de un pensamiento colectivo, que siempre pensar con otras digamos, a mí me parece incluso que más allá de que nunca se piensa solo porque siempre se está en diálogo con otras aunque se esté solo, eh? Me parece que el estar concretamente, conversar con otras personas, nada, es como fundamental, ¿no?”.

Maestra 4: “A mí me había encantado (...) el proyecto. Entonces me parecía que era digno de ser transmitido. Entonces lo que me movía de participar en ese libro de cátedra, era esa posibilidad de poder transmitirlo, pero no analicé en profundidad lo que todo eso implicaba”.

Maestra 9: “Surgía en los equipos: *esto hay que escribirlo, esto hay que compartirlo* y aunque el tiempo siempre nos está faltando ganaba el entusiasmo por darle lugar a ese proceso de escribir sobre nuestra experiencia en el aula. En todos los casos fueron escrituras grupales con las mismas personas con las que habíamos compartido la experiencia, luego de llevarla adelante, quienes conformábamos el equipo quedamos entusiasmadas, contentas con lo que había sucedido, conmovidas y eso impulsaba las ganas de escribir, para aprender más, para registrarlo, para comunicarlo y que nos sirva para conversar con otros y con otras en la escuela”.

Maestra 11: “A final de año expusimos nuestros trabajos en las jornadas de intercambio de experiencias de la escuela y todas las personas que estaban mirando y escuchando -por lo que nosotras veíamos porque estábamos adelante- se iban como sorprendiendo de ese análisis tan finito que habíamos llevado adelante y la verdad que fue una experiencia, no sé, a mí por lo menos no me encantó”.

Entendemos que, reconstruyendo la memoria pedagógica, la objetivan, legitiman y difunden; ponen sus saberes docentes en circulación y para la deliberación pública, para la conversación e interpretación pedagógica junto con otras colegas para quienes estos escritos narrativos pueden convertirse en “fuentes” para sus propias investigaciones.

Es interesante observar que las docentes no sólo redefinen los modos de conocer y las modalidades para su registro y sistematización, sino que al tiempo que indagan

reflexivamente en sus experiencias y transforman sus prácticas (Suárez, 2010), convierten su conciencia práctica en discursiva y amplían los motivos por los cuales una experiencia resulta “digna” de ser compartida: no sólo porque fue una experiencia valiosa en el aula, sino por las reflexiones didácticas que provoca su documentación.

Documentar las prácticas de enseñanza: las docentes protagonistas escriben

El saber producido en las prácticas concretas por docentes, como afirma Davini (2008), se constituye en una de las fuentes de sustantivas en las que se apoya la didáctica para la construcción de conocimientos. En esta dimensión de análisis se hallan aquellas docentes que pudieron reconocer sus propios saberes como saberes valiosos.

Maestra 3: “Me parece que ninguna persona, por más títulos que tenga, sepa más lo que pasa en el aula que una maestra que está todos los días ahí adentro”.

Maestra 8: “Creo que debemos reconocernos como portadoras de un saber sobre la práctica que puede ser socializado desde muchos lugares, pero nuestra escritura de experiencia es fundamental para comprender lo que sucede en las aulas”.

Reparamos también en la consideración de las estrategias de construcción de conocimientos críticos colectivos surgidos “desde dentro” de las prácticas (Suárez, 2010), como bien menciona la maestra 3.

Asimismo, atendemos a la constitución de “comunidades de atención mutua” (Suárez, 2010, p. 142) como posibilidad de estudiar la práctica docente, es decir, todo lo ocurrido dentro del aula, la complejidad de los procesos y de las relaciones que en ella se generan y que configuran el quehacer de las docentes; y la práctica educativa -en tanto conjunto de situaciones enmarcadas en un contexto institucional global que incluye las actuaciones de las docentes antes, durante y después de la clase (García-Cabrero, Loredó y Carranza, 2008)- desde la voz de sus propias protagonistas, en primera persona.

Es interesante apreciar que, en ambos casos, las maestras no sólo son protagonistas de las experiencias que se documentan, sino que además reflexionan sobre sus saberes didácticos. Es el proceso de escritura que convierte a las docentes en autoras de relatos pedagógicos y de historias escolares, en los que narran sus saberes profesionales y sus comprensiones sociales que ponen a jugar cotidianamente en sus prácticas educativas, al

mismo tiempo que las reconstruyen relatándolas. Como menciona Suárez, “se transforman en narradores de sus propias experiencias pedagógicas” (2010, p. 144).

