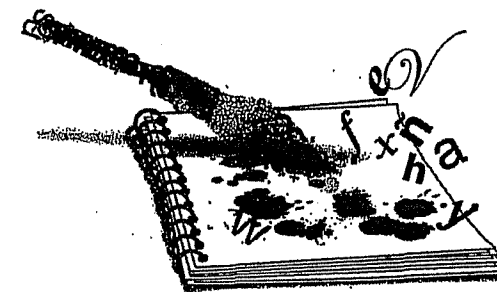


---

## Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza

---



A partir de la investigación centrada en el análisis didáctico de prácticas de la enseñanza en propuestas de formación, recuperamos expresiones que atraviesan los discursos de formadores, destacables tanto por la fuerza impresa en las imágenes a las que remiten como por su recurrencia. Creemos pertinente presentarlas en una primera operación narrativa, tal y como fueron registradas:

*poner el cuerpo; efectos de la mirada, el registro es una versión; no se analiza o reflexiona por imposición; disfrutar el desafío intelectual; sentir placer, entusiasmarse con una clase; juego de espejos; efecto de desconocimiento; verse y juzgarse; ¿por dónde entrar?; el sentido de la observación; entrar por muchos lados; estar atento; darse cuenta; ver otras cosas; estar alertas; distancia óptima; desnaturalizar; perder ingenuidad; desafiar, desoír profecías; poner en diálogo versiones posibles; renunciadas; abrir a otras lógicas; tomar recaudos; dar lugar a la experiencia, memorias de experiencias; territorio de privacidad; romper el aislamiento, la soledad; fragilidad; confianza; mediaciones necesarias; la alteridad; el otro significativo; testimonios; ensayos; narrativas; encontrar razones; reconstruir sentidos; una vuelta más libre sobre la clase; no quedar en la falta; lo que está bien se siente como obvio; volver a pensar la clase; pensar la enseñanza; visiones sobre la docencia; historias y huellas; pasó la clase, ya está; ¿y ahora qué...?*

La implicación. Mirarse y ser mirado como formas de deconstrucción-construcción.

En esta primera lectura, fue posible también identificar algunas cuestiones mencionadas como obstáculos a salvar en el análisis de situaciones de clase. Entre ellas:

*...el peso de la mirada evaluativa; el juicio de otros, principalmente pares; instrumentar el análisis; pérdida de sentido de la clase como estructura global; romper estereotipos; referenciarse en la singularidad de cada caso; apropiación de aportes teóricos; modelización desde ciertos ejercicios de análisis y categorías; cristalización de experiencias de análisis; prefiguraciones; captar lo singular; necesidad de reconocimiento, implicación de la subjetividad; falta de apertura mental; tiempos subjetivos; inicio conflictivo; tiempo de espera; complejidad de ciertos espacios y realidades; particularidades de algunos niveles...*

Múltiples textos... múltiples lecturas... Toda selección, esta selección, está marcada por lo que se omite en el recorte más allá de su necesidad. Procuramos estar alertas respecto de este límite.

A partir de esta recuperación, alternada con la relectura de las fuentes que disponíamos, en el intento de dar contenido concreto a nuestra propuesta, nos dimos a la tarea de establecer dimensiones de análisis y conjuntos categoriales que hicieran posible la sistematización y codificación del material del que disponíamos, acumulado sin ser aprovechado.

Dado que la actividad principal de los formadores se inscribía en propuestas de formación, particularmente referidas a la residencia en la formación inicial de docentes, tanto desde la cátedra universitaria como en institutos superiores, las primeras lecturas nos permitieron advertir que el análisis de prácticas de enseñanza se asociaba a instancias clave que aparecían caracterizadas de manera recurrente. Sin embargo, y sin desconocer estos primeros indicios y las pistas asociadas con ella, las sucesivas lecturas hicieron posible inferir otras que ampliaban las posibilidades de codificación. Quizás ello se deba a que, además de referir a experiencias de residencia, otros formadores compartieron sus reflexiones acerca de los procesos de análisis de prácticas de enseñanza desde su desempeño como asesores pedagógicos, en cargos de gestión institucional o en vinculación con instancias de formación continua, particularmente en el contexto de trabajo.

En tal sentido, encontramos alusiones relativas a temáticas recurrentes que nos condujeron a codificarlas en dimensiones de análisis y categorías que, en nuestra traducción, precisamos como:

- Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis.
- Los sujetos en el registro y análisis de *clases*.
- Pensar la enseñanza, un propósito central.
- Momentos clave en el análisis de prácticas de la enseñanza.
- La dimensión institucional en el análisis de las prácticas docentes.

Ya desde los primeros avances en la descripción analítica, encontrar proximidades en las apreciaciones entre formadores noveles y aquellos con mayor trayectoria constituyó un hallazgo significativo. Las recurrencias fueron importantes y, en todo caso, las diferencias se podían advertir por los niveles de exhaustividad en la fundamentación de las afirmaciones sostenidas. En cambio, fue posible advertir singularidades –con potencialidad heurística– en formadores según la disciplina de formación de base desde la cual perfilan su trayectoria como profesores primero y como formadores de docentes luego. Es factible, en tal sentido, identificar diferencias entre formadores pertenecientes al campo pedagógico más allá de la disciplina en la que desarrollen su especialidad al interior del mismo, y formadores de diferentes campos disciplinares que, tanto para sí como para otros, tienen luego que apropiarse de conocimientos pedagógico-didácticos.

En términos hipotéticos, podríamos decir que ello está vinculado al hecho de que tanto los formadores noveles como aquellos con trayectoria parecieran haber participado en situaciones de intervención en el análisis de prácticas de enseñanza similares; además, en instancias afines de formación dedicadas a instrumentar conceptual y metodológicamente tanto en referencia al análisis de las propias prácticas como al abordaje de las mismas desde el lugar de formadores.

En lo que hace a las diferencias identificadas en formadores de diferentes áreas y/o disciplinas, es posible anticipar las relativas a ciertas herramientas conceptuales y metodológicas utilizadas en el análisis propiamente dicho. En este sentido, no tanto en cuanto a cuestiones comunes como las relativas a los registros en la inmediatez, las fuentes utilizadas, las operaciones de reconstrucción desde la memoria, las estrategias de intercambio y recursos en vías a la objetivación, el tratamiento de los datos relacionados particularmente con la mirada sobre *la clase*. Las estrategias analíticas, los enfoques teóricos –y principales categorías a las que apelan para el trabajo de interpretación– muestran en cambio proximidad con los modos de conocer propios del campo específico, lo que se plantea en diferentes instancias en el análisis. Además, se evidencia un particular énfasis en los contenidos como eje en el que focalizan registros observacionales y propuestas de análisis. Ello parecería asociarse a cierta reducción en la disponibilidad de categorías didácticas

de orden más general para ampliar el trabajo interpretativo al momento del análisis propiamente dicho.

### Entramado de voces y sentidos

De la selección de lo expresado por los formadores respecto de las dimensiones de análisis elaboradas a partir del encuentro con el material empírico se desprende una segunda operación narrativa. La exposición en este apartado, derivada de ella, dará cuenta de la labor de interpretación en procura de dar lugar a una trama de sentidos que otorgue mayor comprensión a las problemáticas delimitadas. En esta labor, constituyó una preocupación central evitar la pérdida de sentidos, para lo cual la objetivación de nuestro papel como "sujetos objetivantes" (al decir de Bourdieu) se constituyó en una prioridad.

### Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis

Las prácticas de enseñanza son significadas como prácticas sociales complejas que, en el intento de ser comprendidas, requieren su abordaje desde múltiples dimensiones. Para referirse a ellas se alude recurrentemente a *la clase* y *el trabajo en el aula*. Con la expresión *clase*, se remite a la *actividad situada* cuyo propósito sustantivo es el trabajo con el conocimiento, en relación con lo cual se enfatiza, entre otras cuestiones, la especificidad del contenido disciplinar, el papel de la actividad y el conjunto de secuencias y decisiones de corte didáctico asumidas. Como construcción didáctica, en la que juega un papel central la particular relación contenido-método, se reconocen componentes comunes y, al mismo tiempo, se coincide en que implica una resolución casuística, singular, en la que juegan definiciones y decisiones no solo epistemológicas, sino también ético-políticas. Por su relevancia en las prácticas de enseñar, ingresan además una multiplicidad de variables con aspectos indicativos de la diversidad de enfoques y propuestas. En esta línea de sentido, junto al interjuego contenidos-actividades y el tipo de relaciones con el conocimiento que se actualizan, cabe mencionar: el tiempo y el espacio como coordenadas fundamentales; las problemáticas asociadas a los agrupamientos en conexión con la pre-figuración *grupo clase* desde las decisiones administrativo-institucionales; los comportamientos habituales y las reglas explícitas e implícitas de interacción entre sujetos; las representaciones sociales de las *posiciones* alumno-docente y las relaciones saber-poder en sus diversas manifestaciones y con sus efectos en la dinámica de la clase; las

construcciones identitarias y la necesidad de mutuo reconocimiento. El aula así concebida, ámbito institucional de realización de la clase como propuesta pedagógica, adquiere connotaciones particulares derivadas de la cultura institucional. Es el territorio en el que los sujetos sienten que se habilitan posibilidades para el despliegue de lo singular. Se torna lugar de pertenencia y, por tanto, se lo habita placenteramente o refracta mecánicamente signos de rutinización, de estrechamiento en la expresión de lo diverso, de formalización de las prácticas cotidianas que alberga.

### La fuerza de "la mirada" en la observación y análisis de "clases"

En referencia a los sujetos, es destacable la fuerza de "la mirada" y sus efectos en lo que hace a situaciones de análisis de "clases"/prácticas de enseñanza. En este sentido, el atravesamiento evaluativo en términos de calificación-descalificación en general tiñe toda instancia en que los sujetos se sienten puntualmente observados en su intervención. Esta mirada se siente incisiva, y por el juego de espejos que desde ella tiene lugar a partir de marcas y huellas enraizadas históricamente en la cultura escolar, moviliza el verse asociado con el ser juzgado por otros y como correlato juzgarse. Mirada por tanto de la que resulta difícil sustraerse más allá de la pérdida de ingenuidad acerca de la misma. Como consecuencia, en lugar de favorecer procesos de objetivación y autoanálisis, provoca una serie de clausuras, de bloqueo frente a otros, dando lugar en muchos casos a argumentos autojustificatorios en relación con acciones y decisiones; posiciones huidizas respecto de situaciones que impliquen mostrarse frente a quienes son colocados en lugar de extrañarla en el microcosmos del aula.