Documentar las prácticas de enseñanza: reflexionar en condiciones institucionales

La última dimensión que mencionamos refiere a las condiciones institucionales que acompañan la producción, aspecto ampliamente mencionado en las entrevistas. Los procesos de documentación narrativa y de escritura no se producen de forma espontánea, ni son concebidos mediante la elección libre de las maestras. Como hemos mencionado en la dimensión “comunicar a otros”, la selección de la experiencia a narrar hallaba un motivo en la riqueza de la experiencia o en la transformación en el pensamiento pedagógico que dicha experiencia provocaba en el grupo de docentes. Asimismo, las entrevistadas hablan del reconocimiento de la potencia de la experiencia de parte de otros actores institucionales.

Varias maestras refieren y valoran la construcción de un dispositivo de trabajo que pretende regular los tiempos, espacios y recursos teóricos y metodológicos para su producción (Suárez, 2010) pero que, a la vez, favorece la producción colectiva en tiempos acotados.

Maestra 2: “como hemos tomado palabras de Lerner a lo largo del capítulo, esto de si es posible leer y escribir en la escuela, sí, me parece que es posible y no solo lo pueden hacer los niños, las niñas, sino también las y los docentes, las maestras, los maestros. Y me parece que es una experiencia que todos deberíamos pasar, aunque sea alguna vez, me involucré muchísimo”.

Maestra 6: “Me parece que esas reuniones de coordinación para tomar decisiones en relación a los capítulos para poder leer y demás, me parece que suma. Eso, poder organizarse, poder tomarse también el tiempo para revisar y leer el capítulo del otro, esas reuniones como más sistemáticas funcionan y suman”.

Maestra 8: “La construcción generalmente era pensada en reuniones de coordinación y luego cada una, de manera individual o en dúos emprendía la escritura de una parte en un drive en donde todas podíamos colaborar con la escritura de las otras compañeras. (...) En cuanto a nuestras prácticas, nuestro lugar de trabajo tiene como costumbre hacernos pensar sobre ellas, y creo que es una práctica, que al menos en mí caso la veo necesaria y siempre me ayudó a seguir pensando lo que hago en el aula”.

Maestra 3: “me parece que está bueno que se abran esas posibilidades dentro del ámbito de trabajo, dentro del espacio del trabajo, del tiempo de trabajo. Me parece que si se destina un tiempo de trabajo para hacer un tipo de escritura de estas hasta sería como... hasta más atractivo el sentarse después en casa escribirle a corregirlo a pensarlo con otro, con otra, entonces por ahí es una forma de mejorar la experiencia de escritura... de enriquecer, porque entiendo que no todas las compañeras escriben y tienen la posibilidad de producir una escritura así porque es una estructura compleja, entonces me parece que eso se sigue aprendiendo toda la vida, no?”.

Maestra 11: “Tuvimos algunas reuniones virtuales con todo el equipo para hacer acuerdos sobre qué mirar en las escrituras al hacer el análisis. Para mí fueron reuniones formativas en lo personal porque aprendí qué mirar y cómo hacer un tipo de análisis en función de determinados índices o ejes que nunca había hecho. Porque en realidad cuando uno trabaja como maestra como que no nos ponemos muy finito sobre las escrituras o qué revisan los chicos. Entonces, en esas reuniones también se acordó cómo íbamos a escribir. (...) Y tuvimos que aprender sobre esos índices y qué mirar básicamente, de qué se trataba ese análisis; otra cosa que tuvimos que aprender es hacer las tablitas para analizar los datos, por ejemplo. Bueno y después, escribir. Conversamos sobre los ejes y en horas especiales nos reuníamos para trabajar juntas. También hemos pedido a la escuela que nos genere algún espacio para poder escribir en la escuela, pero si no, lo hacíamos en un drive que compartíamos entre todo el equipo e íbamos escribiendo lo que íbamos pensando y analizando. Leímos bibliografía cada una por su parte y después discutimos, la discutíamos en la escuela en los momentos que nos veíamos o lo hacíamos por audio y con la coordinadora del libro nos hemos juntado en la escuela un par de veces para seguir discutiendo”.

Como mencionan estas cinco docentes y retomando lo expuesto, la constitución de “comunidades de atención mutua” (Suárez, 2010 p. 142) como posibilidad de estudiar la práctica docente enmarcadas en un contexto institucional que incluye instancias de formación y evaluación de las actuaciones de las docentes permite que la documentación narrativa de experiencias pedagógicas se constituya en una modalidad de indagación-acción-formación.

A partir de dichos análisis, sostenemos que los procesos de documentación narrativa constituyen una redefinición radical de los modos de conocer, de sus formas de validación y de las modalidades para su registro y sistematización, al tiempo que proponen una alternativa para la constitución de colectivos docentes que indagan reflexivamente en sus experiencias y pretenden transformar sus prácticas (Suárez, 2010) convirtiendo, como ya mencionamos, su conciencia práctica en discursiva.

Algunas líneas de apertura para continuar

De esta manera, la documentación narrativa promueve y se apoya en la reflexión en y sobre la práctica, al mismo tiempo que permite entramar el saber producido en las prácticas concretas por las docentes y el conocimiento disponible por las investigaciones. Algunas preguntas que nos guían y compartimos para continuar indagando refieren a: ¿cómo se nutre de estos saberes docentes la didáctica como disciplina? ¿De qué manera los saberes docentes conforman el corpus de la didáctica sin quedar atrapados en relaciones de subordinación o cooptación (Diker, 2007)? ¿Qué condiciones potencian diálogos genuinos y horizontales entre los conocimientos de la didáctica y los saberes docentes?

A partir del análisis precedente nos animamos a plantear, junto con las docentes protagonistas, la importancia de contar con condiciones institucionales y laborales acordes para darle concreción a la producción de saberes didácticos. Siempre es pertinente el planteo de Terigi (2004) respecto de que la enseñanza es un problema político. El análisis precedente pone en evidencia la importancia de que la enseñanza forme parte de las decisiones de la política educativa, generando desde su concepción aquellas condiciones posibilitadoras y potenciadoras que incluyen a les docentes protagonistas en su hacer y en su formación permanente.

Queda todavía un camino relevante por recorrer en términos pedagógicos y didácticos destinado a entablar diálogos horizontales y respetuosos entre saberes didácticos diversos, producidos por distintos sujetos, con diferentes intereses y en disímiles condiciones institucionales. Más allá de su procedencia, de los sujetos que protagonizan su construcción, de los circuitos por los cuales se difunden, o de sus grados de formalidad y sistematicidad, sostenemos que todos los saberes didácticos son valiosos siempre y cuando se construyan en el marco de ciertas condiciones de legitimidad y de prácticas de enseñanza que promuevan el respeto a los derechos humanos, los valores democráticos, la justicia social y desde una perspectiva crítica, feminista y latinoamericana.

La didáctica es una disciplina que se ocupa de estudiar e intervenir en las prácticas de enseñanza y entendemos que, la construcción de intercambios genuinos con les docentes que día a día les dan concreción, es fundamental para alcanzar sus finalidades. Les docentes son las personas privilegiadas destinatarias del discurso didáctico (Camilloni, 2007), por lo que el diálogo con ellos es indispensable para la transformación de las prácticas.

En acuerdo con Follari (2000), sostenemos que la didáctica -al igual que la totalidad de las ciencias sociales- tiene una oportunidad privilegiada para producir este tipo de transformaciones por la cercanía que su discurso científico tiene con el lenguaje de la vida cotidiana de les docentes, como sujetos hacedores de su objeto de estudio. El mismo autor, en un trabajo más reciente, afirma la importancia de la relación ciencia-sociedad en la discusión con el avance de discursos neoliberales. En esa relación bidireccional, recupera y problematiza los saberes -que en nuestro caso serían a propósito de la enseñanza- “para ponerlos en el concierto (necesariamente conflictivo) de acervos de conocimiento diversos para pensar el presente y el futuro próximo en lo local, lo regional y lo planetario” (Follari, 2016. p. 124).