Las prácticas de enseñanza significan básicamente, según los docentes, poner el cuerpo; estar al frente, de frente, enfrente; sostener y sostenerse; exponer y exponerse a otros, rasgo constitutivo del cotidiano escolar. Ello provoca, en muchos casos, una sensación de fragilidad o vulnerabilidad que se agudiza cuando ingresan al aula presencias no habituales. Cuando un territorio significado como de privacidad (representación ilusoria en algún punto a partir del cierre de la puerta del aula) se siente invadido desde las hipótesis de visibilidad y publicidad de lo que allí acontece, más allá del acuerdo de los sujetos directamente involucrados.

La observación, incluso la observación-participante, aparece recurrentemente como instrumento que, dadas las representaciones sociales con ella asociadas en contextos escolares, condensa en sí misma la mayor parte de estas imágenes impresas en la memoria colectiva de maestros y profesores.

Se hace necesario plantear la observación a partir de un interés genuino y resuelto desde una posición de autonomía responsable por parte de los implicados. Para ello se requerirá asignarle otro contenido como herramienta de registro del acontecer en las aulas; habilitar otras miradas; ir más allá de prefiguraciones y modelizaciones; quebrar las profecías que se autocumplen; la sensación persecutoria de la falta, lo que "no salió bien", lo que se "debería haber hecho de otro modo". Todo aquello que concluye en muchos casos por parte de maestros y profesores en ausencia de deseo.

Por esto, resulta prioritario contemplar tanto en la formación inicial como continua, propósitos y estrategias orientadas a la incorporación de herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten en el análisis de prácticas de la enseñanza. Al respecto, es necesario apuntar a un registro que articule la mirada, la escucha, la lectura; entender cada registro como "una versión" reconociendo los filtros que la subjetividad imprime, incluso en registros exhaustivos densos; hacer posible una posición de alerta y vigilancia epistemológica y ética; triangular fuentes diversas; abrir el juego a diversas interpretaciones; realizar ejercicios de reconstrucción desde la memoria de imágenes, episodios, incidentes críticos vinculados a experiencias en situaciones de práctica de la enseñanza recuperadas de distintos momentos de su trayectoria escolar.

Quizás, también cabe decirlo, la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas es condición necesaria pero no suficiente. Se precisa operar cambios en los esquemas de acción, en los *hábitus*, para tramitar el paso a nuevas maneras de ver y pensar la enseñanza. Más aún, de no mediar estos cambios, que por cierto toman tiempo, quienes se forman en el análisis de prácticas de la enseñanza tienden a instrumentalizar –en proximidad a la racionalidad tecnocrática– principios de procedimiento de carácter orientativo que se inscriben en perspectivas crítico reflexivas en expresa oposición con dicha racionalidad.

En esta clave de lectura, juega un papel central establecer una relación de interioridad en los vínculos con el conocimiento, autorizarse como productores, autores y/o coautores, pero fundamentalmente ser capaces –ante estas tareas significadas como nucleares en el quehacer profesional– de dar lugar al placer, al entusiasmo y disponerse a disfrutar de ellas. Es claro que esto requiere de ciertas condiciones de posibilidad, no solo subjetivas, sino también objetivas.

Práctica y teoría, reflexión y crítica son señaladas como aspectos centrales a contemplar de manera integrada en los procesos de formación. Para ello se reconoce la necesidad de búsqueda de las herramientas pertinentes y, a la vez, comprender que no se trata de forzar su utilización.

### ***Pensar la enseñanza, un propósito central***

Podríamos afirmar a partir de la propia experiencia que, en procesos de formación, la observación y el análisis de clases adquieren sentido en estrecho vínculo con la intervención y como apuesta a la mejora. El propósito central podría en esta clave caracterizarse como: "volver a pensar la clase", "pensar la enseñanza".

La participación en estas acciones no puede darse por imposición sino a partir de la decisión autónoma y el compromiso de los propios docentes. Sin embargo, en algunos casos, en función de relaciones formales con la autoridad en ciertos contextos institucionales se actúa desde estrategias de simulación y no a partir de un interés genuino. En tales circunstancias, el análisis se mecaniza al someter los datos a esquemas prefigurados de interpretación que inhiben la posibilidad de desentrañar aspectos que valdría la pena profundizar como notas singulares, tanto en términos de dificultades como de resoluciones exitosas.

Desde nuestra perspectiva se sostiene, en cambio, una clara distancia respecto de posicionamientos que asocian la observación con la evaluación en términos de control de la clase. Nos distanciamos de este tipo de enfoques que, aun cuando no lo hagan explícito, se siguen sosteniendo en la perspectiva del programa proceso-producto, utilizando expresiones en apariencia contrarias como la relación entre "lo pensado y lo vivido". Además, se diferencian de quienes piensan que los procesos reflexivos y de análisis tienen que ver exclusivamente con las instancias de interactividad en el aula o con las consideraciones pospráctica.

En realidad, la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando este se inicia en el tiempo de "pensar la enseñanza"; en tiempos de anticipación, cuando la clase es proyectada, imaginada en su hipotético acontecer. Tiempos en que ya se hace visible el valor del trabajo colaborativo como facilitador de procesos de objetivación.

### ***Los momentos clave en el análisis de prácticas de enseñanza***

Las pistas recogidas relacionadas con el análisis-propuesta de intervención para la enseñanza nos condujeron a discriminar –sin pretensión conclusiva ni totalizante– los siguientes momentos en el análisis de prácticas:

- a. Pensar la clase, construir el diseño. Inicio del análisis.
- b. Registros de la clase en la inmediatez. Pluralidad metodológica.

- c. El reencuentro con la clase. Memoria de experiencia y objetivaciones.
- d. Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho.
- e. La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas.

a. Pensar la clase, construir el diseño. Inicio del análisis

En relación con lo señalado respecto de los propósitos asignados al análisis, queda claro que el proceso analítico —en particular cuando remite a lo didáctico— se inicia en la instancia de elaboración de la propuesta en los distintos niveles de concreción de la programación (anual, de unidad o de clase). Ello supone la consideración de alternativas posibles en dirección a resolver la construcción del diseño para cada clase, especialmente cuando en procesos de formación se concretiza con el acompañamiento de un *otro significativo* en posición de coconstrucción. Esto significa poner en diálogo distintas miradas y lecturas respecto de las opciones que se consideran de mayor potencialidad en función de sujetos y contextos, para lo cual se hace necesaria una posición de reflexividad básica.

Pareciera claro ya que hay un tiempo de análisis destinado a considerar enfoques epistemológicos, teórico-metodológicos, como paso previo necesario para asumir, aun en sentido provisional, un posicionamiento personal que posibilite luego pensar en función de la enseñanza. De allí resultan construcciones indicativas del interjuego contenido-método como categorías centrales desde las cuales pensar las clases. En nuestra perspectiva, tales resoluciones abren el camino a la elaboración singular, casuística que deviene de articular tres categorías sustantivas: construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica.

b. Registros de la clase en la inmediatez. Pluralidad metodológica

Los registros observacionales se destacan como insumo clave para el análisis. Sin embargo, deben ampliarse con datos obtenidos a través de otras fuentes. Pareciera ya recurrente la posición contraria a cualquier forma de registro de clase desde guías o parámetros prefigurados. Se coincide en cambio en la valoración positiva del registro exhaustivo denso, señalando que debe ser considerado como “una” versión posible, como hipótesis a cotejar, lo que advierte sobre la importancia del registro ampliado. En tal sentido, se remarca que si bien la observación constituye una vía privilegiada para el análisis, los registros no podrán dar cuenta de la complejidad de las situaciones de ense-

ñanza, por lo que deberán ser acompañados por entrevistas de distinto tipo, además de procurar los materiales didácticos utilizados en las clases como las producciones de los alumnos. Al respecto, cabe señalar el obstáculo que se plantea frente al análisis cuando, aun disponiendo de registros muy precisos en términos de descripciones densas, solo consta lo verbalizado o escrito en la pizarra y quedan vacíos de información, por no haber anotado ciertos datos de difícil registro para el observador.

Por ello, aun coincidiendo en la necesidad de la información aportada a partir de los registros observacionales, es necesario desmitificar el valor que se les suele asignar en los procesos de formación. Esto se observa en ciertas propuestas que incorporan de manera superficial los aportes de la etnografía educativa como si desarrollar habilidades para elaborar registros densos se constituyera en propósito excluyente. Desde nuestra posición, en cambio, resulta clave concebirlas como soportes de los procesos de análisis y reflexión; posibilitadores del necesario nexo entre teoría y empiria que tales enfoques plantean como una de las cuestiones sustantivas. Por otro lado, y en consideración al criterio de flexibilidad metodológica como estrategia válida previa a cualquier observación de clase, se requerirá dar lugar a un tiempo y espacio para construir la relación entre observador y observado. De esta forma, debería posibilitarse un giro en términos comprensivos, en cuanto a que se trata de un instrumento para obtener información a ser trabajada y no el eje sostenido del intercambio. Asimismo, se hace necesario rescatar la idea de una labor casuística en relación con los registros, como contrapartida a operar desde parámetros homogeneizantes.

En este aprendizaje no hay modelos. Se torna necesario formar en estos enfoques a la vez que darse a la tarea de modificar esquemas previos y recuperar la propia historia en relación con los registros. Tiempo de aprendizaje en el que es necesario recuperar en la mayor densidad posible aquello que es objeto de observación tomando distancia de prefiguraciones ideales que admitan la inclusión de lo diverso.

Respecto de los registros, es necesario enfatizar en la formación, desde recaudos teórico-metodológicos, la diferencia entre descripción e interpretación; a la vez, lo que es factible de llevar al espacio público y lo que necesita ser resguardado, pues pertenece al orden de lo privado.

c. El reencuentro con la clase. Memoria de experiencia y objetivaciones

El reencuentro con la clase no es tarea fácil. Este punto es quizás en el que se hace más visible el hecho de que un registro, por exhaustivo que sea,

no puede apresar la clase en su realidad ontológica. El pasaje de la oralidad a la escritura ya configura un texto diferente. A ello se suma, en cada situación, la impronta subjetiva del observador-registrador y los límites técnicos que se plantean para ganar en extensión y a la vez precisión en la toma de notas. Cuestión que se advierte como importante dada la necesidad de credibilidad por parte de quien estuvo a cargo de la clase.

En los casos en que se cuenta con registros escritos, los formadores señalan que no hay reglas fijas en cuanto al momento de trabajar con ellos. La idea central es que, más allá del dispositivo tutorial o de acompañamiento, esta tarea como vía para el análisis se resuelve también casuísticamente. En ciertas ocasiones, no se deja lugar a dudas en cuanto a que este reencuentro propiciatorio de la tan mentada "devolución" se debe concretar *in situ*, de inmediato a la conclusión de la clase. El ingreso de debates respecto del sentido particular de este momento y el énfasis que progresivamente se va otorgando a la apertura a procesos reflexivos y críticos marcan un giro significativo. Se establece una clara distancia de toda forma de juicio totalizante por la positividad o negatividad que inhibe la idea central de seguir pensando la clase como una vía para pensar la enseñanza. Se admite, además, que no hay una definición única respecto del momento más adecuado para invitar y habilitar en esta perspectiva de construir conocimientos a partir de las clases. Si la inmediatez puede resultar inhibitoria, también la distancia excesiva puede dar lugar a una suerte de desconocimiento que, en definitiva, también opera como obstáculo.

Los espacios de asesoría y de formación continua plantean en relación con esta cuestión una situación diferente. El reencuentro con la clase se da a través de relatos en mayor o menor distancia respecto de las prácticas concretas. La asesoría remite básicamente a un tiempo cercano y la intencionalidad está marcada, en la mayor parte de los casos, por la urgencia de resolver situaciones que se viven como problemáticas. En la formación continua, resulta notable que cuando se invita a reconstrucciones de experiencias, se traen a colación en muchas ocasiones vivencias remotas que quedan impresas en la memoria y, según se reconoce luego a partir del análisis, por identificación o contraidentificación con los docentes a cargo de las clases.

Resulta llamativo a su vez, según se señalara, que en primera instancia, incluso en grupos donde todos los participantes tienen experiencias acumuladas en la docencia, se produce una dificultad al momento de convocarlos a seleccionar una clase para colocarla en situación de análisis. Una sensación de extrañeza, de vacío, parece dominar en este momento. El solo inicio de los relatos, primero abreviados, luego más exhaustivos, produce un efecto que sorprende por la profusión de datos que se van recuperando de la memoria.

Es claro que se reconoce en este sentido el papel de situaciones de interactividad con otros que operan como ayuda-memoria en el contexto de una *comunidad de prácticos*.

Estas reconstrucciones se refieren primero a cuestiones de orden genérico, pero muy ilustrativas y sugerentes en cuanto dan cuenta de aspectos relativos a "estilos" de hacer docencia. Estilos que se reconocen muchas veces desde lo que Jackson (1999) caracteriza como enseñanzas implícitas, en las que cobran notable fuerza las visiones y enfoques que los docentes asumen respecto de las disciplinas y/o áreas en las que enseñan junto a cuestiones de orden epistemológico y las relaciones que se propician con el conocimiento. También es de notar la importancia que se asigna a los aspectos vinculares, componentes socio-afectivos y relacionales y, especialmente, al posicionamiento ético en la resolución de situaciones de conflicto, tanto entre pares como en los vínculos alumno-docente, en particular, las mediaciones que visibilizan las relaciones saber-poder que se establecen en las aulas.

Dar lugar desde reconstrucciones a la memoria de experiencias requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje de la experiencia que, según señalábamos, se muestra pleno de sensaciones y emociones. En clave con esta visión, los relatos y textos reconstruidos podrán ser luego objeto de reflexión y crítica a partir del intercambio con otros que hará posible la incursión en ciertos planos de objetivación. Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se torna por ello una condición básica. Cualquier forma de reconstrucción crítica que se convoque, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que plantearse en términos de "una vuelta libre sobre las clases". En la idea de recuperar sentidos a partir de los sujetos, se observa que el recaudo de no quedar pegados a un mero anecdotario puede inhibir una recuperación genuina de las experiencias vividas. Así, en muchas ocasiones, recordar ciertas anécdotas resulta liberador, despeja cierta fantasmática respecto de la mirada de otros y da curso a un discurrir despojado de la propia censura que no elude incidentes críticos, puntos de conflicto, de quiebre, sino que convoca a volver sobre ellos para resituarlos y resignificarlos. De ahí la importancia de volver sobre experiencias positivas, en particular, a partir de que en muchos casos "lo que está bien" parece una obviedad.

d. Interpelar, problematizar la clase. El análisis propiamente dicho.

Se trata de un momento de particular complejidad, principalmente por el necesario esfuerzo de descentración que permitiría planos de transparencia

sobre la clase en términos didácticos. Trabajo deconstructivo y luego reconstructivo, orientado a develar cuestiones a profundizar en dos sentidos: por las dificultades y por las resonancias positivas generadas no solo desde la propuesta pensada, sino desde su realización concreta a partir del encuentro con aquellos a quienes está destinada. Las estrategias utilizadas en esta instancia se orientan a reconocer momentos en la configuración de la clase significados como unidades de sentido que expresan y son identificables a partir de cambios en cuanto a la gestión y organización de la clase; la/s forma/s de transmisión por la/s que se opta; las técnicas, procedimientos y materiales didácticos que se utilizan como apoyatura; el tipo de agrupamiento desde el que se organiza la actividad de los alumnos y la participación en instancias interactivas; la distribución del tiempo; la delimitación del espacio, entre las principales. Momentos identificados particularmente en su manifestación episódica y con atención a incidentes críticos reveladores de los diferentes posicionamientos tanto de docentes como alumnos respecto del acontecer en la clase.

Una cuestión central en este interjuego de construcción/deconstrucción es la capacidad inferencial a poner en acto para determinar el eje estructurante de la clase que hace posible que esta, en lugar de suma de segmentos-momentos, se constituya como configuración didáctica. Esto requiere un registro abarcativo de diferentes secuencias; un nivel de interrogación e interpelación que es posible a partir de una complementariedad dialéctica en la labor de descripción e interpretación en la que adquiere un papel central el vínculo con la teoría. El concepto de análisis, según ciertos autores, se asoció básicamente con la determinación de segmentos, lo que es reconocido como valioso solo en la medida que posibilite inferir ejes de problematización.

Se asigna en el trabajo analítico un especial énfasis a la cuestión disciplinar, la problemática de los contenidos significados como puntos de anclaje para la construcción metodológica. Es decir, el particular entramado entre forma-contenido que se materializará en la elaboración en términos propositivos de la configuración didáctica para cada clase.

Enfatizamos nuevamente el papel de la reflexión que transversaliza el trabajo de análisis. La asignación de sentido que más fuerza cobra respecto de ello es la de ampliar la mirada sobre la clase en perspectiva, el despliegue de otros registros opacados básicamente por la fuerza de la implicación.

La tarea de dar lugar a categorías que den cuenta de lo singular de una clase, práctica que coloca en situación de construir conocimientos sobre la enseñanza, aparece como una de las mayores dificultades. En formadores con una preparación acotada en lo didáctico, el momento de análisis, incluso cuando es relevante en lo que hace a la selección del contenido, suele tra-

ducirse en cierta esquematización en el reconocimiento de segmentos de la clase. Ello se traduce en la dificultad para problematizar cuestiones centrales desde la perspectiva de la enseñanza.

De todos modos, más allá de la disciplina y el área de que se trate, son recurrentes las coincidencias en cuanto a las principales dificultades que este trabajo plantea, hasta tanto se logra "cierto oficio" en relación con él. Se mencionan así las relativas a: articular con desarrollos teóricos una vez reconocidas algunas problemáticas centrales, en particular investigaciones didácticas con estudios de/"en" casos; la instrumentalización de operaciones reconstructivas que conducen a la pérdida de sentido de la clase como estructura global; el efecto modelizante, cristalizador de ciertos ejercicios de análisis y ciertas categorías producto de investigaciones específicas que se generalizan en términos de prefiguraciones, sin atención a las singularidades en cada caso; el peso de la mirada evaluativa y el juicio de otros de los que es necesario despojarse para dar lugar a una labor analítica genuina; la necesidad de tiempos de espera ante inicios conflictivos en el reencuentro con la clase tanto desde registros como a partir de reconstrucciones desde la memoria.

Se coincide en que las dificultades pueden estar vinculadas tanto con implicancias subjetivas como con cuestiones epistemológicas y en ello inciden los tiempos en su doble dimensión objetivo-subjetiva; además, diferentes posibilidades según el nivel de apertura mental y realidades específicas, en algunos casos, de entornos turbulentos y adversos. Se observa también que la labor de análisis de maestros y profesores se vincula básicamente con la mejora de sus intervenciones en la enseñanza, respecto de las cuales difícilmente se reconocen y colocan como productores de nuevos conocimientos.

#### e. La reescritura de la clase. Configuraciones alternativas

Una sensación fuerte que domina a docentes al terminar una clase: "Pasó la clase, ¡ya está!". Posiblemente de mayor fuerza en quienes realizan sus prácticas de residencia en la formación inicial, después de una clase frente a otros, esta sensación se torna frecuente. Así, al "Pasó la clase, ¡ya está!"... se suma "¿Y ahora qué?", sensación que por cierto cobra fuerza en la inmediatez pero que luego, más allá de toda interpelación externa, vuelve sobre el docente como retorno reflexivo, como memoria de experiencia. Y esto que es común a docentes con trayectoria ocurre de las más diversas maneras —en muchas ocasiones inesperadas— en el acontecer cotidiano, como



imágenes fragmentadas, partes de un "rompecabezas" que en expresiones de los docentes se traducen como "me rondan en la cabeza". Se trata de una recuperación de tramas que superponen hipótesis interpretativas acerca de los sucesos y que descubren en ese discurrir —por momentos en soledad y en algunos casos compartido con "los más próximos"— hilos que permitirían entramados diferentes, alternativas posibles de configuración didáctica de las clases.

Actualmente se insiste, planteo que compartimos, en la importancia de la escritura como documentación de la experiencia docente, tanto en la formación inicial como continua con el propósito de avanzar en la comprensión de sus prácticas. Sin embargo, entendemos se requiere un trabajo en esta dirección que tiene que ver con la posibilidad primero de actualizar memorias de experiencia y, luego, de encontrar las vías para compartirla. El compromiso de la escritura significa un salto cualitativo de cierta magnitud, fundamentalmente en términos de llevar a la esfera de lo público aquello que se siente con recurrencia del dominio privado. Circunstancias en las que la labor de análisis y la formación para ello aportarían, en la visión de los formadores, una base de sustentación necesaria.

No se nos escapa que escribir acerca de sus prácticas, documentarlas, no complica a ciertos docentes que tienen un vínculo placentero con esta actividad que, además, se sienten legitimados en sus conocimientos y saberes por lo que les importa socializarlos. De todos modos, ello implica un proceso que comienza dando lugar a guiones en borrador cuyo contenido se comparte y debate en espacios colectivos a los que no se les da de inicio publicidad. En esta dirección, una barrera importante es el propio juicio de los pares, que se resuelve favorablemente cuando los grupos y colectivos se consolidan como comunidades de aprendizaje, como comunidades de prácticos, sobre la base de la confianza, la credibilidad y particularmente el reconocimiento recíproco.

Es de destacar, en relación con esta cuestión, el valor del trabajo de escritura orientado a la fundamentación de propuestas de enseñanza a diferentes escalas: Los docentes, por tradiciones fuertemente enraizadas en las instituciones educativas, cuando escriben sus programaciones lo hacen todavía, en muchos casos, como producciones formales a las que asignan valor meramente administrativo. Por ello, el resignificar la instancia de escritura de sus propuestas a los fines de la enseñanza viabiliza una instancia en lo personal, de fuerte compulsión con la teoría, pero que lleva ya la propia firma. Escritura que, en un marco "más protegido" por la posibilidad de contar con mediaciones desde fuentes diversas como de la interlocución con "otros significativos", habilitaría la exploración de las propias posibilidades para lanzarse al desafío

de escritos con implicaciones más fuertes como los relacionados con el análisis crítico de las propias prácticas.

El trabajo de análisis didáctico de clases y situaciones de práctica de la enseñanza en los términos planteados constituiría una vía efectiva de aproximación, a que maestros y profesores se sientan por sí mismos autorizados a asumir un lugar de autoría en escrituras pedagógicas como docentes, sin necesidad de otro estatuto que el que les otorga tal condición. En nuestra perspectiva, sencillamente esto se logra a partir de comprender la distancia que media entre el objeto de análisis y el objeto tal como se presenta en sentido ontológico y que la práctica acerca de la cual se discierne es ya diferente al estar mediada por una lógica teórica que la distancia de la lógica de la práctica que le dio origen. Esto significa asumir que comprometerse en dar cuenta de la propia experiencia reclama un lenguaje diferente, lenguaje que admite entrelazar razones y pasiones. Quizás en ello esté la base de sustentación del auge de la narrativa en educación.

#### ***La dimensión institucional en el análisis de prácticas docentes***

Más allá de todas las observaciones hasta aquí planteadas, que remiten a las condiciones de posibilidad desde las disposiciones de los propios sujetos asociadas tanto al orden de la subjetividad como a cuestiones epistemológicas, es sin embargo central contar con condiciones de posibilidad a nivel institucional en la intención de incorporar procesos de análisis y reflexión de las prácticas docentes en sus ámbitos de trabajo. A su vez, y en lo relativo a las propuestas de formación —tanto inicial como continua—, resulta operativo que se instituyan, como parte sustantiva de los enfoques teórico-metodológicos contemplados, resoluciones didácticas que den lugar a experiencias anticipatorias que habiliten para la transferencia a los contextos singulares de trabajo.

Es importante, además, estudiar cuidadosamente los efectos que suscita toda observación de externos en las instituciones educativas, para la propia institución y los sujetos implicados en cada caso. No está de más advertir acerca de los compromisos e implicancias que se suscitan y las herramientas disponibles para tramitar el ingreso a las instituciones y al aula, para la recolección de información, su triangulación y validación, para el intercambio colaborativo con participantes y, particularmente, en cuanto a extremar los recaudos éticos necesarios.

Enfatizar el valor de trabajos de *lectura* y *re-lectura* de materiales y, a su vez, la necesidad de diseñar dispositivos específicos que permitan la exploración de fuentes teóricas y al mismo tiempo aproximaciones desde la vivencia

concreta en lo relativo al plano metodológico. Se entiende que el tipo de dispositivo por el que se opte tiene que operar en términos estratégicos, de modo tal de hacer factible la coconstrucción; esto conlleva la comprensión y aceptación de lógicas diferentes, posturas y contraposturas, la aceptación de la alteridad en su radicalidad.

Las instituciones educativas se constituyen en escenarios privilegiados para la *formación en el trabajo* por su potencial para acciones en este sentido, siempre que se comprenda la necesidad de tiempos y espacios específicos a la vez que mediaciones precisas de sujetos profesionalmente preparados para coordinar actividades que propongan poner en situación de análisis las prácticas de sus docentes.

Más allá de los procesos de formación, las definiciones y decisiones dependen de las posiciones respecto de la profesionalización del trabajo docente, de su jerarquización; en consecuencia con la responsabilidad político-social que les cabe en la cultura de la que son parte. Quizás en ello esté la base de sustentación de las búsquedas y desarrollos actuales en el campo de la formación docente en las que sin duda la dimensión institucional es central.

#### **La compulsión teoría-práctica. Derivaciones para el "análisis didáctico"**

Resituar algunas inferencias y argumentaciones respecto de las posibilidades del dispositivo de análisis de prácticas de enseñanza como alternativa para la reflexión crítica sobre el trabajo docente en procesos de formación se constituyó en una instancia clave en dirección al enriquecimiento de la propuesta de formación elaborada. La incorporación de múltiples lecturas de formadores con distintas trayectorias formativas y con experiencias de intervención en la implementación del dispositivo nos permitió profundizar los avances que habíamos logrado en el curso de este estudio a partir de planos de triangulación teórica. La labor empírica hizo posible un pormenorizado examen de las notas distintivas y núcleos estructurantes de la propuesta más allá de la diversidad puesta en juego en una construcción didáctica concebida como diseño abierto a desarrollos casulísticos. Con esta mira en perspectiva, desde el entramado de voces y sentidos interpelados por nuestros propios puntos de vista (las dos operaciones narrativas a las que refiréramos), surgen nuevas pistas que orientan la construcción de categorías analíticas. Sin pretensión de exhaustividad, y conscientes de las posibilidades de continuar su desarrollo en el tiempo, optamos por delimitarlas junto con las relaciones conceptuales a las que dieron lugar como principales hallazgos:

#### **De dimensiones y categorías prefiguradas a una construcción referencial casulística**

Los registros de la clase no devienen de una mirada ingenua, despojada de teoría. Se asocian generalmente a estructuras de diseño que operan como representaciones anticipadas organizando los datos en alguna medida inconexas según se presentan en la inmediatez. En este sentido, la idea de estructura temporal ternaria que asigna a la clase tres momentos o segmentos ineludibles en su desarrollo —apertura, desarrollo y cierre— cristaliza un modelo cerrado que opera como impronta tanto al seguir el devenir de la clase como al momento de reconstruirla para su análisis. Este modelo se constituye por mucho tiempo en una suerte de "buscador" que opera como filtro tanto en el momento de obtener como de analizar la información obtenida. No resulta fácil, en este sentido, desplazar la fuerza de las imágenes asociadas a un modelo que, en términos didácticos, orientó la formación de docentes en consonancia con la llamada agenda clásica de la didáctica.

Entendemos, sin embargo, que una dialéctica particular interviene en las relaciones entre registros y alternativas imaginables respecto de la enseñanza: pensar las clases como configuraciones abiertas a desarrollos posibles, dadas las diversas formas de manifestación que adopta el acontecer en cada caso, pareciera estar asociado a un necesario cambio en los registros. Los registros exhaustivos densos permiten un giro en este sentido. La *lectura y re-lectura* de los mismos será la base para la identificación de categorías asociadas específicamente a las situaciones objeto de estudio.

#### **Juicios totalizantes sobre la clase, veredictos que clausuran el pensar acerca de la enseñanza**

Los registros de clase suelen en muchos casos traducirse, en particular cuando todavía se está muy próximo a las resonancias de la inmediatez, a expresiones sintetizadoras que adoptan la forma de juicios totalizantes tales como: "excelente", "brillante", "absolutamente coherente", "muy informada y consistente", "participativa", "dinámica", "pobre", "de bajo nivel", "aburrida", "vacía de contenidos", "difícil", "muy difícil", "pésima", entre otros. Estos juicios totalizantes tienen la forma de calificaciones que se expresan de manera tajante por lo que, en lugar de invitar a colocarse en situación de análisis, clausuran tal posibilidad. Por otra parte, y más allá de su imbricación con la pasión como formas de expresión habitual, como lenguajes de la experiencia, se asocian al control, a una mirada sancionatoria; fantasmática

respecto de lo que pueda desatar la mirada de los otros sobre las propias prácticas, incluso la de los pares. De tal manera, en lugar de abrir planos de visibilidad en la búsqueda de sentidos, mantienen zonas de opacidad, provocan como efecto una clausura del pensar acerca de la clase.

Un cambio en este sentido implica modificar un *habitus* incorporado en años de procesos de escolarización. Significa reemplazar esquemas interiorizados que inhabilitan otros modos de percibir y pensar. Implica despejar el énfasis evaluativo que tiñe la "mirada pedagógica" para enfatizar el propósito de construir en forma colaborativa conocimientos acerca de la enseñanza. Ello surgirá como resultado de la labor analítica realizada en cada caso, que difícilmente podrá ser vinculada a un juicio totalizante como expresión del acontecer de la situación de enseñanza objeto de análisis.

#### **La dialéctica deconstrucción-reconstrucción, estrategia metodológica de acceso a núcleos de sentido en la clase**

En el reencuentro con la clase, a partir de registros escritos y relatos de formación, reconocer momentos o segmentos aparece como una vía posible, recurrentemente utilizada por quienes investigan el salón de clases, en particular desde las didácticas específicas, las didácticas de las ciencias.

Sin embargo, en algunos casos, la identificación de segmentos en la clase se formaliza y aproxima a un enfoque instrumentalista que desvirtúa la intencionalidad comprensiva que está en la base del análisis. Ocurre que los segmentos se establecen, en tales ocasiones, a partir de ciertas señales en la inmediatez que conducen a fragmentar la estructura global de la actividad en pequeñas unidades de tiempo, con significativa pérdida de aquello que opera como núcleo articulador de sentidos en cada segmento, a su vez, de articulación con la clase en su conjunto.

Desde nuestra perspectiva, la labor deconstructiva y reconstructiva en el análisis no es lineal, sino que remite a una temporalidad que posibilita reconocer indicios indicativos de la semiosis de la clase. Esto solo es factible si se conciben los segmentos como unidades de sentido y en la medida en que sean relacionados con ejes o núcleos estructurantes que otorgan sentido a la clase en su conjunto como estructura global de actividad. En esta dirección, resulta clave identificar pistas que permitan inferir tales ejes o núcleos y hacer de ellos punto de partida para la problematización de la clase. Problematización, no como suele entenderse circunscripta a visibilizar las dificultades —lo que no tuvo una resolución favorable en la clase—, sino en cuanto a colocar dichos ejes o núcleos —que aparecen como estructurantes

de la clase en su conjunto o al menos de momentos principales en ella—, como objeto de indagación. Al hacerlo, desnaturalizar aquello que entra en el registro de lo obvio, valorizar lo recogido a nivel empírico para rastrear en la teoría elementos que den acceso a diferentes niveles de análisis sobre la cuestión.

#### **Incidentes críticos, indicios de lo impredecible**

Las situaciones de práctica de la enseñanza, "clases", según lo venimos planteando, no tienen un desarrollo lineal sino dinámico, con momentos de significativo avance, otros de aparente detenimiento, en que el proceso se atasca, vuelve atrás, retrocede, cambia de rumbo, toma diferentes direcciones a las previstas. Todo ello básicamente por los avatares de su realización concreta en contextos específicos y en el encuentro con el otro, aquellos para quienes la clase fue pensada y a partir de las resonancias que la propuesta en su implementación provoca. Se otorga así singular valor al momento de analizar la clase, al conjunto de observables que es posible recuperar desde los registros. Se trata de observables directos, indicios fácilmente escrutables pero, además, de observables construidos, analizadores específicos, que devienen de las hipótesis interpretativas a que da lugar el trabajo inferencial, vías de problematización-desnaturalización del acontecer en la clase desde el interjuego teoría-empiría.

Lo destacable en esta clave de lectura es la posibilidad de reconocer, sobre la base de estar atentos a lo que hemos referido en otros capítulos como *incidentes críticos*, aquellos que rompen la estructura de suposiciones, situaciones emergentes en la inmediatez, indicios de lo impredecible, que se distancian de lo previsto, lo anticipado y demandan soluciones construidas *in situ*. Soluciones que requieren extremar los esfuerzos para sostener los aspectos que se consideran rasgos distintivos de la propuesta de intervención elaborada. Situaciones respecto de las cuales es justamente el registro que las transparenta —siempre con los límites de lo posible— el que permite vislumbrar los giros necesarios para sostener la construcción didáctica de la clase en los aspectos sustantivos que le otorgan singularidad, en particular respecto de las intencionalidades en juego.

### **Macro y micro decisiones, claves del encuentro-desencuentro teoría-práctica**

Estrictamente vinculado con lo anterior, comprendimos los alcances de lo que definimos como macro y microdecisiones respecto de la clase.

Las *macrodecisiones* remiten a definiciones por parte de los autores de una propuesta didáctica de intervención y, en el marco de la misma, respecto de cuestiones nucleares tales como la visión sobre el campo de conocimientos que se enseña y las disciplinas que forman parte de él; la posición que se adopta aun en términos provisionales acerca de enfoques, perspectivas y tradiciones; la historia de conformación (campo y disciplinas) y los debates actuales; las visiones sobre los sujetos a quienes va dirigida la propuesta en términos epistemológicos, tanto desde lo etario como por las particularidades que devienen de propiedades sociológicas, antropológico-culturales asociadas a los contextos de desarrollo. Son *macrodecisiones* también, en las particulares ópticas acerca del enseñar y aprender en cada campo y en diferentes contextos, las operaciones ligadas a la construcción metodológica, los estilos de enseñanza y componentes éticos asociados con ellos. *Macrodecisiones* que se traducen en construcciones complejas, que suelen presentarse como "enseñanzas implícitas", que cobran identidad en el análisis de las clases.

*Microdecisiones* son aquellas que, más allá de su dificultad, exigen en la inmediatez de los acontecimientos en la clase una cierta distancia en posición reflexiva y crítica, para encontrar razones respecto de aquello que no condice con las anticipaciones hipotéticas pensadas en el momento de diseño de la propuesta de la clase. Momentos de extremar una posición de lucidez solo plausible desde una actitud de indagación, sin complacencias, que explore en los conflictos planteados buscando algunas de sus posibles razones; que permita interpelar, sin concesiones, las propias opciones y habilite la posibilidad de búsqueda de caminos diferentes o descubrir en distancia con la vía única los más diversos atajos. Esto significa admitir que la complejidad de la enseñanza coloca a los sujetos frente a un laberinto de problemas.

En este punto, el análisis de múltiples situaciones de práctica de enseñanza, en forma directa o desde fuentes de segunda mano aportadas por los formadores con los que compartimos instancias de formación y trabajo, nos permitió significar de manera diferente las resoluciones por parte de *expertos* y *novatos*. Lo que pudimos inferir es que las diferencias más significativas entre docentes con trayectoria y otros recién iniciados, o de corto tiempo en la profesión, parecieran tener particular expresión en la relación de proximidad o distancia entre las macro y las microdecisiones. Así, más allá de lo impredecible y la exigencia que plantea resolver en la inmediatez, en momentos de

fuerte implicación, los docentes con mayor trayectoria posibilitarían una posición de vigilancia epistemológica y, a la vez ética, que otorgaría consistencia a los nexos entre fundamentos, racionalidades planteadas en sus propuestas y el sostenimiento de las mismas más allá de sus avatares en las prácticas, en el día a día, en el cotidiano escolar. De tal modo que las microdecisiones darían cuenta de la búsqueda de modos diversos de realización, acordes a la singularidad de las situaciones, pero en atención a los supuestos/racionalidades que orientan definiciones y decisiones en sus programaciones.

De esta manera, el particular entramado de acciones-decisiones-supuestos/racionalidades y su expresión en la dinámica concreta de cada clase se constituiría en terreno fértil para enriquecer el saber acerca de ella y, sobre esa base, aportar conocimientos sobre la enseñanza.

### **Privilegiar la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza en los dispositivos de formación**

En clave con las consideraciones anteriores, se entiende fundamental el avanzar en propuestas de formación que aporten herramientas conceptuales y metodológicas que habiliten registros complejos, ya que se trata de analizar situaciones complejas. Registros ampliados que requieren no solo instrumentos diferentes y variados, sino básicamente una posición diferente por parte de los sujetos. Esta posición se sostiene desde una particular sensibilidad teórica y metodológica que posibilite operar reflexivamente y con la necesaria flexibilidad en cada caso. Ello significa desabsolutizar los propios parámetros, abrir la mirada, la escucha, la lectura a otras visiones y versiones acerca de los hechos, situaciones y procesos indagados. Implica, además, incorporar a otros diversos, admitiendo los contrastes y el juego de espejos como alternativas irremplazables de validación y objetivación de la propia posición como *sujeto objetivante*.

En este marco, entendemos que los dispositivos clínicos y las estrategias que les son consustanciales constituyen modos a priorizar en los procesos de formación. En ellos es posible conjuntar memorias de experiencia, saberes de la experiencia, desde relatos y escritos en los más diversos estilos discursivos que hagan posible aproximar a situaciones vividas y permitan luego, desde cierta *lucidez*, no solo reconocer razones o intenciones, sino también advertir las consecuencias, los efectos de la propia actuación.

Se trata de incursiones en las que el diálogo y la conversación —como vías de entrada y formatos de interacción propiciatorios de instancias de análisis— den lugar a la emergencia de nuevos textos, construcciones didácticas alter-

nativas para las clases objeto de estudio. Se podrá, de esta manera, asignar contenido concreto, una clara intencionalidad a la idea de reflexividad crítica respecto del trabajo docente. Perspectiva que, desde el punto de partida, requiere asumir las mediaciones necesarias y resoluciones en términos estratégicos propias de la idea de dispositivo. Junto con ello, y como condición fundamental, se hace imprescindible facilitar la conformación de colectivos docentes, organizados como comunidades de práctica, genuinamente interesados y comprometidos en la tarea de análisis que se propone como tránsito necesario para la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza por parte de los propios enseñantes.

## Reflexiones finales

*Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno de lo concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si estuviese preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto este es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente [...] ¿Cómo puede ser formador de formadores si no tiene autonomía, si su relación con el poder es ambigua, si sabe solamente lo sabido; si su acercamiento al conocimiento consiste en reproducirlo, si enseñar consiste en puerilizar el conocimiento? [...] Veamos si desde este intento empezamos a modificar la marcha a contrapelo de la historia y la racionalidad en la cual está empeñado en mantenerse el sistema de enseñanza. Lo que debe ser, en este sentido, ya está dicho; qué se puede hacer constituye ahora el punto de partida.*

MARÍA SALEME (1997)

Los diferentes niveles y planos de aproximación tanto teórica como empírica, de los que hemos procurado dar cuenta en los sucesivos capítulos que integran este texto, y los interrogantes y líneas de síntesis que presentamos fueron perfilando algunos ejes que nos interesa presentar como reflexiones finales. Somos conscientes, por cierto, de la dificultad que entraña esbozar líneas de síntesis en atención al propósito enunciado, por lo que solo resaltaremos algunas ideas, sin duda abiertas al debate respecto de sus principales puntos de anclaje, en procura de aproximar *un cierre que no cierre*.

El proceso realizado, tanto en el plano teórico como empírico, dio lugar a postulaciones y desarrollos argumentativos, configurando líneas de síntesis. Surgen primero como anticipaciones a partir de la indagación orientada a explorar el estado de la cuestión y definir la propia perspectiva teórica. Luego, son revisadas, contrastadas y validadas a la luz del análisis cualitativo de resultados obtenidos en la labor empírica, desde los procesos de intervención e investigación en el campo de la formación docente.

Entre ellas, son destacables los planteamientos que reivindican la autonomía profesional de maestros y profesores en tanto agentes curriculares significativos. Posiciones que toman distancia de ciertos discursos —frecuentes en tiempos de reformas— que en definitiva aluden a la reflexión en términos

simplicistas, pero no ingenuos ni desinteresados; que amparan una suerte de ilusión respecto de la reflexión en tanto mantienen a los profesores de manera solapada, en sentido sutil, en una postura dependiente que anula sus potencialidades emancipatorias.

En este marco, una clara delimitación del enfoque que adoptamos deviene de sostener la necesidad de dar contenido concreto a las postulaciones relativas a la formación de docentes en dirección a una profesionalización genuina no meramente declarativa y retórica de la docencia y al papel que, en esta dirección, se asigna a la reflexión crítica sobre las propias prácticas. En consecuencia, se trató de abrir preguntas más complejas, ante la recurrencia en el uso genérico de la expresión por diferentes sujetos y en diferentes ámbitos que solapan los matices implicados. En esta clave de lectura, se intentó clarificar como cuestiones sustantivas aquello que se coloca como objeto de análisis-reflexión; los abordajes pertinentes, los soportes conceptuales y metodológicos necesarios; los ámbitos, las interacciones y los recaudos epistemológicos y éticos que es necesario contemplar cuando se plantea el estudio y la indagación acerca de las prácticas.

Ello nos conduce a valorizar particularmente los procesos de análisis que se asumen desde una posición investigativa y sobre la base del uso de herramientas conceptuales y metodológicas comunes a la misma. A la vez, asumir la complejidad y multidimensionalidad de las prácticas docentes nos lleva a comprender la necesidad y posibilidad de operar un recorte a los fines de su estudio y focalizar para ello en las prácticas de la enseñanza y el trabajo en *el aula* como su ámbito de concreción, lo que dio lugar a la emergencia del concepto de *análisis didáctico*.

En consonancia con estos planteamientos cabe reafirmar, según fuera señalado, que al referirnos a la didáctica como disciplina de referencia en este estudio, tomamos una clara distancia de toda versión técnico-instrumental —que se tradujo en una significativa reducción de su estructura conceptual— para concebirla, en cambio, a partir de un enfoque que contemple la multidimensionalidad que le es constitutiva.

En referencia a las prácticas de la enseñanza, los procesos reflexivos y críticos, las propuestas de formación y los desafíos de profesionalización del trabajo docente como perspectiva general en la que se inscribe el análisis de prácticas de la enseñanza, cabría señalar que el conjunto de los autores establece algún nivel de distinción, aun sin dar lugar a desarrollos explícitos, entre prácticas docentes y prácticas de la enseñanza. Sin embargo, más allá de las diferencias respecto de ambas, reconocen su complejidad y las diferentes facetas que es necesario desentrañar para dar cuenta del particular entramado que en cada caso las caracteriza en tanto prácticas situadas.

Las prácticas docentes y, por ende, de la enseñanza involucradas en ellas, en tanto prácticas sociales históricamente determinadas, expresan intencionalidades indicativas de los componentes ético-políticos como sustratos que las configuran. Estas intencionalidades se traducen en el interjuego entre decisiones, acciones, efectos y consecuencias, cuestiones que no solo no deberían ser ignoradas, sino a las que sería oportuno constituir en puntos nodales a los que se otorgue visibilidad en procesos de análisis y reflexión.

En dichas prácticas, un signo distintivo deviene de lo imprevisto, lo impredecible e incierto, lo inesperado. Estas zonas indeterminadas se expresan como incidentes críticos y muestran la originalidad del acontecimiento; no dan cabida, por tanto, a las reglas y los procedimientos *a priori*, pues producen un quiebre en la estructura de suposiciones, diluyen las convenciones. Expresión de la discontinuidad radical de las emergencias, se muestran irreductibles a toda prefiguración.

Estos momentos marcan rupturas y desfases, desestabilizan tradiciones y rutinas a ellas asociadas e invitan a resolver problemas frente a lo inesperado. Hacerlo parece posible solo desde una apertura de pensamiento que permita hallar nuevos sentidos y habilite el despliegue de construcciones alternativas en los propios escenarios de las prácticas. Ello significaría poner en juego un tipo de saber, una forma de ejercicio de la inteligencia, actualizar razones prácticas que reorganicen la acción; en definitiva, superar el dilema conocimiento teórico-conocimiento práctico. Es preciso dar lugar a los saberes de la experiencia (conocimientos profesionales que se construyen en el marco de los procesos de intervención) y a una relación diferente de los docentes con el conocimiento en las más diversas formas de expresión.

La elaboración de tales producciones como alternativas a problemáticas emergentes requerirían una comprensión situacional, posible desde una posición de reflexividad crítica contextualizada, que se integra a un espiral de ciclos de experimentación sin un final preestablecido. Reflexividad que implica dar curso a una conversación con la situación que no se presenta como una contemplación sosegada; que, en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos y de valores en los que no hay cabida para la asepsia y la neutralidad, en particular cuando se entiende la reflexión en educación como práctica política.

Concebidas de esta manera, las prácticas reflexivas marcarían una clara distancia respecto de la racionalidad tecnocrática, de sus derivaciones tanto aplicacionistas como ejemplificadoras, dando lugar como contrapartida a un particular convenio entre indagación y práctica. Así, sobre la base de instancias de experimentación y reflexividad crítica, en el marco mismo de la acción —mediadas por el papel de la crítica—, los escenarios se reconfiguran, perfilan

dos a partir de la acción informada y comprometida por parte de sujetos con capacidad de agenciamiento.

Agenciamiento que deviene de la posibilidad de distancia, de salida del juego, de objetivación, factible desde nuevas formas de legitimación que se construyen en comunidades de prácticos que asumen el carácter político de sus prácticas y, por consiguiente, el valor de someterlas a escrutinio público. Comunidades que, en tanto colectivos organizados, construirían nuevos sentidos acerca de su labor profesional desde procesos que, sobre la base de una plataforma orientada a la democratización escolar, habiliten formas de deliberación asentadas en los principios de autonomía y compromiso.

Esta perspectiva enfatiza la necesidad de pasaje de una visión funcionarizada, de legitimidad delegada que sostiene a los docentes en una posición subordinada a la tutela político-estatal y científico-curricular respecto de los especialistas, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada que tiene emergencia a partir de la construcción del asociativismo docente y acompaña procesos de autoformación participada.

Elo implicaría una reconceptualización del conocimiento que los profesores necesitan tener como conocimiento fundamentado; es decir, qué se entiende por conocimiento profesional y en qué direcciones lo utilizan los profesores para informar sus prácticas. Significaría asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de los profesores en la construcción de conocimiento profesional docente. En este marco, las nociones de reflexión e interacción se tornan catalizadoras, ya que sitúan, en el desarrollo profesional del profesorado, el conocimiento práctico (en la práctica, para la práctica y de la práctica) en el corazón del cambio. Propician, además, desde distintas propuestas concretas, la oportunidad de desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente.

El trabajo en comunidades de indagación es de índole social y política, por lo que implicaría el cuestionamiento de los particulares vínculos con el conocimiento que tienen lugar en los procesos de escolarización y el papel que en ellos se asigna a los docentes. Pareciera improbable que se produzcan cambios sustantivos si no se ponen en tensión los rasgos del dispositivo escolar, que producen efectos en la constitución de identidades y prácticas docentes.

Puntuaciones que, sin duda, tienen incidencia y derivaciones en las propuestas de formación, en particular en cuanto a recolocar el papel de la investigación en sus nexos con los procesos de intervención; en la discusión sobre los efectos de poder que devienen de investiduras y jerarquías asignadas a prácticas de docencia y de investigación, que interpelan la separación concepción-ejecución y postulan, como contrapartida, la idea de profesorado orientado a la indagación. Dichas perspectivas apelan a la colaboración entre

maestros y profesores e investigadores en el análisis y reflexión sobre las prácticas docentes, en particular con relación a los procesos de formación.

Este conjunto de redefiniciones demandaría para su concreción una gramática organizacional de otro tipo, tanto en los ámbitos de trabajo como de formación. De este modo, es necesario habilitar registros que permitan capturar el movimiento, la contingencia; dar lugar a configuraciones espacio-temporales en las cuales tengan cabida expresiones locales y singulares diversas. Se tomaría, así, distancia de toda pretensión de regulación estandarizada, de formación *por catálogos*, que tipifique las culturas del trabajo y la formación en los contextos institucionales escolarizados.

En esta clave de análisis, es importante advertir el papel que la cultura institucional tiene, así como el de quienes ocupan lugares de gestión, en cuanto a generar condiciones de posibilidad para la reflexión crítica sobre el trabajo docente y las prácticas de enseñanza como uno de sus cometidos principales.

Elo solo sería factible en el marco de políticas educativas que otorguen a la enseñanza y a la formación de docentes la centralidad que les cabe. Significa, en consecuencia, el fortalecimiento de la posición de los docentes en el campo educativo a partir de restituirles una posición pública autorizada.

En diálogo con este conjunto de ideas, la tesis que está en la base de la propuesta que en este libro se expone sostiene que *el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza constituye una alternativa para abordar, en su especificidad disciplinar, la reflexión crítica sobre el trabajo docente en procesos de formación*. En este sentido, se toma posición por una profesionalización genuina de la docencia que jerarquice el estatuto intelectual de maestros y profesores, que los autorice, legitime y, a la vez, habilite no solo como aplicadores, sino como productores de saber pedagógico. En clave con esta postulación central, se entiende que el análisis didáctico de las prácticas de enseñanza:

- requiere, desde el punto de partida, una actitud investigativa; una posición que incorpore la idea de provisionalidad en la construcción de conocimientos. También, ingresar en forma permanente la pregunta; trabajar la información generando –según las situaciones– hipótesis, inferencias, conjeturas y procurar las vías de validación necesarias a partir de la triangulación teórica, técnica y entre sujetos;
- utiliza para su concreción las mismas herramientas conceptuales y metodológicas, propias de las investigaciones en educación que remiten a la enseñanza como objeto de estudio. Sin embargo, se diferencia de ellas por el propósito y el alcance de la intervención en cada

caso. El análisis se orienta en la perspectiva de operar un cambio a corto plazo; a construir desde los avances—incluso parciales— alternativas que permitan ensayar respuestas a los problemas detectados. La investigación, aun sostenida desde el compromiso con una mejora en las prácticas de enseñanza cotidianas, se rige por una temporalidad diferente, en general pospone la intervención hasta lograr el mayor nivel de comprensión posible;

- incorporado como objeto de estudio en los procesos de formación docente el análisis didáctico, no obstante, constituye un puente que acorta la brecha actualmente existente entre las actividades de docencia e investigación. Se presenta así como vía privilegiada para que maestros y profesores se asuman como estudiosos de las prácticas de enseñanza en las que intervienen y, a la vez, en productores de conocimientos sobre ellas;
- reclama profundizar el interjuego forma-contenido, en la generación y desarrollo de propuestas formativas que focalicen en él como eje sustantivo. Ello significa consolidar dispositivos de formación que, en su resolución estratégica, den lugar a condiciones de posibilidad tanto subjetivas como objetivas, en consonancia con el giro que se postula en el quehacer profesional de docentes.

En lo relativo específicamente al análisis didáctico, como alternativa para la reflexión crítica sobre las prácticas docentes y de la enseñanza en instancias de formación, destacamos como puntos nodales los siguientes:

- El análisis didáctico tiene inicio desde el momento mismo en que se comienza a pensar una clase. No remite exclusivamente a instancias de interactividad en el aula —o ámbito de realización de la enseñanza según el caso— y a la posterior revisión-valoración de lo actuado. De esta manera concebido, su potencial se amplía significativamente.
- La observación de clases, si bien no es instrumento exclusivo para obtener información respecto de prácticas de la enseñanza, constituye una vía privilegiada de acceso a su análisis. De ahí la importancia de formar específicamente en el uso de registros observacionales.
- La necesidad de modificar formas cristalizadas de registro —dada la impronta de esquemas interiorizados— por las reducciones que producen en los datos obtenidos, que inhiben una visión ampliada de las situaciones objeto de análisis y, como consecuencia, la posibilidad de pensar en clases diferentes.
- La necesaria inclusión de actividades que habiliten para la apelación

a opciones alternativas en la indagación y, a la vez, vías de triangulación, como diarios, biografías, historias de vida, relatos de formación, entrevistas antropológicas, análisis cualitativo de documentos, entre otras. El recaudo en cuanto a la sacralización de unas por sobre otras, en función de hegemonías coyunturales impuestas desde ciertos círculos académicos.

- La necesaria inclusión en el contexto de estas propuestas, de aportes de las tecnologías de la información y la comunicación en sus más recientes desarrollos en el campo de lo educativo que, sin duda, amplían las posibilidades de integración sistemática de procesos de análisis de las prácticas, dados los actuales contextos de trabajo. De este modo, se facilitan interconexiones múltiples en comunidades de prácticos.
- La formación para ello en el uso de las más diversas herramientas de la tecnología educativa para la ampliación de registros de situaciones de enseñanza y sus entornos, haciendo especial énfasis en los recaudos específicos que su incorporación plantearía en el marco de abordajes socioantropológicos y narrativos en investigación educativa.
- El valor de integrar actividades sistemáticas de registro, problematización e interpretación como parte de las tareas de análisis de prácticas de la enseñanza en procesos de formación. La fertilidad, por su singular potencial heurístico, de procesos de reconstrucción de saberes como memoria de experiencias, en los que se asientan lecturas y escrituras pedagógicas de docentes.
- La recuperación, en procesos de formación, de relatos de maestros y profesores acerca de su labor cotidiana en las escuelas y en las aulas como una vía privilegiada para dar lugar al papel que les cabe en la construcción de conocimientos acerca de la enseñanza.
- La referencia ineludible a la especificidad de las situaciones objeto de análisis y los contextos a los que estas remiten (casuística), por tanto, la toma de distancia de prefiguraciones homogeneizantes.
- La necesidad de enfatizar la constante articulación teoría-empiría en las diferentes instancias a las que remite el análisis advierte sobre la especificidad de la formación requerida. En tal sentido, la pertinencia de dispositivos que provean instrumentos mediadores, contemplen resoluciones estratégicas, que habiliten la apropiación de herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para intervenir en procesos de análisis de prácticas de la enseñanza.
- El énfasis en el marco de los dispositivos formativos de abordajes clínicos que inviten a maestros y profesores a la indagación y mejora



de su actuación como profesionales de la enseñanza. Entre ellos, la revalorización de talleres, ateneos y tutorías como ámbitos propiciatorios para compartir y construir conocimientos situados acerca de sus enseñanzas.

- El requerimiento de una perspectiva multirreferencial en la tarea de analizar prácticas de la enseñanza, dada su complejidad y problematización, aun cuando se coloque como núcleo central de referencia disciplinar a la didáctica para su abordaje. Esto supone incorporar en el análisis categorías didácticas y, a la vez, ampliar el sistema categorial disponible de esta disciplina en fluidas relaciones con otras disciplinas y áreas de conocimiento. Hacerlo, a partir de convergencias regionales, en atención a las problemáticas situadas, objeto de análisis en cada caso.

Volver sobre estas ideas y situarlas en el contexto de la formación docente en su conjunto nos conduce a plantear algunas consideraciones más generales: La opción será, en este caso, compartir algunas de las cuestiones sobre las que creemos necesario profundizar el debate, dadas las condiciones actuales en la formación de docentes. Estas ideas e interrogantes giran en torno a tres núcleos de problemas: 1) el debate siempre renovado sobre los conocimientos y saberes; 2) los dispositivos de formación; y 3) las condiciones institucionales en los procesos de formación. Todas estas ideas e interrogantes remiten necesariamente a enfoques acerca de la profesionalidad y perspectivas de formación docente.

Comenzando por las últimas, se podrían reconocer tendencias que marcan distancias o proximidades en las representaciones más actuales acerca de la docencia y, por ende, la formación necesaria para ejercerla. Entre ellas, nos importa destacar la tendencia que toma distancia de representaciones que plantean como propósito central para la formación la incorporación e internalización de reglas y habilidades prácticas que tornen competente, que instrumenten a sujetos para hacerse cargo de ciertos rasgos de la profesión prefigurados, que fundamentalmente le adjudican la tarea de *reducción de escala del currículo*. Esta tendencia pretende formar a alguien que, desde una visión recetarista, asociada a una *aggiornada* racionalidad tecnocrática, logre con el tiempo "dominar los trucos del oficio". Se busca, en cambio, la proximidad con aquellas representaciones que admiten en maestros y profesores capacidad para asumir actos intelectuales no rutinarios, orientados por ciertas intencionalidades en el marco de situaciones caracterizadas por su complejidad, ambigüedad, inestabilidad, diversidad, problematización. Actos asumidos de manera autónoma y responsable desde la conciencia de las propias

acciones y decisiones y los efectos que estas provocan en los otros. Expresa el pasaje a una formación concebida en dirección al desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares y concretas con posibilidad de ajuste flexible y creativo, sin pretensiones de completud, de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular. Esto significa poner en tela de juicio la idea de experto, que responde a una lógica predicativa fundada en una gramática social sustentada en categorías como eficacia, éxito, rapidez, economía de esfuerzos, y una racionalidad basada en modelos de dominio. Poner en tela de juicio este modelo probablemente allanará el camino para instaurar propuestas sostenidas en nuevas maneras de pensar y hacer en las prácticas docentes.

Esta perspectiva vincula necesariamente la dimensión ética y política de estas prácticas. Pareciera claro ya que enseñar moviliza opciones en ese plano; que no hay en esta práctica neutralidad ni asepsia posible. El docente como sujeto social tiene necesidad de dar sentido a lo que hace, de reconstruir la razón de ser de lo que hace, su legitimidad, coherencia y eso moviliza sus más profundas convicciones. Hoy no se dispone de un diagrama que condense y exponga el conjunto de facetas de esta práctica tan compleja. No se nos escapa que esto conlleva sus riesgos, tampoco que con ello se gana en libertades que habiliten la construcción de nuevos sentidos para el ser docente y su formación.

Interpelar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia conmueve, desde los cimientos, la estructura de conocimientos y saberes necesarios. En este sentido, pareciera que todo intento de codificación resulta insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión, en diferentes comunidades académicas, según se señalara, resalta la coincidencia en que una pluralidad de conocimientos y saberes son necesarios para la docencia.

El interrogante pareciera ser cómo se conjugan los distintos conocimientos a la hora de concebir, estructurar, interactuar, reajustar y evaluar la intervención respecto de los mismos en los procesos de formación. Quizá la idea de mayor fuerza sea, según ya fuera expresado, la de apuntar a complementariedades creativas entre diferentes saberes y conocimientos y, en la misma clave, de interpretación a una formación que valore las diversas facetas, dimensiones de esta práctica, con conciencia de su complejidad.

El desarrollo actual del conocimiento y la reflexión en torno a los procesos de su producción exigen cada vez más profundización sobre la cuestión de los contenidos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios. En las experiencias de formación, se constata recurrentemente la imposibilidad

de pensar, de imaginar posibles diseños para las prácticas de la enseñanza cuando no hay dominio previo acerca de los mismos. En tal sentido, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en la enseñanza principalmente con dos razones: la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de *malas* transposiciones; la sistemática exclusión de conjuntos de saberes entre los que es más evidente la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos. Más actualmente, la vacancia en cuanto a la incorporación de saberes y conocimientos relacionados con las principales problemáticas de la contemporaneidad.

Estas observaciones que llevari a profundizar en el máximo nivel posible —acorde a los desarrollos específicos de cada campo— no han significado, en sí mismas, el principal viraje en las nuevas propuestas. Constituyen, sí, lo explícito en la mayoría de los planes en vigencia en la formación de profesores. Lo que resulta en este sentido realmente diferente es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo, como contenidos de la formación. Esto es fundamental para poder después avanzar en construcciones didácticas pertinentes. Un planteo de este tipo atiende a procesos cognitivos y metacognitivos, posibilitadores no solo de una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino de su propio cuestionamiento. Si un profesor no incorpora estas estrategias en sus procesos de aprendizaje, parece difícil que pueda resolverlo en el momento de pensar su enseñanza para otros sujetos.

Formar y formar-se para la enseñanza no puede limitarse al dominio de reglas, procedimientos o de técnicas que se aplican para lograr ciertos resultados, a un ejercicio aleatorio que se resuelve en cada situación; requiere ser configurada sobre el saber que procede de la experiencia sometida a discusión y crítica. Este saber fundante, saber acerca de la pedagogía y la didáctica, es organizado teóricamente y puesto en circulación para ser estudiado y debatido por quienes se preparan para la vida profesional y por quienes, ya insertos en ella, buscan significados diversos a sus prácticas. Es también un saber a construir por los propios docentes, quienes deberían participar en su generación y desarrollo en el tiempo. Excluir a maestros y profesores de la producción de nuevo conocimiento y relegarlos tan solo a la producción de un discurso reproductivo es reducirlos a una función puramente instrumental tantas veces cuestionada. Es distinto reconocer —en consonancia con diversos autores— que las condiciones actuales en la formación inicial y continua de docentes no siempre brindan oportunidades para un ejercicio de producción intelectual original y riguroso; que las instituciones escolares no están pensadas para la investigación o para concretar procesos sistemáticos de indagación; que por

mucho tiempo no se haya considerado la producción de conocimientos como parte sustancial del quehacer profesional docente; es distinto —repetimos— a sostener que sean por definición incapaces de producirlo.

Si esto se constituye, en términos prospectivos, también en propósito de la formación, esta no puede reducirse al aprendizaje de contenidos disciplinares para ser enseñados; se torna relevante su anclaje en las dinámicas de reflexión de sus propias prácticas, en su discusión y crítica argumentada. Es necesaria, asimismo, la interlocución con investigadores y especialistas en relaciones de cooperación genuinas en los procesos de recontextualizar y producir saberes acerca de la enseñanza.

Esta perspectiva interpela la fuerza de la opción por el Curso como dispositivo privilegiado en diferentes instancias y propuestas de formación, en particular por entender que este, concebido en términos de opción excluyente, se vincula con lo que diferentes autores caracterizan como profesionalidad restringida, modelo individualista, descontextualizado de las condiciones laborales y, en general, con limitada capacidad de articularse con las prácticas. Como consecuencia, se precisa avanzar teórica y metodológicamente en la recuperación, redefinición y recreación de otros dispositivos formativos que propicien en continuidad la articulación teoría-práctica, de modo que la formación sea, en todo momento, teórica y práctica a la vez.

Es importante asumir que no existen sistemas omnicomprensivos de pensamiento válidos para toda situación, repertorios a aplicar que garanticen el éxito, por lo que es fundamental robustecer la formación en teorías, enfoques y perspectivas que permitan comprender la complejidad de los contextos de actuación; reconocer la problematicidad de las prácticas de enseñanza y, por tanto, sus núcleos de indeterminación e imprevisibilidad que no se resuelven con la mera acumulación de saber experto. De ahí la urgencia de fortalecer en las propuestas de formación (junto a los estudios relativos a los objetos de enseñanza, los sujetos y sus contextos, los abordajes pedagógico-didácticos) una inmersión en los problemas y debates más importantes de la cultura de nuestro tiempo.

Una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación en los términos planteados (con un compromiso más significativo con la realidad de la época, desde lo social, lo político y lo ético) reclama la integración de saberes disciplinares, teóricos, técnicos, prácticos, de la experiencia, de la contemporaneidad, de la alteridad, saberes herramientas, intermediarios, a la vez que, nuevas concepciones y formas de relación con el conocimiento y, por ende, dispositivos específicos de formación. Ello necesariamente remite a configuraciones institucionales de otro tipo en las que tengan cabida nuevas figuras como encarnaduras vitales de tales configuraciones.

¿Qué dispositivos poner en funcionamiento con tales propósitos? ¿Qué efectos han producido los ya conocidos? ¿Qué tipos de actividades de formación propiciar en relación con los mismos? ¿Cuáles son los que en las prácticas de formación favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos?

Autores diversos proponen la más variada gama al respecto y es sencillo advertir que se trata de un territorio de exploración hoy generalizado en diferentes ámbitos de la formación de docentes tanto inicial como continua. Las representaciones sobre la docencia y el trabajo en torno a modelos, ideas-imágenes acerca de ellas, reclaman abordajes clínicos que permitan conjugar esquemas de análisis y de acción desde la interacción con otros practicantes reflexivos que operen como mediadores en la deconstrucción y reconstrucción de los propios modelos y esquemas de acción interiorizados. Abordajes que requieren remitir en un oficio en el que el interlocutor exige estar receptivo a sus señales, a sus gestos. Aventurarse en esta tarea no es posible sin asumir riesgos; supone e impone básicamente una ética de las situaciones singulares desde la que interrogamos nuestra relación con el otro y con el conocimiento. Lugar para la palabra y la escritura en las prácticas cotidianas; espacio para hacer memoria de experiencias, para su relato, su escritura como formas de inteligibilidad de las situaciones. Testimonios desde los que el sujeto se construye aun a partir de fragmentos de su propia historia. Construcción/reconstrucción de la experiencia que permite sacar las prácticas a las que refieren, en este caso las de la docencia, del encierro al que las exigencias cotidianas las someten.

En esta clave de lectura, deviene necesario problematizar otra cuestión: la preocupación actual por estrategias y dispositivos de formación en la recuperación de prácticas, sin claridad acerca del por qué y para qué, en muchos casos conduce a la instrumentalización de enfoques concebidos a partir de encuadres teóricos que no admiten tales resoluciones.

Si en un momento la preeminencia curricular condujo a hacer énfasis en la interrogación sobre los contenidos, ahora pareciera que en algunos casos el eje pasa, en un movimiento pendular pero que circularmente retorna sobre el mismo punto, a priorizar estrategias y dispositivos puntuales. Ello ha reforzado formas de dependencia en formadores, relaciones de subordinación con diferentes expertos; antes especialistas en disciplinas objeto de enseñanza, ahora en ciertas metodologías de investigación, desde el campo de la historia, la literatura, la sociosemiótica, la psicología social, el psicoanálisis, la antropología; sin las necesarias adecuaciones a la especificidad pedagógico-didáctica que las prácticas de enseñanza en los procesos de formación de docentes conllevan. Sin la necesaria vigilancia teórica y, a la vez, epistemológica sobre

sus potencialidades y límites, a los que se requiere estar atentos en cada caso, en procura de evitar versiones banalizadas más allá de las preocupaciones genuinas que den origen a su gestación.

En este sentido, la perspectiva de reflexividad que oriente estas propuestas no puede traducirse en una autojustificación complaciente que termine salvaguardando el *statu quo*. Requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, con diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio que otorgan identidad a estas prácticas. Es decir, aprender a reflexionar desde una mayor lucidez. Hacerlo, sobre la base del diálogo, del trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva la marca de una cultura de trabajo sustentada en el aislamiento, "a puerta cerrada". Este propósito superaría las posibilidades de cualquier dispositivo específico.

Nuevas concepciones sobre la práctica, los conocimientos y saberes necesarios no solo reclaman un cambio en los dispositivos de formación, sino también, inexorablemente, en las configuraciones institucionales. Se vuelve imperioso atender a los nuevos requerimientos; romper la inercia, eliminar barreras desde arquitecturas prediseñadas a esquemas en el funcionamiento cotidiano, todavía apresadas a una mentalidad burocrática y el control técnico. Permitirse subvertir, poner en jaque la organización a partir del reconocimiento de lo que favorece y lo que obstaculiza la enseñanza y los procesos de formación. Hablamos de traspasar los límites que desde las culturas instituidas parecieran incuestionables, armaduras y andaduras que se representan como irrevocables. Para ello es necesario participar en la gestación de estructuras de organización diferentes, cartografía de tiempos y espacios que permitan un adentro y afuera institucional; que habiliten la exploración de otros territorios, nuevas rutas y trayectos; descubrir atajos, asumir la experiencia laberíntica que significa formarse para ser docente.

Está claro que un giro de esta naturaleza remite a una estructura diferente, abierta, móvil, lo que implica inexorablemente repensar totalmente horas, cargos y condiciones de trabajo para maestros, profesores y para formadores. Implica también deconstruir diseños estructurales que imponen temporalidades y espacialidades cerradas, homogeneizantes, sin cabida para las múltiples y diversas expresiones de la subjetividad y los marcos interrelacionales desde las que se constituyen.

Las propuestas de formación necesitan ser pensadas de cara a las nuevas realidades, en atención a contextos muy diversificados, entornos turbulentos y, en algunos casos, de grandes carencias y vulnerabilidad. Frente a esa rea-

lidad, se hace preciso fortalecer la comprensión del carácter eminentemente político de esta práctica y hacerlo desde dichas propuestas como ámbito privilegiado para este propósito.

En relación con este conjunto de ideas, se entiende que el análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente. Herramienta intelectual sustantiva para un profesorado orientado a la indagación, al estudio de sus enseñanzas que participa en la producción de conocimientos acerca de sus prácticas. Propuesta que, en clave con una visión ampliada de profesionalidad, en la intención de capitalizar su potencial, se concibe en una línea de continuidad y no como una estrategia coyuntural en la trayectoria formativa y de actuación profesional docente.

Entendemos que un desafío importante queda planteado en esta dirección y compromete en particular a formadores de formadores. La asociación de estas prácticas a nuevas expresiones, formas solapadas de racionalidad tecnocrática, tiende, en determinadas ocasiones, a instrumentalizar las vías de acceso al análisis didáctico, que contradicen las intencionalidades sustantivas de esta propuesta. Se requiere, en consecuencia, una posición de vigilancia epistemológica y metodológica, posible a partir de profundizar las imbricadas relaciones entre investigación "en" educación e intervención en las propuestas de formación en el análisis de las prácticas de la enseñanza.

## Bibliografía

- AA.VV. (1995a), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, trad. de María Romanillos y Jorge Larrosa, Barcelona, Laertes.
- AA.VV. (1995b), *El oficio del investigador*, Rosario, Homo Sapiens.
- AA.VV. (1995c), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*, introducción y supervisión técnica de Dora F. Schnitman, Buenos Aires, Paidós.
- AA.VV. (1995d), *Volver a pensar la educación*, vol. 2: *Prácticas y discursos educativos*, trad. de Pablo Manzano, Madrid, Morata.
- AA.VV. (1996), *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós.
- ACHILLI, E. (1988), "La práctica docente, una interpretación desde los saberes del maestro", *Cuadernos de Formación Docente*, nº 1, Universidad Nacional de Rosario.
- (1990), "Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario", III Congreso Argentino de Antropología Social, CRICSO y Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- (2000), *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde.
- AGENO, R. (1989), "El taller de educadores y la investigación", *Cuadernos de Formación Docente*, nº 9, Universidad Nacional de Rosario.
- ALLIAUD, A. (2002), "Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar", en Davini, M. C. (coórd.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Buenos Aires, Papers.
- ARDOINO, J. (1990), "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad", en Ducoing Watty, P. y Rodríguez