En síntesis, en el análisis precedente y desde el posicionamiento que asumimos en el campo didáctico, nos propusimos, por un lado, poner en evidencia la riqueza de los saberes didácticos que producen un grupo de maestras a propósito de sus prácticas de enseñanza en el marco de condiciones pedagógicas, institucionales y políticas acordes y potenciadoras de esta construcción. Por el otro lado, pretendimos habilitar una problematización necesaria en torno a un diálogo entre esos saberes y aquéllos otros que se producen en la didáctica como disciplina. Reconocimos que este diálogo es necesario para la transformación de la enseñanza hacia prácticas más justas, respetuosas, democráticas y ancladas en nuestra América Latina que aún tiene acuciantes problemáticas que resolver en materia educativa, social, política y económica.

Entendemos que queda por delante un urgente y complejo desafío: habilitar, construir y sostener diálogos de saberes didácticos, movilizados por diversos sujetos que participan y concretan las prácticas de enseñanza, motorizando distintos intereses en el marco de una sociedad democrática y plural.

Referencias bibliográficas

- Baraldi, V., Luna, V. y Picco, S. (2023). Desafíos teórico-metodológicos para comprender la complejidad de la enseñanza. Aportes para la discusión desde un proyecto de investigación en curso. *Itinerarios Educativos*, 18, Article 18. <https://doi.org/10.14409/ie.2023.18.e0047>
- Camilloni, A. (2007). El sujeto del discurso didáctico. En Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. *El saber didáctico* (1a., pp. 61-70). Paidós.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- Davini, M. C. (1996). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A.; Davini, M. C.; Edelstein, G.; Litwin, E.; Souto, M. y Barco, S. *Corrientes didácticas contemporáneas* (1a., pp. 41-73). Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Diker, G. L. (2007). Autoridad, poder y saber en el campo de la pedagogía. *Revista Colombiana de Educación*, (52), 150-171. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635246009>
- Elías, M. E. (2020). Investigaciones acerca de los saberes de los profesores. En Barcia, M. I., de Morais Melo, S., y Justianovich, S. (Coords.). *Didáctica y prácticas de la enseñanza en la formación del profesorado. Conceptualizaciones y experiencias en Ciencias de la Educación* (pp. 110-123). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/95295>
- Fernández Pais, M. y Justianovich, S. (2022). Educación, formación docente y saberes: hacia una soberanía pedagógica. En Varela, A., y Bilyk, P. (2022). *Matriz soberana. Aportes de la universidad pública a una agenda estratégica* (pp. 165-173). Editorial de la Universidad Nacional de La Plata. <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/2176/3340/7857-1>
- Follari, R. (2000). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens.
- Follari, R. (2016). "Sobre la producción actual de ciencias sociales en Latinoamérica. Hacia una metacrítica". En Reyes Suárez, A., Piovani, J. I., y Potaschner, E. *La investigación social y su práctica. Aportes latinoamericanos a los debates metodológicos de las ciencias sociales* (pp. 111-125). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; CABA: Teseo; CLACSO. <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/128>
- Gabbarini, P. (2023). Nuestra perspectiva acerca de saber-saberes y relación con el saber: un recorrido por estaciones y pasajes. En Salit, C., Andrade, S., Domjan, G., Gabbarini, P., y Santamarina, D. (Eds.). *Asumir la docencia. Saberes de novelas y desafíos en contextos inciertos* (pp. 29-48). Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de

Córdoba.

https://ffyh.unc.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/35/2023/07/AsumirLaDocencia_MODIFICADO.pdf?

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J. y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es

Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas* (2a. ed.). Morata. 1968.

Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y Didáctica no parametral. Entrevista con Estela Quintar. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 31 (1), 119-133. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545096006>

Suárez, D. (2006). "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". En *Entre Maestros*, publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, vol. 5, núm. 16, México, primavera 2006. <http://www.eemnltsas.edu.ar/Autoevaluacion/Suarez%20-%20Narrativas%20docentes.pdf>

Suárez, D. H. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes (pp. 131-152). En Passeggi, M. de C. y de Souza, E. C. (orgs.). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. <http://publicaciones.filo.uba.ar/2-memoria-docente>

Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (1a., pp. 191-202). Noveduc - CEM.

Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes. OREALC, UNESCO. https://www.oei.es/historico/docentes/.../tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf