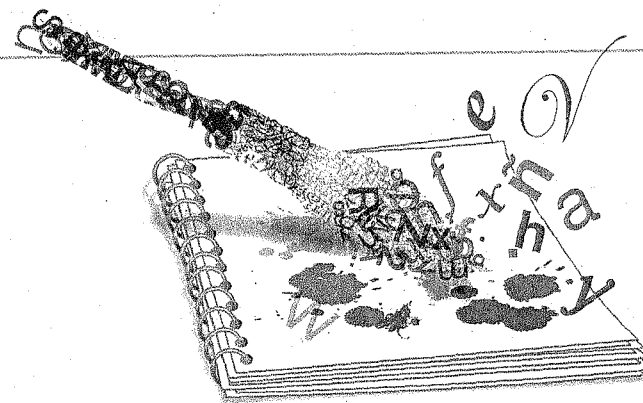


01-080-054
43 copias

5

Formar y formarse en la enseñanza

Gloria Edelstein



Directora de colección: Rosa Rottemberg
Cubierta: Gustavo Macri

Edelstein, Gloria E.
Formar y formarse en la enseñanza.- 1ª ed.- Buenos
Aires: Paidós, 2011.
240 p.; 22x15 cm.

ISBN 978-950-12-6161-5

1. Formación Docente. 2. Pedagogía. I. Título.
CDD 371.1

1ª edición, 2011

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2011, Gloria E. Edelstein

© 2011 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós SAICF
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina
E-mail: difusion@areapaidos.com.ar
www.paidosargentina.com.ar

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,
California 1231, Ciudad de Buenos Aires
en agosto de 2011

Tirada: 3.000 ejemplares

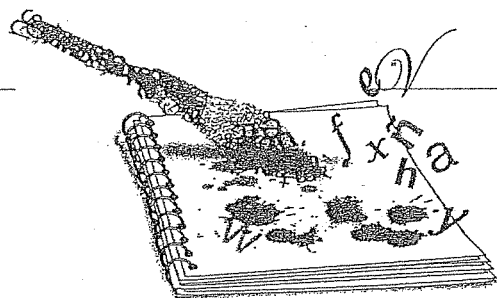
ISBN 978-950-12-6161-5

A Pedro Gabriel;
Sergio y Silvina;
Javier y Eugenia;
Carlos y Belén;
Ignacio, Lautaro, Rocío, Malena, Josefina y Julia.
Mis afectos más profundos...
nutriente vital,
sentido de mi historia...

En memoria de Edith Litwin.

Formar y formarse en la enseñanza

Gloria Edelstein



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

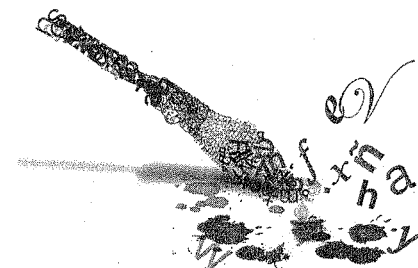
Índice

Agradecimientos	11
Introducción. Las prácticas de la enseñanza en los procesos de formación	15
1. Enseñanza y prácticas reflexivas	23
Demarcaciones conceptuales.....	25
La reflexividad crítica	34
Saberes, conocimientos y condiciones de posibilidad.....	41
Líneas de síntesis.....	48
2. Prácticas reflexivas, profesionalización docente y procesos de formación	53
Referencias y referentes en Europa.....	56
El debate en Latinoamérica. Los avatares del tema en Argentina.....	65
3. El valor de la interdisciplina en el estudio de las prácticas de la enseñanza	89
Aportes fundantes	92
Una perspectiva multirreferencial	93
Pensar la profesionalización en términos complejos.....	103
Las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales.....	104
¿Qué tipo de conocimiento es valioso de/para la enseñanza?.....	108
Aportes de la perspectiva socioantropológica en investigación educativa.....	114

El valor del relato en la organización y comunicación de experiencias.....	117
Los recaudos en el proceso de reflexión	124
4. Intervención profesional e investigación.	
Una propuesta de formación	131
El dispositivo de formación en clave didáctica	133
La propuesta como dispositivo de formación.....	134
El análisis y la reconstrucción crítica.....	137
La experiencia en la reconstrucción crítica	140
El análisis didáctico como opción.....	142
La construcción metodológica. El <i>modus operandi</i> en la propuesta	145
Soportes didácticos de la propuesta	146
Avances en el interjuego teoría-empiría.....	164
Aula, clase y estructura de actividad.....	165
Construcción didáctica, "construcción metodológica" y "configuraciones didácticas"	176
Los aportes de la teoría de la actividad	182
5. Formar y formarse en el análisis de prácticas de la enseñanza	185
Entramado de voces y sentidos	190
Las prácticas de enseñanza como objeto de análisis	190
La fuerza de "la mirada" en la observación y análisis de "clases" ..	191
Pensar la enseñanza, un propósito central.....	193
Los momentos clave en el análisis de prácticas de enseñanza.....	193
La dimensión institucional en el análisis de prácticas docentes....	201
La compulsa teoría-práctica. Derivaciones para el "análisis didáctico"	202
Reflexiones finales	209
Bibilografía	223

Intervención profesional e investigación

Una propuesta de formación



Concita nuestro interés, en este capítulo, la generación de diagramas conceptuales que posibiliten el acceso a nuevas comprensiones acerca de las prácticas docentes y de la enseñanza y, en consonancia con ello, a iniciar la construcción de propuestas de intervención que, desde tales encuadres, den lugar a la emergencia de cartografías habilitantes de recorridos alternativos para la formación.

Estructuramos este capítulo de modo de dar cuenta en términos descriptivos de lo que hemos configurado como "dispositivo de formación en el análisis didáctico de prácticas de la enseñanza", procurando planos de transparencia respecto de las estrategias puestas en juego en su particular despliegue y, a la vez, haciendo visibles sus fundamentos.

El dispositivo de formación en clave didáctica

En la elaboración de la propuesta formativa cobran fuerza –en tanto encuadre sustantivo– entre otras, las siguientes postulaciones:

1. Investigaciones de distinto tipo y alcance dan cuenta de que la vida del aula expresa modos diversos de manifestación, en virtud de los intercambios e interacciones que se producen tanto en la estructura de tareas académicas como en los modos de relación social que se

establecen. Se generan así posibilidades diferentes de conocimiento y, por tanto, diferentes perspectivas de intervención.

2. La comprensión de las múltiples facetas que dan forma y contenido concreto a las prácticas docentes y de la enseñanza en el cotidiano escolar requiere profundizar el análisis. Esto implica básicamente, desde la perspectiva adoptada, la construcción de nuevas relaciones conceptuales.
3. Si bien al referir al docente como profesional de la enseñanza se enfatiza el carácter reflexivo de su actividad, tanto en la literatura académica como en las prácticas cotidianas, según fuera señalado, el concepto de reflexión no aparece como unívoco. En este término conviven significados que dan lugar a prácticas diversas e incluso contradictorias. Entre ellas, interesa valorizar las que conciben la reflexión como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva, lo que implica volver sobre las situaciones, la propia actuación y los/las supuestos/racionalidades asumidos/as acerca de la enseñanza.
4. La reflexión así entendida requiere diálogo, debate y demanda —de forma ineludible— contraste intersubjetivo y plural. A la vez, implica entender que el tiempo de la reflexión crítica y colectiva es esencialmente diferente de aquel del que se pretende dar cuenta. Hablar sobre las prácticas, analizarlas y confrontarlas obedece a una lógica diferente de la lógica teórica a la que se apela en el intento de explicarlas. El análisis será tanto más potente en la medida en que pueda reconocerse esa distancia como constitutiva de todo acto de reflexión.

A partir de estas primeras puntuaciones surgen algunos términos que nos interesa clarificar: ¿por qué hablamos de dispositivo?; ¿cuál es el sentido asignado al concepto de dispositivo de formación?; ¿qué entendemos por *análisis* y qué significado le asignamos al adjetivo *didáctico* que lo acompaña? Se trata entonces, de precisar las referencias conceptuales específicas que dan sustento al dispositivo, que se complementan con las categorías teóricas ya expuestas. Asimismo, nos interesa explicitar los atributos que le asignamos, cuando nos referimos a *reconstrucción crítica de la experiencia*.

La propuesta como dispositivo de formación

En la medida que, en su desarrollo en el tiempo, afinamos decisiones estratégicas en la implementación de la propuesta formativa, cobra para noso-

tros visibilidad el valor asignado en su construcción a definiciones que, desde su organización e intencionalidad, la perfilan como dispositivo. Este concepto tiene ya una prolongada trayectoria en el campo de la formación de docentes. En tal sentido, junto a M. Foucault,¹ es claramente reconocible en nuestro caso, la influencia del pensamiento francés de autores como J. C. Filloux, G. Ferry, J. M. Barbier, J. Beillerot, J. Ardoino, entre otros.

Al respecto, resultan iluminadores los desarrollos foucaultianos que acerca del tema realiza Jorge Larrosa. En particular cuando a partir de Deleuze² describe las dimensiones fundamentales que constituyen los dispositivos pedagógicos de producción y mediación de la experiencia de sí, distinguiendo

una dimensión óptica, aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo; [...] una dimensión discursiva en la que se establece y se constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo; [...], una dimensión jurídica, básicamente moral, en la que se dan las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores; [...], y en una dimensión que incluye, relacionándolos, componentes discursivos y jurídicos, [...] la narrativa, como la modalidad discursiva esencial para la construcción temporal de la experiencia de sí y, por tanto, de la autoidentidad [...]. Por último, una dimensión práctica que establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo (Larrosa, 1995: 292-293).

La mirada sobre uno mismo, en tanto metáfora óptica, aparece como una de las formas privilegiadas de autoconocimiento a partir de la imagen especular que daría la posibilidad para la mente de la propia imagen exteriorizada. Suerte de desdoblamiento entre uno mismo y la imagen que aparece en el espejo, que hace posible planos de objetivación en una modalidad particular de relación sujeto-objeto. Efecto de la mirada que permite que aquello a lo que solo el sujeto tiene acceso pueda hacerse visible para sí y para otros, a través de algún proceso de exteriorización. Esto supone pensar también obstáculos en términos de opacidades o filtros que ponen límite a un ideal de autotransparencia asociado a un ideal pedagógico.³

1. Cabe señalar que en capítulos anteriores hicimos referencia a la concepción de Foucault relativa a los dispositivos. En este caso, nos circunscribimos a ideas que complementan lo expresado, en particular respecto del dispositivo de análisis de prácticas de la enseñanza.

2. Retomado por Jorge Larrosa (1995: 259-329).

3. De ahí que uno de los grandes temas que Larrosa reconoce en la obra de Foucault sea el de la visibilidad como forma de sensibilidad, dispositivo de percepción; el examen en la pedagogía (visibilidad/vigilancia) y la imagen del panóptico que preside sus análisis de los aparatos disciplinarios en *Vigilar y castigar*; la

Particularmente importante nos resulta en este punto del análisis del tema, el tratamiento que Larrosa realiza de las fichas de observación⁴ –dispositivo en apariencia inocuo– que indica a observadores cómo ver y qué se debe mirar, en tanto condensa formas a priori de la sensibilidad, universales y uniformes. “La ficha de observación y registro, con el conjunto de discursos y de prácticas que la hacen posible, con la organización espacio-temporal que implica, establece, en un solo movimiento, el sujeto y el objeto de la visión.” En todos los casos, es el dispositivo el que hace posible, aprendiendo sus reglas de uso legítimo formas correctas de ver y de ver-se.

En las actividades pedagógicas para el desarrollo del autoconocimiento, más allá del valor de la metáfora óptica, básicamente se trata de hablar y escribir. El lenguaje como vehículo para la exteriorización de estados subjetivos incluye, según Larrosa, dos imágenes: la imagen de referencia, como copia de la realidad, y la imagen de la expresión que como lenguaje exterioriza el interior. En un sentido, el lenguaje sirve para presentar a los otros lo que ya se ha hecho presente para uno mismo. El discurso expresivo ofrece la subjetividad, algo así como la externalización de estados subjetivos. Ver y hacer ver, hablar y hacer hablar –aunque no se identifican– guardan cierta correspondencia: un cierto paralelo entre lo que se dice y lo que se calla, lo que se ve y lo que se oculta; las formas legítimas de mirar en relación con las formas legítimas de decir. El sujeto en sus posiciones discursivas se construiría a sí mismo justamente en la operación de ocupar un lugar en el discurso. De ahí la importancia de los regímenes de enunciabilidad, es decir, la estructura y funcionamiento de la dimensión discursiva de los dispositivos, entre ellos, los pedagógicos.

Narrare, en el sentido de presentar de nuevo, conlleva una huella en la memoria. Esta palabra, referiría al ordenamiento de las huellas al contar una historia. Desde esta visión, la narración en un sentido reflexivo –como *narrarse*– estaría aludiendo al yo que recoge esa huella y la dice. De esta manera, el narrador ofrece su propia identidad y permanencia en el tiempo, aun desde discontinuidades. Es contando historias, las propias, lo que en ellas nos pasa y los sentidos que les asignamos que construimos nuestra identidad en el tiempo. Foucault ha señalado que el poder atraviesa el discurso, que sobre el discurso se ejercen múltiples operaciones de control. Ello significa pregun-

tarse respecto de los poderes que gravitan en las narrativas personales, por su gestión social y política; por los lugares en que los sujetos son inducidos a interpretarse a sí mismos, a reconocerse como parte de una narración, a contarse a sí mismos de acuerdo con ciertos registros narrativos.

En esta clave de lectura, la constitución de la experiencia de sí tiene lugar desde procedimientos de mediación a partir de los cuales se establecen las relaciones del sujeto consigo mismo. A ello se agrega el papel de valores y normas que hacen que el verse, el expresarse, el narrarse, se constituyan en actos jurídicos de la conciencia. Así, la idea de juicio, que denota discernimiento, elección y decisión, se asocia a criterio y crítica. El sujeto de la reflexión incorporaría un criterio para evaluarse, criticarse y, además, una lógica jurídica del deber, la ley y la norma al juzgarse que se asocia a los criterios de juicio dominantes en una cultura. El juicio aparece como dimensión privilegiada en los dispositivos pedagógicos de reflexión sobre la propia práctica profesional que se plantean a los profesores. Cobran fuerza así modelos ideales que operan como tales respecto de la propia actuación en la práctica. En este sentido, el juzgarse es desencadenante y regulador de todas las actividades de autoobservación y de los mecanismos discursivos de autoanálisis que se plantean en la reflexión sobre la práctica, cualesquiera sean las modalidades que adopten. Aquí actúa el poder como acción sobre todas las acciones posibles, incluso en la dimensión del dominarse, en las acciones que el sujeto opera sobre sí mismo con vistas a transformarse. Así, aprender a mirar, a nombrar, a juzgar, es reducir la indeterminación; implica configurar formas de autogobierno, un actuar sobre uno mismo desde un conjunto de relaciones a partir de la experiencia de sí no como proyección espontánea del yo en una suerte de reflexividad natural, sino constituido por una serie de mecanismos.

En tal sentido, asumido que lo contingente está sujeto a cambios y a la posibilidad de transformación, procuramos –desde el dispositivo de formación– operaciones de mediación en la constitución de la experiencia de sí que permitan ensayar nuevas formas de subjetivación en la docencia, y hacerlo a partir de estrategias que habiliten la posibilidad de verse de otro modo, decirse, juzgarse y conducirse de una manera diferente en las prácticas cotidianas. Este camino precisa iniciarse en espacios colectivos y en las instancias de formación.

El análisis y la reconstrucción crítica

Entendemos básicamente que el análisis moviliza operaciones de pensamiento ligadas a procesos de abstracción que permiten discriminar elementos

confesión en *La voluntad de saber* y en *Historia de la sexualidad*, en su última etapa, cuando analiza los procedimientos de subjetivación.

4. Cabe señalar la coincidencia de perspectiva en cuanto a nuestra visión crítica sobre las planillas/guías o diferentes formas de prefiguración cuando se determinan variables o categorías a tener en cuenta en la observación de clases según planteábamos inicialmente en la “Introducción”.

constitutivos de una totalidad, a fin de su abordaje específico, sin que ello signifique escindirlos, ni obviar las notas que los caracterizan, las propiedades que comparten por su inscripción en dicha totalidad. El desentrañamiento en profundidad que la operación analítica hace posible permite la emergencia de un movimiento en espiral de nuevas relaciones y articulaciones entre los elementos considerados. Así, desde un análisis unilateral, fruto de una primigenia reducción de foco, progresivamente se avanza a una ampliación dando lugar a niveles de análisis de mayor complejidad que, desde el punto de vista conceptual, aproximan a una visión polifacética de los hechos, situaciones y procesos que son objeto de tratamiento. Movimiento que expresa la relación dialéctica consustancial al análisis y la síntesis.

En el caso de las prácticas de la enseñanza, el análisis permite avanzar de un registro general homogeneizador, adherido a las apariencias (lo capturable desde la superficie y, por lo general, asociado a prefiguraciones ideales de signo homogéneo acerca de su acontecer –de mayor recurrencia por los *esquemas* y *habitus* interiorizados), a un registro ampliado, enriquecido por la elucidación que tiene lugar a partir del reconocimiento de definiciones, decisiones y acciones que como expresión de lo diverso tienen lugar en diferentes instancias y momentos. Registro que, desde la reconstrucción, hace posible recomponer el sentido de cada “configuración didáctica”⁵ a partir de otorgar visibilidad a componentes y propiedades solapados u opacados que testifican su singularidad y le otorgan identidad.

En esta clave de lectura como modelo de inteligibilidad, el análisis se distancia de la visión clásica que lo asocia a descomposición, a reducción de lo complejo a elemental. Se trata, por el contrario, de superar toda pretensión simplificadora y reconocer la imposibilidad de reducción de la complejidad por recorte o descomposición en lo simple.

No se trata exclusivamente de distinguir partes, sino de establecer las relaciones que existen entre ellas, la necesidad de su presencia, la importancia de su lugar, de su contigüidad, de su coherencia. La descripción inicial (en cierto sentido ingenua) es siempre necesaria, pero solo se convierte en uno de los momentos de la búsqueda de sentido y este no se logra más que en relación con el que se desprende del propio análisis. Las relaciones dialécticas entre diferentes tipos de análisis permiten a cada etapa adjudicar una significación nueva, tanto a la precedente como a la siguiente; así, cada elemento, cada momento adquiere significación solo en relación con el conjunto de la situa-

ción y recíprocamente. De otro modo, tal operación cognitiva se traduciría en una amputación deformante y empobrecedora. Esto justifica la necesidad de abordar hechos y situaciones en perspectivas diferentes. En este punto, el *equipamiento* teórico-metodológico otorgará riqueza y pertinencia a la búsqueda de sentido en las situaciones objeto de análisis. Para ello, es necesario asumir, al decir de Ardoino (1993), un doble movimiento: uno que esclarece una primera opacidad, otro que descubre una segunda opacidad, la que resulta de un mejor conocimiento de nuestros límites.

De allí que, en la opción que realizamos, el análisis se asocie con la idea de deconstrucción-reconstrucción y, más precisamente, con reconstrucción crítica. La idea de reconstrucción supone deconstrucción; desmontar de antemano todo montaje. Implica desplegar un pensamiento desde adentro, extraño a toda posición de dominio del sentido y la significación. En realidad, constituiría –en un sentido derridiano– un contramovimiento respecto del saber absoluto.

En Derrida, según Cristina de Peretti (1989), la reconstrucción se presenta como una técnica práctica de intervención activa e innovadora. No significa mera aniquilación ni sustitución con vistas a una nueva restitución. La reconstrucción se opone a la simplicidad de una operación semejante. Estrategia que se realiza mediante una operación textual que produce un desplazamiento de cuestiones y problemas, un cambio de terreno. Y lo hace a partir de un determinado trabajo de lectura y escritura. En este sentido, la reconstrucción es un procedimiento para leer y escribir de otro modo. Busca el límite para mostrar los propios desajustes y falacias. Debe comprenderse como el trastorno del discurso y la lectura que pretenden el dominio sin reservas del sentido y de la significación, como el contramovimiento del dominio que conduce a un saber absoluto.

La reconstrucción deja venir lo que no era ni pensable, permite que los textos digan de otro modo lo que siempre se había creído que decían. Es aventurarse a desenmarañar la textura de los textos, quizás también para enmarañarlos de otro modo, admitiendo en ello una necesaria perturbación.

Esto significa, en la perspectiva de Foucault, retomada por Gabilondo (1990), que no se trata solo de movernos desde las condiciones de posibilidad de nuestro pensamiento. No es suficiente aceptar lo dado, lo inmediato como algo natural. El objetivo no es que surja lo que pensamos, sino que se creen las condiciones para que sea posible pensar otra cosa, diluyendo toda obstinación e impermeabilidad. Para ello se deberá dar lugar a la suspicacia, a la sospecha. Esto significa reconstruir las formas concretas de institucionalización de los valores, las modalidades de conocimiento dominante. Se habrá de sospechar

5. Utilizamos el concepto de “configuración didáctica” –sobre el que volveremos más adelante– en el sentido acuñado por Edith Litwin.

a fin de crear condiciones para una investigación efectiva de la emergencia de los sucesos, para lograr el acceso a las instancias silenciosas y silenciadas. En este marco, al reconstruir, el pensamiento recupera la descripción como desciframiento, como el arte de iluminar a partir de una voluntad hermenéutica que dé lugar a sentidos diferentes.

La reconstrucción tiene que ver con la problematización de las evidencias y universalidades que nos habitan y configuran nuestras formas de conocimiento, nuestras formas de relación con los demás y con nosotros mismos. Significa poner en cuestión aquello que, por habitual o familiar, hemos naturalizado y que, por eso, ha tornado difícil reconocer su raíz problemática. Se trata de ahondar, en cambio, en dirección retrospectiva para interpelarlo, asumiendo en este movimiento, su provocación inquietante.

En este marco, postulamos la reconstrucción crítica como invitación a un ejercicio sistemático de producción de un efecto de extrañeza y desfamiliarización que ponga en suspenso las evidencias, las categorías y modos habituales de pensar, de describir y explicar, en este caso, las prácticas de enseñanza. Procurar pensarlas de otro modo; admitir las vías de entrada más diversas para una lectura, una mirada, una escucha y, de esa manera, reconstruir su compleja trama. Y en función de ello, asumir la crítica en su contingencia como práctica, es decir, admitiendo el carácter provisional y local de su ejercicio concreto que, como consecuencia, la significa como no definitiva ni garantizada, sino constantemente retomada y reexaminada en forma radical.

La experiencia en la reconstrucción crítica

En tanto la propuesta alude a la idea de reconstrucción crítica de la experiencia como alternativa para el análisis de las prácticas de la enseñanza, nos interesa presentar también el alcance que asignamos al concepto de experiencia.

Experiencia, del latín *experientia*, salir hacia fuera, pasar a través de; lo existente, el mundo ante la mano, fuera de sí. Vivenciar lo existente no en términos de distinción, clasificación y ordenamiento del mundo interpretado y valorado. No es ya juzgar o valorar las cosas, no es apropiarse de lo que hay, sino un dejar aparecer lo existente en el propio ser, en su plenitud y en su lejanía.

La experiencia remite siempre a lo singular, no lo individual o particular. En ella, lo real se nos presenta en su singularidad, por tanto, como incomparable, irrepetible, extraordinario, único, insólito, sorprendente. Acercarnos a lo real en singular nos singulariza.

Al decir de Jorge Larrosa:

La experiencia no es lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición (2003: 35).

La experiencia implica el punto de vista de la pasión, por lo que reclama un lenguaje peculiar para elaborar "el sentido o sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros". Necesitamos en consecuencia de un lenguaje que nos permita dar cuenta de la experiencia sin desapasionar los registros que logramos acerca de ella. No puede ser anticipada, no tiene que ver con el tiempo lineal de lo previsible, de la prescripción, de la predicción, de la planificación. La experiencia, en todo caso, está asociada al acontecimiento, aquello que no depende de nuestra voluntad. Tiene que ver más bien con el límite del poder, con el no-poder, de modo tal que no se resuelve desde imperativos o reglas para la práctica. De ahí que referir a la experiencia requiera un lenguaje para la conversación, una relación de horizontalidad que dé cabida a la subjetividad y la alteridad. Una lengua que nos haga pensar y poner en común lo que pensamos para elaborar con otros el sentido o sinsentido de lo que nos pasa; que haga posible decir y, a la vez, escuchar lo que aún no comprendemos.

La textura de la experiencia toma su forma, se trama paso a paso. Es inimaginable, no es posible saber acerca de ella mientras se va dando, ni en qué dirección avanza. Solo una mirada proyectiva o retrospectiva puede explorar sus sentidos. Es por ello que en la reconstrucción crítica de la experiencia tal como la pensamos nos interesa capturar lo que de ella sea capturable. Inscribir así en el orden de lo no dicho, no escrito, no registrado, no documentado, incluso no reflexionado, aquello que pareciera quedar adherido en el cotidiano a sucesos elementales, en apariencia fragmentarios, insignificantes, banales, incluso fallidos. Procurar verlos y hacerlos ver, escucharlos y hacerlos escuchar, saberlos y hacerlos saber, comprenderlos y hacerlos comprender, implica de algún modo volver a vivirlos y transmitirlos. Hacerlo, más allá de la refiguración propia del recuerdo, de la memoria que preserva u olvida, deforma o transforma. Se trata de ensayar, desde el retorno reflexivo sobre la experiencia, otros modos de decir y de interrogar las prácticas de la enseñanza.

El análisis didáctico como opción

Para completar el esquema conceptual que configura el encuadre básico del dispositivo de formación, cabría explicitar por qué optamos por la idea de análisis didáctico.

Esta expresión ha sido objeto de traducciones diversas en las últimas décadas por diferentes autores y comunidades académicas. Así, David Hamilton (1999), reconocido por sus estudios genealógicos en relación con la pedagogía y la didáctica, realiza interesantes observaciones respecto de la cuestión, que interpretamos pueden resultar aclaratorias de nuestro pensamiento al colocarnos con ellas en situación de diálogo.

En un escrito titulado "La paradoja pedagógica (o: ¿por qué no hay una didáctica en Inglaterra?)" se señala que el ensayo fue escrito por dos razones: investigar la paradoja del reciente uso angloamericano del término *pedagogía*, que refleja el uso del término *didáctica* en Europa Continental; y realizar una observación sobre el estado de los estudios acerca del currículo y, en particular, las relaciones de este con el análisis didáctico y pedagógico.

Desde la distinción de raíz alemana entre *gran didáctica* (Baumeister) y *pequeña didáctica* (Handeweker) atribuida a Gunden, se marca una diferencia en la concepción de esta disciplina. Por un lado, significada como responsabilidad de planificadores educacionales a cargo de diseñar, construir y guiar los sistemas de instrucción, se precisa el alcance de la *gran didáctica*; por el otro, lo que se caracteriza como *pequeña didáctica* asociada a oficio de artesanos. Divisoria clave en la historia educacional que marca la separación entre la actividad de la "enseñanza" de aquella que define "lo que se enseña", estableciendo dos áreas de prácticas separadas.

Hamilton, que realiza una revisión de la teoría educacional a partir de la obra de Wilhelm Dilthey (1833-1911), genera una nueva visión de la didáctica a partir de la cual se sostiene que el pensamiento y la práctica educacional deben construirse sobre un análisis de la experiencia vivida por los practicantes, a partir de una conciencia de la historia de la práctica y, a la vez, una anticipación hacia el futuro de la misma. En este marco, el *análisis didáctico* retoma el estudio de la enseñanza como un oficio situado en el aula escolar, pero que integra la pequeña y la gran didáctica, en cuanto comienza a ser asociada también a una concepción extendida de la instrucción, entendida como combinación de deliberaciones históricas, sociales y culturales. Hamilton destaca que la enseñanza trata tanto de *códigos* como de *métodos*. Así, los más diversos aspectos de la vida educacional se entrelazan en lo que acontece en las aulas, desde los contenidos del currículo, estrategias y técnicas hasta los métodos y evaluaciones. Aspectos estos acerca de los que el trabajo del

maestro o profesor especifica una versión particular en consonancia con el contexto institucional y las representaciones sobre el propio trabajo

Nos resulta sumamente interesante vincular estas consideraciones para precisar la propia caracterización del análisis como didáctico, pues indudablemente remite a un debate de larga data en el campo de los estudios relativos a la educación. En nuestra perspectiva, esta definición se inscribe en la postulación de la enseñanza y las teorías acerca de esta práctica como objeto de la didáctica. Enfoque para el que esta disciplina no se reduce a aportes que permitan instrumentalizar metodológicamente lo que hay que enseñar, sino que abre debate sobre qué merece ser enseñado, situando la acción educativa en un marco de comprensión más amplio. Esto permite romper la dependencia o solapamiento de la enseñanza con perspectivas psicológicas o psicopedagógicas y, a la vez, con aquellas derivadas de la sociología del currículo, de modo que, descolonizada epistemológicamente, pueda generar conocimientos propios. Pretensión en la que no cabe soslayar que entendemos que esta disciplina necesita aún avanzar en la consolidación de su potencial productivo; esto es, profundizar investigativamente en la enseñanza como campo de prácticas y producción teórica de manera de ampliar de su sistema categorial, proceso ya iniciado a partir del reconocimiento de los límites planteados desde la llamada *agenda clásica de la didáctica*.

En esta clave de análisis respecto de la producción del discurso didáctico, nos resulta clarificador el aporte de Alicia Camilloni (1998). Esta autora señala que el sujeto es tratado como universal o concreto pero no como sujeto empírico. Es este quien procurará "penetrar en los contenidos manifiestos para reconstruir su significación teórico-práctica en términos que permitan iluminar la situación particular y la interpretación que de ella se hace". Por ello, en ambos casos, se trate de un sujeto universal o concreto, "el empleo de la teoría didáctica en la acción pedagógica exigirá siempre un esfuerzo de acomodación". En esta dirección se juega, para la autora, el alcance y a la vez el límite del aporte que la teoría didáctica puede hacer a la práctica pedagógica. "Ninguna teoría permitirá pasar al caso individual sin una mediación fruto de la reflexión crítica y la decisión creativa." Traducción de la teoría que requiere una habilidad particular por parte del docente que, en su visión, no se suele desarrollar en forma expresa en los procesos de formación. De ahí que se torne azarosa e incluso imposible la utilización efectiva de la teoría didáctica, en particular al esperar de ella lo que no puede proporcionar:

La teoría didáctica adquiere mayor validez y aplicabilidad en la medida en que no habla de sujetos empíricos, aunque sí requiere que sitúe a los docentes en una sociedad y un momento histórico y que se plantee como

proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés (Camilloni, 1998: 32).

Este planteo de las relaciones entre teoría-empiría resulta coincidente con nuestra visión acerca de la relación entre teoría didáctica y prácticas de la enseñanza, plataforma de sustentación en la configuración del dispositivo de formación. Solo desde este posicionamiento será posible y cobrará sentido la ampliación de la agenda clásica a la que aludíamos. Señalar los límites de un análisis de las prácticas en el aula acotado al esquema de variables como objetivos, contenidos, métodos-procedimientos, actividades y evaluación para incorporar un interjuego categorial de mayor complejidad –configurado desde un esquema multirreferencial– como proponemos cobrará significado en tanto sea utilizado con pertinencia según las realidades específicas y la necesaria apertura y flexibilidad de pensamiento. Cabe en este punto aclarar que, en oposición a movimientos pendulares tan frecuentes en el campo pedagógico, la idea no es abandonar el referencial identificado como *clásico*, sino redimensionarlo desde un sistema de mayor inclusividad. Esto es así en cuanto entendemos que en relación con situaciones de enseñanza resulta ineludible considerar la problemática de los objetivos, los contenidos, las actividades, los aspectos metodológicos, la evaluación. Sin embargo, hacemos explícito que contenido y método constituyen los componentes nucleares alrededor de los cuales se articulan los demás elementos, entre los que habría que incluir lo relativo a tiempos, espacios, discursos, estructura de participación, agrupamientos, interacciones, clima, estilos, entre otros.

Por otra parte, en tanto se trata de prácticas situadas –histórica y socialmente–, sujetos e instituciones en sus respectivos contextos se constituirían en ejes de múltiples conexiones. En esta clave de interpretación, se requeriría además integrar conjuntos categoriales resultantes de entrelazar historias, trayectorias, campo, posiciones, representaciones, creencias, valores, *habitus*, estrategias, identidades, entre otros conceptos. Asimismo, otros que habiliten el registro de los procesos que transversalizan las relaciones entre estos componentes/variables como los de transmisión, reproducción, producción, apropiación, negociación, resistencia, entre los principales.

La construcción metodológica. El *modus operandi* en la propuesta

En primer lugar, cabe señalar que no desconocemos el reto que implica *poner en palabras* una propuesta de formación de la que uno es parte en su génesis y desarrollo. Distintos investigadores señalan que los profesionales no siempre pueden *decir* respecto de aquello en lo que muestran una particular pericia en sus prácticas. Asumimos, en esta tarea, una necesaria incompletud, en tanto dar cuenta de un quehacer que involucra la propia práctica entremezcla siempre deseos e imposibilidades: decir acerca de dicha práctica, sin torPEARla, si violentarla; posibilidad a su vez –como memoria de experiencia– de dar lugar a la emergencia de nuevos sentidos sobre ella.

Un aspecto destacable de la propuesta es el desafío que nos planteamos en su elaboración, en cuanto a procurar enfatizar la articulación contenido-método o forma-contenido, otorgando una especial importancia a habilitar el despliegue de la experiencia en el plano procesual-práctico en consonancia con el enfoque postulado teóricamente. Para procurar, de este modo, abrir curso a una vía de comprensión y apropiación significativa que potencie sus posibilidades de transferencia generativa en diversas situaciones. La intención de dar concreción al desafío de preservar la dialéctica contenido-método, conduce a tomar distancia de visiones que entienden esta relación en términos isomórficos. Planteos que, en definitiva, subsumen la cuestión a una visión reducida de las relaciones teoría-práctica, otorgando siempre a la práctica un sentido aplicativo de las teorías.

Desde la perspectiva planteada, cobra fuerza la idea de imaginar la enseñanza de la propuesta a la manera de un *modus operandi*,⁶ al decir de Bourdieu (1975, y con Wacquant, 1995), en este caso, en referencia a la formación en el “análisis didáctico” de las prácticas de la enseñanza.

Otra idea potente, en esta misma dirección, surge de la lectura de Santoni Rugiu (1994). En este caso vale la analogía con las experiencias de formación en el oficio en los talleres artesanales del medioevo y en particular la metáfora de *meter las manos en la masa* para definir la principal ayuda en el acompañamiento del maestro artesano a sus discípulos en la producción de cada obra. Proximidad en la imagen, y distancia a la vez, como resguardo teórico, cuando al perfilar algunos rasgos distintivos de tal “maestro” se advierte que

6. Interesa al respecto destacar los aportes de Bourdieu cuando refiere al aprendizaje de lo que denomina *el modus operandi* de la investigación como a los autores que aluden a “la cocina”, “la trastienda” de la investigación, expresión esta última que se constituye en título de la obra compilada por Waineman, C. y Sautu, R. (1997).

este a la vez que acompaña, muestra y demuestra procurando incluso, en muchos casos, pistas modelizantes, *guarda para sí, un plus de misterio* que es justamente lo que preserva su lugar de maestro respecto de sus discípulos. Más allá de la posibilidad de trasladar la analogía a la tarea con ribetes artesanales de un sinnúmero de maestros en instituciones educativas, la idea resulta fértil, en este caso, para asumir el desafío de construir una posición diferente desde el lugar de formador de profesores (a su vez formadores). Hacerlo, a partir precisamente de develar en los procesos de análisis ese *plus de misterio*, al permitir la objetivación de la particular inscripción como sujetos en las prácticas de enseñanza. Tentativa que se asume como viable desde la apelación a procesos metacognitivos y metaanalíticos que habiliten presentar planos de visibilidad respecto de aquello que permanece opacado en situaciones de análisis de prácticas. Situaciones en las que el sujeto que analiza es sujeto y objeto al mismo tiempo, por las diferentes formas de implicación en los procesos objeto de indagación. Tentativa que se orienta en la perspectiva sugerida por Bourdieu (1995), cuando refiere a la necesidad de "objetivar al sujeto objetivante".

Soportes didácticos de la propuesta

La propuesta de formación asienta su elaboración en lo que definimos como tres "soportes" didácticos básicos:

1. Núcleos conceptuales.
2. Ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza.
3. Texto de reconstrucción crítica de la experiencia.

A partir de ellos, la propuesta como dispositivo de formación va articulando dialécticamente teoría-empiría, propiciando diferentes niveles de aproximación, inmersión en procesos de lectura y análisis a distintos planos respecto de las prácticas de enseñanza. De este modo, se procura desde una lógica recursiva hacer foco en diversas problemáticas, dimensiones y niveles de significación respecto del objeto.

1. Los núcleos conceptuales

Los núcleos conceptuales se organizan y orientan a fin de presentar las principales postulaciones de orden teórico y metodológico que fundamentan

y justifican el análisis didáctico como opción para abordar la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza. Se incluyen, como punto de partida necesario para un abordaje del trabajo de campo (recuperación de información y materiales de situaciones de enseñanza), desde ciertas referencias que posibiliten planos de objetivación e interpretación de las situaciones analizadas. Por lo mismo, no son objeto de tratamiento de manera lineal, sino en constante interjuego con los otros dos soportes: los ejercicios de análisis y la elaboración del texto de reconstrucción crítica.

Más allá de algunas variaciones circunstanciales, dichos núcleos refieren a:

- La especificidad de las prácticas de la enseñanza como prácticas educativas y sociales históricamente situadas. Con este planteo se procura dar cuenta de su configuración como objeto de estudio, despejando sentidos que en muchos casos quedan opacados para quienes participan de ellas en su quehacer cotidiano. Se trata, en consecuencia, de "descotidianizar el cotidiano, de desnaturalizar"⁷ aquello que fue naturalizado, en el intento de otorgar visibilidad, de develar el acontecer de estas prácticas más allá de las diversas formas de manifestación que las caractericen. Aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza, se plantean notas distintivas recurrentes, según ya fueron expuestas.⁸
- El papel asignado a lo metodológico en la enseñanza otorga también sustento al encuadre teórico. La justificación de la relación dialéctica contenido-método como razón ontológica de las prácticas de la enseñanza (Edelstein y Rodríguez, 1974) se presenta como aporte sustantivo en la intención de profundizar en la caracterización de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. En tal sentido, ingresa la categoría *construcción metodológica* como aporte al tema y en la idea de recuperar, junto al contenido, el papel del método como categoría central en la didáctica, soslayado en los debates contemporáneos en el ámbito de esta disciplina. Se fundamenta esta postulación significándola como construcción singular, casuística que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan. En este marco, se

7. Estos constructos conceptuales se recuperan de trabajos de diferentes antropólogos, entre ellos Elsie Rockwell y Elena Achilli.

8. Las mismas se exponen en el capítulo 3, en el apartado "Las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales", al referir al punto de vista propio, en particular respecto del objeto de análisis.

asigna especial importancia al papel del docente como sujeto-autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación. Explicitación que marca una clara distancia respecto de la visión acerca del método en la enseñanza desde la racionalidad tecnocrática (Edelstein, 1996).

- Abordar la complejidad y problematicidad de estas prácticas se presenta, en consecuencia, como un desafío de orden teórico y metodológico que impone ampliar los registros que sobre ellas se realicen. La búsqueda en este sentido conduce a la incorporación de los aportes de la perspectiva socioantropológica⁹ y de la narrativa en investigación educativa. Su tratamiento se entiende fundamental en cuanto a revisar matrices incorporadas en los procesos de escolarización que operan como obstáculos al procurar penetrar y capturar las situaciones, los acontecimientos y los episodios indagados. Obstáculos por los límites que devienen de acotar la recolección de información a parámetros prefigurados. Se enfatiza el valor de recuperar como memoria de experiencia situaciones vivenciadas, y en las posibilidades de elucidación que se abren a partir de lecturas y escrituras que las tematizan y, a la vez, problematizan, documentando lo no documentado en dirección a construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza.
- Por último, la apertura a los debates acerca de la reflexividad en el marco de los planteos en relación con la profesionalización del trabajo docente. El reconocimiento de diferentes posturas respecto del papel asignado a los procesos reflexivos en la formación de docentes y la revisión crítica de las principales postulaciones sobre el tema sostenidas por diferentes autores permite determinar problemas centrales que se suscitan en la implementación concreta de alguna de estas propuestas, soslayadas en muchos casos tanto en los ámbitos de debate académico como en aquellos de decisión política. Núcleo conceptual que opera como eje estructurante que atraviesa toda la propuesta formativa y articula el despliegue de las principales categorías teóricas con una particular manera de orientar el plano procesual práctico desde los ejercicios de análisis y el texto de reconstrucción

9. En este caso se toman como referencia los desarrollos en la materia realizados por Elsie Rokwell y Justa Ezpeleta (1990; 1997) en México, ampliados con los aportes de autores relevantes en la temática a los que se mencionara en capítulos anteriores.

crítica. Se procura con ello tramitar una experiencia de formación en proximidad con una visión genuina y ampliada de profesionalidad docente.

2. Los ejercicios de análisis

En procura de lograr la articulación forma-contenido y para poner en juego las decisiones teórico-metodológicas asumidas, se construyen ejercicios que permitan concretar diferentes experiencias de análisis de situaciones de prácticas de enseñanza. En su elaboración están ya presentes postulaciones que interpelan ciertos enfoques respecto de la reflexión acerca de ellas; principalmente: la clara delimitación de las situaciones objeto de análisis y por tanto de reflexión, significadas como de alta complejidad y con determinaciones múltiples; la apelación a referencias diversas, recuperadas tanto de experiencias de la práctica como de desarrollos teóricos formalizados, resultados de investigación; y, por último, la conformación de un grupo, espacio colectivo que posibilite al decir de Bourdieu, el *autosocioanálisis*, que permita la emergencia de un ámbito deliberativo, de diálogo intersubjetivo y plural, que albergue múltiples voces y, a modo de foro, propicie la internalización de una manera diferente de ejercer la crítica entre pares.¹⁰

Estos ejercicios no se plantean como reconstrucciones lineales que priorizan líneas de continuidad cronológica, sino que, como memoria de experiencia, interrogan la dimensión episódica reconociendo ausencias, vacíos, fisuras, rupturas, a partir de articular descripción con interpretación.

Los principales ejercicios elaborados, alrededor de los cuales se recrean otros según las particulares circunstancias y los sujetos implicados, sus historias y trayectorias formativas, son los siguientes:

- a. Microexperiencia.
- b. Reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria.
- c. Análisis de registros observacionales.
- d. Observación en pequeños grupos de una clase.

10. Se recuperan también como referentes en este planteamiento categorías como comunidad de prácticas, participación guiada, apropiación participativa y cognición distribuida que serán expuestas más adelante, en relación con las inscripciones teóricas que les dan origen y fundamento.

Para resolver la secuencia en su presentación, creemos pertinente comenzar por un ejercicio compartido en el que el docente formador coordina una situación de enseñanza que se constituye en pretexto de análisis y luego metaanálisis. No se convoca al análisis de las propias prácticas en el punto de partida, sin embargo, todos los ejercicios movilizan la puesta en tensión de las mismas desde el juego de espejos que provocan. Cuando ocurre, como al plantear el ejercicio de reconstrucción de la memoria, conscientes de su efecto movilizador de modelos internalizados, el énfasis se coloca en las cuestiones de orden metodológico en primera instancia. Con los mismos argumentos, se pospone la observación de clases, por entender que en este ejercicio es necesario extremar los recaudos teóricos, metodológicos y éticos.

a. Microexperiencia

Plantea al grupo en formación la participación en una *microclase* que luego será objeto de análisis.

La propuesta de enseñanza pone en juego una situación didáctica en sus diversos componentes. Sobre esta base, a partir de la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia se procura objetivar las múltiples definiciones y decisiones que se asumen en una clase, aun cuando esta se desarrolle en un tiempo acotado (60 a 90 minutos según los integrantes del grupo). ¿De qué componentes se trata? Nos referimos a un contenido que atraviesa la estructura global de la actividad: "las relaciones aprendizaje-enseñanza"; a diferentes formas de agrupamiento en la organización del grupo para el desarrollo de las tareas propuestas, como la lectura de un texto literario, solicitud de una producción escrita en relación con el texto leído; usos del tiempo y el espacio; configuración de la arquitectura de la clase, la organización del escenario; la ubicación de alumnos y profesor; integración de diferentes formatos: interrogatorio, exposición, trabajo en grupos (pequeños y grupo total/plenarios); el papel asignado al clima, los componentes valorativos y la dimensión ética; la participación y las interacciones; el uso de la pizarra y otros recursos; el planteo de consignas de trabajo, entre otros.

La propuesta aporta ciertas herramientas conceptuales y metodológicas que hacen posible la concreción de un primer nivel de análisis. Al respecto, se puntualiza que la clase, como estructura global de actividad, se expresa en múltiples acciones articuladas que pueden ser reconocidas desde observables directos y/o de observables contruidos, a partir de ciertos indicios o señales que permitan identificar "pistas" orientativas de los significados y sentidos atribuidos por los sujetos a diferentes acciones y su integración en actividades. A partir de esta descripción analítica se puede avanzar inferencialmente

en la identificación de decisiones que fundamentarían lo actuado, las que pueden discriminarse en *micro* y *macro* decisiones. Las primeras, aquellas que se resuelven *in situ*, en función de aspectos imprevisibles de la clase, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en ella y que reclaman una resolución en la inmediatez. Microdecisiones que, en general, tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas.

Se asumen también en una clase macrodecisiones, como aquellas que están vinculadas a las adscripciones teóricas del docente: sus posiciones sobre el campo de conocimientos al que remite la materia objeto de enseñanza; los enfoques en debate respecto de la misma y la historia de construcción de sus principales conceptos; las perspectivas respecto del enseñar y el aprender; las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras. Decisiones que, por tanto, devienen de supuestos, racionalidades, razones, que las justifican y fundamentan. Decisiones que en general el docente procura sostener y, respecto de las cuales en todo caso, buscará modos particulares de resolución según la singularidad de cada situación o episodio, en cada ámbito y contexto de actuación.

Cabe señalar que el trabajo reconstructivo de un ejercicio preparado intencionalmente para operar el análisis transparente el estricto y pormenorizado recaudo teórico-epistemológico y metodológico que se reconoce en la clase planteada como microexperiencia. Ello permite inferir una característica central de estas prácticas que indican que, a mayor "profesionalidad", "oficio" o "experiencia-trayectoria", se advierte aun en la inmediatez y ante sucesos o episodios imprevistos, también una mayor coherencia en la relación entre micro y macro-decisiones.¹¹

Como primera aproximación, este ejercicio permite develar cuestiones relativas a la relación contenido-método no siempre visualizadas claramente, objetivadas o colocadas como objeto de reflexión. Quizás por ello, el ejercicio resulta paradigmático en su fuerza por el efecto ejemplificador del *modus operandi* en el análisis que se intenta presentar, que hace centro en la complejidad de las decisiones que juegan cuando un docente construye metodológicamente

11. Quizá la mayor parte de las investigaciones que aluden a esta característica sean aquellas de base cognitiva que indagan acerca del comportamiento de "expertos" y "novatos". Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de estudios que se enrojan en otros programas o tradiciones coinciden en este sentido, sin aludir a estas expresiones. Estudios socioantropológicos, entre otros.

la propuesta de una clase —en una particular configuración que articula básicamente contenido y método—, y los avatares de la misma en su implementación. Pero, sobre todo, esta actividad juega en términos estratégicos desde las resonancias que provocan las decisiones de otro, sus intervenciones en los propios modos de significar de los participantes, desocultamiento en el que se avanzará progresivamente con los siguientes ejercicios respecto de las huellas de matrices y modelos internalizados en muchos casos acríticamente. En particular, hace visible la actualización en situaciones de inmediatez, donde no hay lugar para la toma de distancia que requieren los procesos de objetivación de las propias prácticas. Reconocimiento posible, en este caso, a partir de comenzar a ensayar el uso de herramientas metodológicas para el análisis e interpretación.

En realidad, se comienza ya a reconocer el valor de operar planos de racionalidad desde las instancias de preparación-previsión, cuando la clase es pensada, imaginada, por el docente. Esto significa atribuir valor al análisis didáctico no solo en instancias posteriores a la acción, sino como una base para la generación de hipótesis anticipatorias desde la instancia de diseño.

Se hace posible también dar contenido concreto a la idea de complejidad en las prácticas de la enseñanza, al hacer visible la multiplicidad de acciones, decisiones y definiciones puestas en juego. Complejidad que se nos representa en la imagen de una textura de delicada filigrana cuya trama se invita a decodificar. Esta objetivación, incluso tratándose de una *microexperiencia*, es decir, de una clase acotada en el tiempo, reclama la necesidad de ampliar los registros tensionando los límites de ciertas simplificaciones habituales. Hacerlo apelando a la mirada, la escucha, la lectura atenta y cuidadosa, asumiendo la incompletud de la captación individual y la necesidad de complementarse en y con otros. Este ejercicio pone en juego la relación descripción-interpretación y la importancia de la validación, triangulando conjeturas e inferencias que se van efectuando. En suma, estimula el despliegue de una posición investigativa en el análisis.

Es desde este abordaje que se advierte en el plano de lo concreto la necesidad de ampliar las categorías que la *didáctica clásica* colocó como patrón básico de análisis para avanzar en una perspectiva que, sin desconocer el valor de tales categorías, las amplíe de manera tal de hacer factible el adentrarse en la singular trama de hechos y situaciones, traspasando atributos formales comunes y recurriendo para ello a claves de interpretación que resulten pertinentes en cada caso. La experiencia nos fue sugiriendo la necesidad de apelar a conjuntos categoriales en coherencia epistemológica y particularmente atentos a lo casuístico.

El trabajo reconstructivo de la microexperiencia permite también reconocer en el marco de la estructura general de la actividad, *segmentos* o momen-

tos principales, que se constituyen en unidades de sentido en la clase.¹² Se supera así la mera sumatoria, pues se articulan las diferentes acciones desde un eje estructurante que opera como transversal articulador, en consonancia con el enfoque por el que se opta al presentar la materia objeto de estudio desde una particular relación forma-contenido. Importa, además, mencionar la ampliación-recreación de este ejercicio, cuando con la idea de quebrar una posible cristalización de la propuesta como estructura extrapolable mecánicamente con independencia de los contenidos, los sujetos y los contextos, se solicita construir alternativas a esta clase seleccionando alguno de los elementos de su construcción metodológica, marcando especialmente diferencias en atención a las particularidades situacionales para las que se proyecte y diseñe la clase.

En tanto la microexperiencia se configura como una propuesta didáctica que pone en juego diferentes formatos,¹³ estructura de tareas y de relaciones sociales o interacciones, surge la inquietud de que se asocie el análisis didáctico solo con clases donde realizan actividades diversas por parte de los alumnos. Se elabora en consecuencia otro ejercicio articulado a la microexperiencia que requiere el análisis de una clase expositiva.¹⁴ La intención es que el practicante vea cómo en tal caso también es posible reconocer —de mediar una propuesta didáctica— segmentos, eje estructurante articulador, además de variedad de formatos desde la inclusión de narrativas diferentes y los más diversos recursos, articulados en función de la intencionalidad transmisiva de la estructura conceptual presentada.

b. El ejercicio de reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria

En este caso, el ejercicio propone a los participantes reconstruir desde la memoria una situación de práctica de la enseñanza en la que hayan participado desde el lugar de alumnos, en cualquier instancia de su recorrido escolar —ciclo, nivel o modalidad del sistema educativo—, o de instancias de capacitación. Para orientar su realización, se invita a la conformación de pequeños

12. Cabe señalar que se incorporan como referentes al integrar estos conceptos a Susan Stodolsky (1991) y Jay Lemke (1997), sin que eso signifique acordar con la totalidad de los planteos realizados sobre el tema por estos autores.

13. Con "formato" nos referimos a formas metódicas, es decir, como las diferentes maneras a partir de las cuales se operacionaliza una construcción metodológica y que tiene expresión en una particular combinación de técnicas, procedimientos y recursos didácticos.

14. Ejercicio en el que resultan de singular valor las diferentes configuraciones didácticas en clases expositivas en el aula universitaria construidas por Edith Litwin (1997b).

grupos (no más de cuatro personas). Una vez organizados, se solicita a cada integrante que, a partir de un retorno reflexivo sobre sí mismo seleccione una clase, que le interesaría poner en situación de análisis con otros. Luego de este momento, se plantea que cada uno relate brevemente a sus compañeros cuál es el motivo por el que interesa compartir el análisis de esa clase.

El grupo, luego de escuchar cada presentación, elige una de las clases para la concreción de la siguiente etapa del ejercicio. Se plantean, entonces, diferentes tareas según la función que se adopte en consonancia con la clase objeto de análisis. El integrante que participó directamente de esta realiza una descripción lo más exhaustiva posible, procurando sostenerse en el plano descriptivo y sin avanzar en la interpretación. Los demás integrantes realizan un registro también lo más exhaustivo posible y sostienen una escucha atenta, sin operar la menor interrupción y en procura de dejar en suspenso los juicios, colocándose en una situación de *atención flotante*, *focalización progresiva* y *categorización diferida*.¹⁵ Una vez finalizado el desarrollo del relato, quienes están en la posición de escuchas pueden realizar preguntas ampliatorias a quien relata.

La tarea planteada a continuación sugiere al relator volver sobre la experiencia suscitada al realizar el relato de la clase elegida: qué le significa narrar a otros y escucharse a sí mismo en la narración y el efecto que provocan las preguntas recibidas una vez finalizado el relato. A quienes están en posición de escuchas, considerar qué resonancias tiene para ellos el "escuchar", cómo se involucran y van construyendo una posición en relación al relato; qué imágenes y representaciones se movilizan, qué se registra, se subraya, se solapa o se omite. Confrontan además sus registros y las preguntas elaboradas y, sobre esta base, realizan algunas inferencias de orden teórico-metodológico. El subgrupo en conjunto analiza los motivos que le llevaron a elegir esa clase para su reconstrucción y qué es posible objetivar en el juego de espejos e implicación que la actividad suscita. Cobran visibilidad los lugares desde los cuales se observa y se "escucha" y lo que cada sujeto privilegia; los filtros que operan en la elaboración y análisis de registros de un mismo acontecimiento. El ejercicio se completa en una instancia de puesta en común, que hace posible compartir rondas de *relatores* y de *escuchas*, además de los diferentes motivos que llevaron a seleccionar las diversas clases. Se analizan recurrencias y diferencias en este sentido y el valor, en términos de casuística, que ofrece esta experiencia.

Este ejercicio brinda también la oportunidad de objetivar la dificultad para recuperar clases desde la memoria, hecho llamativo cuando todos los inte-

15. Posición sugerida por diversos antropólogos para el entrevistador en situaciones de entrevista abierta, también utilizada en abordajes clínicos, particularmente desde el psicoanálisis.

grantes son docentes en ejercicio. Ello de alguna manera pondría en evidencia que actualizar relatos acerca de sus experiencias no constituye una práctica habitual en la docencia, que no es frecuente "hablar" acerca de ellas, que no son parte de la memoria activa.

En general, este ejercicio permite reconocer la impronta de modelos internalizados que conducen a justificar las razones de elección sobre la base de juicios totalizantes, por aceptación-aprobación o rechazo desde diferentes ángulos o puntos de vista, posibilidad esta de otorgar planos de visibilidad a identificaciones y contraidentificaciones, al papel de la transferencia en la enseñanza. Se destaca, además, el valor de descentrarse del lugar docente y volver sobre la perspectiva de alumno, al reflexionar sobre una clase.

También se advierte el desafío que implica diferenciar descripción de interpretación y el aporte de la triangulación (en este caso de técnicas y sujetos) en situaciones de análisis donde la impronta de la subjetividad es fuerte. En esta oportunidad se demanda nuevamente un esfuerzo importante en términos de toma de distancia óptima en el juego de espejos e implicación que se suscita. Hace tomar conciencia del componente ético que moviliza el reconocimiento de la alteridad. Se confrontan estilos diferentes en los registros y, a partir de ello, se advierten marcas personales en la incorporación de modos expresivos singulares tanto en la pérdida de datos como en la forma y contenido de las preguntas. Labor importante desde diferentes posiciones para no quedar atrapado en el nivel anecdótico.

La realización de este ejercicio complejiza el nivel de análisis y abre a la exploración en el uso de herramientas metodológicas propias de los abordajes socioantropológicos y de la narrativa en investigación educativa.

c. El análisis de registros de otros docentes —maestros y profesores— en la disciplina o área de formación profesional

Este ejercicio se orienta a la exploración de situaciones de práctica de enseñanza mediatizadas desde registros observacionales aportados por la coordinación.¹⁶ Si bien no constituyen para los participantes una fuente directa de información, los coloca frente a desarrollos concretos de clases en diferentes

16. Los registros son presentados por el formador, extraídos de un banco de datos armado sobre la base de registros observacionales realizados por participantes en diferentes seminarios. En la selección de los mismos, solo se atiende a que den la posibilidad de una comprensión global de la clase, en cuanto a los contenidos, las actividades, las interacciones, la secuencia y no por su valor ejemplificador de los criterios presentados en la propuesta.

disciplinas, niveles y modalidades. La intención es, además, profundizar en lo relativo a la producción de registros observacionales, como *registros exhaustivos, densos*¹⁷ en la inquietud por lograr cierto dominio en esta técnica previo al planteo del próximo ejercicio que requiere la realización de un registro de este tipo en situación de observación directa de una clase.

Los registros que se toman como base no necesariamente siguen los criterios orientativos del enfoque adoptado. En algunos casos expresan falencias claramente reconocibles; en otros, más sutiles y solo visibles para un lector avezado. Cabe aclarar al respecto que no interesa proporcionar un modelo de ejecución (nada más ajeno al enfoque desde el que se trabaja), sino proporcionar material en términos casuísticos, de los modos concretos de operar prácticamente.

En esta situación, se conforman subgrupos de no más de tres o cuatro personas con afinidad disciplinar en lo que hace a su formación y actuación profesional dada la importancia que se asigna a la dimensión del contenido en el análisis didáctico de situaciones de práctica de enseñanza. Dimensión que en los ejercicios previos no es privilegiada como foco, pues se prioriza la experiencia en las herramientas conceptuales y metodológicas básicas. Direccionar el análisis al tratamiento de clases específicas resta dudas respecto de la necesidad de dominio sustantivo de la temática de la clase en cuestión. Esta es también una diferencia clave respecto de posiciones instrumentalistas que centran el tratamiento de la clase en el plano metodológico concebido de manera reduccionista, solo en referencia a lo procedimental.

Para la realización de este ejercicio se facilita un registro a cada subgrupo. Se solicita la *lectura* y se siguen las necesarias *re-lecturas* a fin de posibilitar que el practicante se adentre en la situación, una suerte de sensación de estar presente en la escena de los acontecimientos. Por cierto, si el registro tiene límites, esto resulta difícil, pero incluso en los registros más cuidados, una sola lectura no permitirá lograr este plano de compenetración. Las sucesivas lecturas constituyen una oportunidad para ir señalando las primeras *pistas* que se constituirán en la base del trabajo interpretativo.

Se propone, luego, reconocer aspectos particulares del registro, tales como el estilo de escritura, las puntuaciones, la manera de consignar diálogos, interrupciones, silencios, focos en los que se centraliza la mirada (cambios de

17. Al respecto, se toma como referencia básica el concepto de Clifford Geertz respecto del "registro denso", ampliada desde los aportes de diversos autores como Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994) y otros que trabajan desde el enfoque antropológico en investigaciones en educación, principalmente Elsie Rockwell y Ezpeleta (1987; 1990), Judith P. Goetz y Margaret D. LeCompte (1988), Rosana Guber (2004).

actividad, agrupamientos, ubicación en el espacio, utilización de recursos, entre muchos otros aspectos), también ausencias.

Queda claramente explicitado que un registro observacional como único referente empírico, si no se acompaña con fuentes documentales —que den cuenta de la actividad y producción de alumnos como de los soportes y/o recursos didácticos utilizados por el maestro o profesor en la clase—, presenta límites para concretar una experiencia de análisis didáctico propiamente dicha. Sin embargo, interesa ensayar desde este ejercicio la posibilidad de identificar segmentos o momentos como unidades de sentido, el eje estructurante de la clase y su relación con el enfoque adoptado en el tratamiento del tema. Además, despejar acciones y actividades para luego realizar algunas inferencias que las vinculen con decisiones y supuestos o racionalidades que las sustentan, siempre en términos didácticos como referencia disciplinar.

Como en este caso no podrá ser complementado el registro observacional con entrevistas, se solicita elaborar las preguntas que se entienden necesarias para llenar vacíos reconocibles en el registro, que podrían integrarse a una entrevista con el docente. Además, la elaboración de un listado de materiales (textos, producciones de los alumnos, filminas, transparencias, diagramas, etc.), que se requerirían según el caso para el análisis de la clase y el proceso de triangulación.

La tarea realizada en subgrupos y la producción resultante a manera de síntesis se presenta en una puesta en común que se valoriza como en otros ejercicios en tanto instancia clave del dispositivo.

Recuperamos nuevamente aportes de Jorge Larrosa respecto de la experiencia de lectura. Como en ella, la labor analítica procura inferir en el texto incluso aquello que falta pero a lo que esencialmente apunta: lo ausente, que de algún modo irrumpe desde los bordes, desde el lugar limítrofe entre lo que está y lo que no está. La relación entre lo presente y lo ausente en el texto, el sentido que se sitúa más allá de la escritura. De ahí que, en nuestra perspectiva, el cuidadoso e imprescindible trabajo de reconocimiento de indicios, pistas y claves —en busca de mayor comprensión de las situaciones objeto de indagación— adquiera suma importancia. Se trata de una suerte de inversión en la relación entre lector y texto, pues es el texto el que interroga, interpela al lector, lo coloca bajo su influjo. Esto es, dejarse decir algo por el texto, algo que no se sabe ni espera; constituir un diálogo permanente entre lo que el texto retiene y entrega, lugar esencial desde el que resuena el sentido. Esta idea de experiencia de lectura pone al lector en cuestión. Por eso, leer, analizar y comentar un texto, en este caso un registro, implica sobre todo asumir la interpelación que nos dirige y hacerse cargo de ella. En este sentido, en el

marco de la propuesta, la experiencia de la lectura tramita una conversión de la mirada y posibilita ver las cosas de otra manera. Una suerte de *darse cuenta* que significa asumir las interrupciones provocadas por lo imprevisto, lo inesperado; superar la voluntad de dominio para abrirse y ser permeable a lo que pueda emerger.

d. La observación de una clase

Para la realización de este ejercicio se conforman subgrupos por disciplina o áreas de conocimiento de no más de tres integrantes que tendrán básicamente que acordar en qué contexto, institución, nivel y modalidad y en qué sala de clases realizarán la experiencia.

En un primer momento, el foco está puesto en lo institucional y sus múltiples atravesamientos. De ahí el valor social de este ejercicio. En este marco, se insiste en la necesidad de considerar cuidadosamente los aspectos relativos a la negociación de la entrada y elaboración del contrato-encuadre de trabajo con los sujetos implicados.¹⁸ Para ello, se hace necesario apelar tanto a las vías formales como a las informales, anticipando que, de hecho, esto puede plantear la necesidad de sucesivas presentaciones que, aunque dificultosas por el tiempo que demandan, luego resultan propiciatorias de condiciones más favorables para una tarea en sí misma conflictiva. Tal conflictividad demanda una especial atención en este ejercicio. No se puede desconocer la fuerte impronta que en las instituciones educativas en general y en particular en los ámbitos de formación de docentes, ha dejado la observación desde sentidos asociados al control y la sanción. Desandar esta huella, despejar la fantasmática que desata no es trabajo sencillo más allá de lo que verbalmente pueda expresarse. En muchos casos, la apertura a la experiencia de ser observado se acepta simplemente por no transparentar la inseguridad que se siente respecto de ella o por temor a que una negativa ponga en tela de juicio la capacidad profesional. Generar interés por el trabajo conjunto significa clarificar que se trata de un ejercicio en una instancia de formación, dar fuerza a la idea de que se procura ayudar a pensar la enseñanza desde otra perspectiva y subordinar a ello el sentido de la observación. No se desconoce, por cierto, que existen instituciones que han desarrollado una cultura de apertura en este sentido, ligada muchas veces a la interiorización del sentido formativo que puede tener

18. En lo relativo a este momento particular, se sugiere atender a la idea de Connelly y Clandinin (1995), expuesta en sus trabajos acerca de la narrativa a los que refiriéramos, en lo que hace a la generación de lo que denominan una *comunidad de atención mutua*.

la observación de clases. No obstante, advertimos que ello no marca aún una tendencia destacable.

Resuelta la negociación de fechas y horarios de la clase, se sugiere concretar al menos una entrevista con el maestro o profesor que será observado, acordada oportunamente a fin de intercambiar toda la información que se entienda necesaria por ambas partes. Además, se habrá de resolver en este momento, de manera conjunta, la forma de presentación frente a los alumnos y plantear la necesidad de contar con documentación relativa a la institución, la disciplina o el área, el curso, el grado, el grupo, la clase. En esta línea de indagación se entiende que la toma de notas en un cuaderno de campo será necesaria también como insumo para un trabajo de contextualización, requisito previo al análisis didáctico de la clase.

La instancia siguiente requiere decidir la ubicación de cada integrante en la clase a los fines de la observación y acordar el tipo de registro a realizar, incluso los aspectos que privilegiarán cada uno de los observadores. Como base del ejercicio se requiere por lo menos un registro exhaustivo, denso, acorde a las orientaciones básicas en tal sentido, consideradas a partir del ejercicio anterior. Sobre esta base, se elaborará luego un registro ampliado que, entre otras cuestiones, permita objetivar los diferentes registros y los filtros consustanciales a la situación de observación.

Se invita a concretar con posterioridad a la clase –y si es posible sin forzar situaciones– una entrevista breve con el docente observado, de manera de contar con elementos para trabajar en el análisis y relacionar la clase pensada, imaginada, actuada, vivenciada. Ocasión en la cual se sugiere entregar –si hay interés en ello– una copia del/de los registro/s realizado/s.

Como avance en el trabajo analítico se recomienda realizar la *lectura* y *re-lectura* de cada registro antes de pasar a la confección de un registro ampliado. Los pasos siguientes son similares a los que se tienen en cuenta en el ejercicio anterior, con los cuidados que implica articular y, por cierto, triangular las diversas fuentes disponibles. En esta oportunidad no solo incluyendo fuentes y técnicas, sino incorporando también a sujetos diferentes.

En este ejercicio, la mayor dificultad se vincula con el trabajo de codificación como resultado del análisis cualitativo de los materiales desde un avance interpretativo. A partir de él, se invita a realizar una labor de profundización teórica sobre alguna problemática central que se constituya en punto de partida para construir conocimiento acerca de esta práctica y desde la práctica. Cabe aclarar que con “problemática” no se alude a la falta o la falla, lo que “sale mal” en la clase, que remite a las fisuras. Si bien elucidar estos aspectos vale la pena, se insiste en la importancia de profundizar en la línea de nuevos desarrollos en la investigación didáctica, sobre aspectos que se hayan expre-

sado en la clase como resoluciones en el sentido de *la buena enseñanza*.¹⁹ Momento de singular creatividad a la vez que de exigencia de rigor en la labor de producción, pues articular empiria y teoría permitirá generar categorías analíticas. En esta instancia, la coordinación pone a disposición de los participantes una *mesa de libros* con el fin de posibilitar la exploración de resultados investigativos. Se incluyen allí producciones que, sobre la base de estudios de situaciones de práctica de enseñanza, aporten categorías analíticas vinculadas con los ejes de tematización y problematización delimitados por los diferentes subgrupos. Y así, desde el análisis didáctico, trabajar nuevamente la actitud investigativa, abrir a preguntas desde observables directos, construir hipótesis acerca de las decisiones y supuestos que se juegan en la clase, reconocer segmentos o momentos como unidades de sentido y, si es posible, arriesgar el *eje estructurante* que articula la clase.

La otra complicación –en el sentido de desafío cognitivo– en este ejercicio deviene del requerimiento de elaborar un texto escrito a manera de informe para presentar al docente observado y luego invitarlo a dialogar sobre lo que allí se expuso. Este texto, en tanto memoria de experiencia en instituciones y con sujetos singulares, trasluce notas identitarias, subjetividades y, como toda producción escrita, traspasa el plano de lo privado y se hace público; por ello, escapa al control de quien asume su autoría y reclama la adopción de ciertos recaudos, a partir de la anticipación de posibles públicos y audiencias. Requiere, además, acuerdos explícitos con los sujetos comprometidos desde el contrato inicial, respecto del ámbito de difusión. A diferencia de la función y sentidos asignados tradicionalmente a las llamadas *devoluciones*, se constituye en base de sustentación de instancias de diálogo e intercambio y en una vía orientada a la construcción conjunta de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza. Por ello se plantea, más allá de su posibilidad de concreción, completar este ejercicio con la preparación de por lo menos una entrevista, como instancia de ampliación imprescindible de la información recogida y validación del trabajo interpretativo realizado.

Resulta por demás interesante, aun con todos los límites que conlleva analizar una sola clase, la comprensión de la vastedad de los elementos que entran en juego y la complejidad de la labor de análisis. Nuevamente se hace posible objetivar, desde la experiencia concreta, el carácter polifacético de las prácticas de la enseñanza que en muchas ocasiones parecieran ser fruto de

una lectura simplista, en particular cuando se alude retóricamente a la complejidad como su signo distintivo.

En el análisis didáctico de la clase observada, se enfatiza la distancia entre la clase tal como se presenta desde los registros y su análisis, en su compleja y multifacética manifestación en la realidad. De este modo, se habilita la oportunidad de un importante aprendizaje relacionado con el conjunto de aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa en la investigación educativa a la que se aludiera en capítulos precedentes.

Los ejercicios presentados articulan desde la construcción metodológica, las categorías centrales de los diferentes núcleos conceptuales y, en su secuencia, ofician como bisagras que permiten resignificar desde la inmersión en la experiencia los contenidos desarrollados. Asimismo, en niveles de complejidad creciente y desde una lógica recursiva permiten hacer foco progresivamente en diversas problemáticas y dimensiones de estudio acerca de las prácticas de enseñanza. Cada uno, además, ofrece posibilidades de múltiples recreaciones, las que estarán en consonancia con los tiempos disponibles en las propuestas formativas en las que se incluyan.²⁰

3. El texto de reconstrucción crítica de la experiencia

El texto de reconstrucción crítica es consustancial a la propuesta misma. La idea es que se constituya en memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo, expresada en una producción escrita que se vaya gestando desde guiones-borradores elaborados en las diferentes instancias que serán releídos, revisados, reescritos. Su realización se plantea desde el punto de partida, dándole inicio con la escritura de una página individual en la que se solicita una presentación –en unas breves líneas– acerca de la vinculación actual con el tema objeto de estudio, es decir, las prácticas de la enseñanza. La idea es, desde el punto de partida, procurar la articulación con las trayectorias formativas y profesionales como puntos de anclaje de los ejes que se propone trabajar. Las sucesivas instancias de escritura se concretan en subgrupos pequeños, de no más de tres o cuatro personas, a fin de lograr procesos de interlocución que enriquezcan el análisis de las temáticas y de las vivencias suscitadas a partir de los ejercicios, de modo que se amplíen y potencien los procesos de reflexividad crítica.²¹

19. Tomamos como referencia la expresión acuñada por Fenstermacher, en la que "buena" tiene sentido epistemológico y ético.

20. En experiencias más recientes se incorporaron ejercicios de análisis desde la presentación de imágenes de situaciones de "clase" y otras alternativas viables desde la incorporación de nuevas tecnologías.

21. El concepto de *autosocioanálisis* de Bourdieu constituye indudablemente una referencia en este planteo, en particular su idea sobre la *objetivación del sujeto objetivante*.

Se procura así, desde el texto de reconstrucción crítica, lograr una posición de reflexividad crítica sostenida. Ello supone básicamente un desplazamiento de la tendencia a la reproducción en los procesos formativos para apostar, en cambio, por la generación de producciones escritas originales, de modo tal que los participantes puedan incorporar aportes de diferentes autores, de sus pares y a su vez asuman el rol de la autoría. Así concebido, se constituye en elemento articulador de los núcleos conceptuales y los ejercicios de análisis y, por ende, de la propuesta en su conjunto, más allá de las dificultades que plantea destinar tiempos específicos para su elaboración en distintos momentos del desarrollo de la propuesta.

Nuestro planteo de reconstrucción crítica pretende tomar distancia de la reconstrucción entendida en términos de continuidad cronológica. En este caso, el trabajo reconstructivo se resuelve en forma de espiral dialéctica, en el intento de quebrar la tendencia a la linealidad en la recuperación de ideas, debates y experiencias sustantivas y, por ende, en su expresión-comunicación a través de la escritura.

Más allá de cierta asociación con la incorporación de *portafolios* en programas de formación de docentes,²² tiene una fuerte incidencia en la generación de esta idea el planteo de Ángel Pérez Gómez respecto de "la reflexión como reconstrucción de la experiencia" que, en definitiva, constituye una referencia central en la elaboración de la propuesta en su conjunto.²³ Aquí optamos por caracterizarla como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva.

En síntesis, la tarea de reconstrucción crítica convoca la memoria, permite pensar de nuevo, alcanzar planos de visibilidad respecto de zonas de opacidad en el estudio de prácticas de la enseñanza. Además posibilita abrir brechas, descubrir posibilidades de movimiento allí donde se imaginaban límites inamovibles. Se trata de una relación de conocimiento que habilite a sujetos concretos a ensayar modos de comunicar lo vivido más allá de criterios institucionalizados de validez y que, como consecuencia, se permitan someter a crítica las autorizaciones, identificar marcas y revisar lo sabido, para abrir así un camino que no solo procure otorgar unidad y sentido a los diferentes registros, sino que identifique ejes de problematización, arriesgue otras líneas de pensamiento posible.

22. Se hace referencia en este caso a la expresión acuñada en Lyons (1999), en particular desde los aportes del Lee Shulman (págs. 44-62).

23. Esta caracterización se encuentra claramente expresada en el capítulo 11 (págs. 398-429) de su autoría, en el libro que comparte con José Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza* (1992).

Estas reconstrucciones se entienden como narrativas que dan cuenta de trayectos singulares que, más allá de reconstruir linealmente las vicisitudes de un recorrido procurando muestras de un avance constatable, se constituyen –desde la búsqueda de trazos que incluyen el recuerdo de lo imprevisible, la perplejidad y los límites– en memoria como saber de la experiencia. Un saber en perspectiva que se asienta sobre el relato y que enfatiza la presencia insoslayable de la subjetividad, la contingencia de cada trayecto. Movimiento intelectual en el que el sujeto –en este caso el profesor– junto a otros, reencuentra sentidos para su experiencia. El desafío es entonces pensar fuera de los límites de concepciones preestablecidas y fortalecer la capacidad de apertura crítica que pueda traspasar las estructuras cosificadas del saber-información. Así, se reemplaza la idea de parámetro por la de potencial, reconociendo horizontes que no se circunscriben a la lógica de las conceptualizaciones ya formalizadas; se confronta el pensamiento con múltiples posibilidades de concreción sin confinarlo a estructuras racionales fijas que tienden a reificarse y dar lugar a una forma de razonamiento categorial abierto.

Metodológicamente, a las instancias de presentación y/o profundización teórica sobre los núcleos conceptuales se integran situaciones de trabajo en taller, pues constituye una alternativa privilegiada²⁴ que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegio por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que solo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia. Los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto –incluso nociones intuitivas– que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en taller. Esta perspectiva exige, desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas; que es necesario potenciar las capacidades de problematización, para generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías.

Ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. Espacio para pensar y pensarse. Condición que no surge rápida y mágicamente sino que demanda un laborioso trabajo, sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con

24. Esto no significa en absoluto desconocer el valor de la incorporación en el marco de la propuesta de otros formatos o resoluciones estratégicas como tutorías y ateneos principalmente, los que de hecho fueron en el tiempo integrándose según las necesidades de la propuesta.

implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, en el campo de la docencia, representa la mirada del otro. Dificultad esta que se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista, por la tendencia a calificar-describir que impone una exigencia de producir cierto efecto de completud en los relatos frente a los fallos, fracturas, contradicciones. Se hace necesario, en consecuencia, construir un clima que posibilite abrir a una actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo. Desde este enfoque se incorpora el concepto de reflexión. La recuperación, en este caso, se hace sobre la base de destacar la necesidad de dimensionar adecuadamente la práctica crítica frente al acto de reflexión. Para ello se hace imprescindible apoyarse en procesos no exentos de intencionalidad y, superando posiciones objetivistas —que hacen énfasis exclusivamente en la rigurosidad de las descripciones—, interesarse particularmente por encontrar nuevas alternativas de comprensión de las prácticas.

Avances en el interjuego teoría-empiría

Las prácticas de la enseñanza tienen, según lo hemos señalado, rasgos y propiedades que las tipifican y diferencian de otras prácticas sociales. Si bien una perspectiva ampliada permitiría aludir a diferentes ámbitos de inscripción en el dispositivo de formación y por ende en este estudio, nos centramos en lo escolar como escenario institucional de su realización. Esto significa que al referirse al conocimiento como nota de especificidad de estas prácticas se alude a los contenidos curriculares significados como la particular selección y definición que, sobre la base de un universo más amplio de contenidos —en los campos de la ciencia, la tecnología y las artes—, se legitiman como valiosos para ser transmitidos en una sociedad y en un momento histórico determinado. Estos contenidos básicos se incorporan a los diseños para diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, desde cuya trama estructurante se despliegan diferentes niveles de concreción que los relocalizan según las escalas de gestión intervinientes.

Es sobre esta plataforma que la enseñanza se constituye y tiene lugar como práctica social específica, configurada básicamente por la relación docentes-alumnos-conocimientos. En relación con dicha terna, expresada generalmente en singular (docente-alumno-contenido) entendemos importante concretar un giro en el registro y por ende en su análisis. Esto se vincula con reconocer que las relaciones entre lo real, lo simbólico y lo imaginario hacen de este escenario y las escenas que en él tienen lugar, un ámbito de

emergencia de múltiples relaciones e interacciones que convocan a pensar en docentes en plural, alumnos en plural, contenidos en plural. Sobre todo, si se admite que a partir de disímiles y, en ocasiones, confrontadas representaciones e imágenes sociales, los componentes de esta relación se entrecruzan en movimientos de lucha, resistencia, oposición y, a la vez, complementariedad e interacción productiva.

Esta primera puntualización dio lugar a la posibilidad de precisar —sin pretensión totalizante— rasgos identitarios básicos de las prácticas de la enseñanza, propiedades nucleares definitorias de su peculiaridad en tanto prácticas sociales específicas.

Las experiencias de intervención desde la propuesta del dispositivo de formación en el análisis de prácticas de la enseñanza nos plantearon la necesidad de avanzar en la demarcación de dimensiones de análisis y categorías específicas de corte didáctico. En tal sentido, ciertos conceptos y sus posibles articulaciones aparecían como puntos clave de anclaje: aula, clase y estructura de actividad por una parte; luego, construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica. Algunos de ellos, con escaso y disperso nivel de desarrollo, merecieron indagaciones específicas acerca de su génesis en la historia; otros, resultado de la propia elaboración y la de otros colegas, nos demandaron un esfuerzo particular en la intención de procurar con ellos planos de diferenciación y complementariedad.

Aula, clase y estructura de actividad

Referirse a las prácticas de la enseñanza resulta impensable sin aludir a su contexto de realización. Ello significa dirigir nuestra mirada *al aula* como espacio físico de potente valor simbólico que liga su génesis como construcción social a los procesos de escolarización de finales del siglo XIX. Podríamos imaginar que la idea de aula alude a una arquitectura particular que trasciende las imágenes con ella asociadas por los trazos que en su impronta definen dichos procesos de escolarización. Concebirla en tal sentido, de modo genérico, como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la triádica relación docente-alumno-conocimiento. Es el ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de la enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas. No es posible, sin embargo, obviar desde marcas en su historia, los dispositivos de vigilancia y disciplinamiento, expresión de formas de gobierno orientadas a controlar y regular los inter-

cambios que en ellas se producen. Lugar asociado a imposición, a corrección de lo desviado, a obediencia, a rutinas y rituales cristalizados, a tiempos cronometrados, a uniformidad de movimientos, normalización de cuerpos y expresiones.

¿Qué implica esa situación en la que se produce el revuelo cotidiano del aprender y el enseñar?, se preguntan Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999). Sus aproximaciones en tal sentido resultan clarificadoras cuando expresan que el aula puede ser ocupada o habitada; ocuparla no significa automáticamente habitarla. *Ocupar*, en la visión de los autores, remite a un espacio y una estructura dada: demarcación espacial, mobiliario, agrupamientos, ubicaciones, posibilidades de desplazamiento, recursos disponibles. Podríamos agregar, además, maneras uniformes de entrar y salir, levantarse, sentarse, sacar y guardar útiles; códigos, gestos y señales en la inmediatez; costumbres. Representa la obediencia a una lógica ritual que impone un orden excluyente. Una suerte de todo está allí y espera. Posición de pasividad respecto de lo ya conformado. *Habitar* el aula, en cambio, significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios construidos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones. Habitar el espacio significaría para los autores asumir una posición activa; sacudirse toda forma de rutinización, pensar que se pueden hacer otras cosas con lo que se tiene a mano, "convertir el pupitre en un medio de transporte a otros mundos".

El aula²⁵ conlleva, según Dussel y Caruso, una estructuración material (organización del espacio, elección de locales, mobiliario, instrumental pedagógico) y, a la vez, una estructura comunicacional (quién habla, su ubicación; el flujo y distribución de las comunicaciones). Doble dimensión que da cuenta ya de los signos de complejidad que caracterizan las prácticas en este espacio y que nos alertan sobre posibles indicios –incluso en los que parecieran obvias– como claves de interrogación y de interpretación.

Lugar privilegiado de la actividad docente, el aula (configuración de la modernidad) como materialidad y a la vez comunicación supone el interjuego de múltiples elementos: los sujetos principales en este escenario, docentes y alumnos; una arquitectura peculiar como diseño de la espacialidad; aparatos didácticos; mesas/pupitres y bancos escolares; pizarrones, cuadernos,

armarios, esterillas. Pero, además de esta materialidad, implica también una singular estructura de comunicación que expresa jerarquías y relaciones de autoridad que, si bien se manifiestan en el aula, están reguladas más allá de las relaciones entre docentes y alumnos concretos. Se trata de regulaciones que funcionan como marcas de la relación saber-poder, estructuras de gobierno que dan lugar a intervenciones estructuradas y estructurantes en la administración de los complejos intercambios entre desiguales.

El reconocimiento de estas propiedades resulta fundamental para atender a la enseñanza en su cotidianeidad, a la comunicación jerarquizada y ritualizada que tiene lugar en ella. Suele constituir un escenario donde la trama entreteje cuestiones relativas al gobierno, la disciplina y la transmisión y conduce, en ocasiones, a la pérdida del eje estructurante de la experiencia áulica: su propuesta didáctica. Hacer énfasis en lo que ella es y representa implicaría ensayar diferentes caminos para entrelazar materialidad y comunicación, de modo de habilitar configuraciones espaciales diversas direccionadas a facilitar la expansión de los intercambios entre sujetos y, así, autorizar otras prácticas, validar otras experiencias. Hacerlo significa revisar el carácter mítico, en tanto permanencia y continuidad de formas, representaciones que por estos rasgos se naturalizan, deshistorizando las significaciones que se le atribuyen que inhiben la apertura a otras versiones. Las aulas suelen presentarse, aun de manera fragmentada, como testimonio de lo que acontece, de lo que aconteció; reconocer en ellas huellas y marcas de propuestas diferentes puede devenir en interesante trabajo de desciframiento a los fines didácticos.

Gabriela Augustowsky (2005: 18), refiriéndose al aula como contexto de despliegue de la enseñanza, dice:

Las prácticas de enseñanza, objeto de reflexión teórica de la didáctica, se ejercen en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son solo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta. Un niño que asiste a la escuela primaria pasa un promedio de tres horas diarias entre las cuatro paredes de su aula. Es allí donde escribe, escucha, reflexiona, interactúa con sus compañeros... aprende, o no.

Y agrega:

En la actualidad es posible observar una amplia diversidad de instalaciones arquitectónicas escolares, que presentan una considerable variación [...] Sin embargo, el entorno arquitectónico constituye un marco fijo y suele mantenerse inmutable a lo largo del año escolar. La disposición arquitectó-

25. Término que, según Dussel y Caruso (1999: 26), desde su lectura genealógica comienza a usarse asociado a clase en las universidades medievales y se vincula ya a fines del siglo XIX a la escolaridad elemental, a partir de la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí ya sea por edades como por logros de aprendizaje. El aula como construcción histórica es producto de un desarrollo en el que tuvieron lugar otras alternativas y posibilidades que vale la pena explorar en vistas a comprender las razones que hicieron prevalecer ciertas opciones excluyendo otras. Incursión que, para los autores, podría habilitar pensar en otras prácticas.

nica representa el comienzo del ambiente de aprendizaje y forma el marco dentro del cual el docente establece el entorno dispuesto (Augustowsky, 2005: 28).

No podemos desconocer –cuestión que también señala la autora– que la problemática del espacio en prácticas de enseñanza a distancia requerirían un tratamiento diferente. Quizás lo mismo podría plantearse respecto de disciplinas específicas, particularmente de las ciencias experimentales, del campo del movimiento (en sentido clásico, educación física), de las artes o la tecnología que históricamente demandaron diseños espaciales diversificados. De todos modos, más allá de la flexibilización y apertura de fronteras del aula como materialidad, en el caso de algunas de estas disciplinas específicas es preciso señalar que con frecuencia las prácticas concretas continúan atravesadas por representaciones cristalizadas por la fuerza del arbitrario cultural interiorizado. Ello acentúa el matiz ligado a la idea de orden, disciplina y control en las propuestas didácticas.

Quizás la sola mención de la expresión *aula* remite a una imagen potente, una arquitectura peculiar: cuatro paredes –blancas preferentemente–, bancos-pupitres y pizarrón –al frente–, básicamente. Es claro que la fuerza de dicha imagen no puede hacer perder de vista que tal territorio constituye el espacio de trabajo de alumnos, maestros y profesores en los que cotidianamente los más diversos guiones y escenas se ponen en juego. Podríamos decir que hay una relación a seguir profundizando entre *aula* y *clase* que por momentos se traduce en una sinonimia que no es tal. Los más diversos juegos de relaciones se pueden imaginar al respecto: aulas sin clases, clases sin aulas; aulas diferentes, clases semejantes; clases diferentes en aulas semejantes; aulas diferentes, clases diferentes. Quizá se podría plantear que configuraciones espaciales diversas marcarían temporalidades también diversas, cobijarían propuestas próximas o distantes según las adscripciones teóricas de los sujetos, las racionalidades en las que inscriban sus fundamentos, y no en función de los escenarios de su desarrollo. Entendemos, en consecuencia, que no cabe hoy pensar las prácticas de la enseñanza sin considerar los múltiples atravesamientos de los diversos sentidos atribuibles al aula como su espacio de realización.

El término *clase*, como actividad que en los procesos de escolarización se desarrolla al interior del *aula* –en el sentido amplio con que la hemos caracterizado–, convoca hoy casi automáticamente la imagen triangular como representación de la relación ternaria que se entiende la caracteriza. Docente-alumno-conocimiento dan cuenta así de componentes que se entrecruzan, se entrelazan, se desplazan como terceros mediadores en un continuo devenir,

como acto en curso, proceso en marcha, no totalizado ni cristalizado desde una dialéctica de lucha y complementariedad. Imagen que coloca en cada vértice un referente en términos singulares cuando en realidad, según señaláramos, desde la compleja trama de relaciones que los atraviesa, precisaría adscribir a la idea de pluralidad.

Magda Becker Suárez (1985), recuperada por Susana Barco,²⁶ señala que referirse a la clase desde el punto de vista didáctico reduce el objeto a situaciones de educación formal. Según la autora, desde los años setenta se busca analizar y describir la clase como fenómeno que presenta ciertas peculiaridades independientemente de la diversidad de contextos en que se da y de los contenidos que constituyen el núcleo de su desarrollo. En tal sentido, advierte que estudios desarrollados por especialistas de diferentes áreas como sociólogos, psicólogos sociales, lingüistas, antropólogos, entre otros, permitirían avanzar en el conocimiento de lo que acontece en la sala de clases visto como un espacio donde se desenvuelve un proceso de interacción altamente complejo. Estudios cuyas contribuciones articuladas desde la didáctica permitirían buscar lo que no fue buscado, es decir, la descripción del fenómeno respecto del cual por largo tiempo se han concretado prescripciones en sentido recetarista o, como contrapartida, denuncias, pero acerca del cual poco se ha avanzado en el desarrollo de descripciones exhaustivas que posibiliten adentrarse y revelar los intrincados procesos y la trama de relaciones que en él acontecen. Descripciones que permitan, según el criterio de la autora, identificar cómo realmente se da la interacción simbólica profesor-alumno en la sala de clase, revelar la incidencia de la opción educacional de la escuela como marco institucional, de su historia; advertir ciertos condicionantes y efectos de la localización y arquitectura de la clase; inferir a partir de las actuaciones de profesores y alumnos los conceptos y percepciones que cada uno de estos polos del proceso de interacción tiene sobre la naturaleza del poder y del saber; identificar formas del control que el profesor ejerce sobre el conocimiento y sobre el alumno y, a partir del mismo, la posible incidencia del control social en la sala de clase; aprender la construcción que de la clase hace el profesor de un lado y los alumnos de otro; captar la que el profesor elabora acerca del alumno y este del profesor; develar en esa construcción social que los actores generan unos de otros, la presencia de la estereotipia, el efecto de halo, las profecías

26. En 1988, en los inicios del proceso de recuperación democrática en las universidades argentinas, y en la intención de retomar el movimiento crítico en torno a la didáctica, Susana Barco de Surghi coloca como material de consulta en el marco de un seminario en Córdoba este trabajo Magda Becker Suárez (mimeo) junto a otros de la misma autora que recupera de una antología que con el título *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores* se organiza en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

que se autocumplen; revelar el uso que el profesor hace de la privacidad y de la autonomía de la que goza en la sala de clase y la forma como enfrenta la urgencia de las decisiones que en ellas deben ser tomadas en un aquí y ahora. Elementos que, en la visión de Becker Suárez, condicionan significativamente la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, y que no siempre son objeto de atención por los especialistas en las diferentes áreas o disciplinas.²⁷

Para Marta Souto (1993; en AA.VV., 1996: 117) la clase escolar remite al acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Escenario donde se producen las prácticas de enseñanza, queda delimitada por *el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal*. Ambiente donde los sucesos o eventos transcurren, en el que los procesos y relaciones se organizan y manifiestan en torno al saber, que le otorga valor y especificidad como sostén de lo pedagógico. En ella, se dan peculiares configuraciones de tareas y relaciones propias de la dinámica institucional. También, núcleos de significación específicos en tanto lugar de encuentro y contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales; entrelazamiento de motivaciones, valores, representaciones, conocimientos, creencias, mitos, símbolos, concepciones, historias. Las clases se configuran entonces como espacios tácticos de vínculo con el conocimiento en función de metas y sobre la base de dispositivos técnicos; también, como espacio intersubjetivo y vincular, red de identificaciones y transferencia.

Una clase, señala la autora, "podría ser analizada desde los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar", y ello quizás sería suficiente en dirección a producir propuestas de mejora. Sin embargo, y en cierta proximidad con Magda Becker, el análisis tendría que abarcar diversas dimensiones, cuyas líneas y ángulos a profundizar se van definiendo en el contacto mismo con cada situación.

Estructura mínima de la enseñanza, la clase requiere ser pensada como campo problemático en la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado. Desde un encuadre situacional, la clase enfatiza sucesos del presente, un momento, el aquí y ahora resultante de un corte

27. Cabe señalar que la autora postula como tesis de este trabajo que el objeto de la didáctica residiría justamente en el abordaje de la clase escolar como lugar de la enseñanza en tanto práctica social compleja, mientras que las especificidades derivadas de los particulares vínculos entre el aprender y el enseñar diferentes contenidos necesariamente remitirían a didácticas específicas. De allí infiere que un abordaje didáctico debería abocarse al conocimiento que viene siendo producido por quienes investigan desde diferentes programas tales como: la ecología de la sala de clases (Eggleston, Doyle), las interacciones simbólicas que en ella ocurren (Flanders, Delamont, Hargreaves, Rosenthal y Jacobson, entre otros), las funciones del lenguaje verbal y no verbal (Stubbs y Bernstein).

transversal que contiene y actualiza la historia. Esto significa, en la perspectiva de Souto, reconocer su temporalidad y necesaria contextualización histórico-social. Como acto social, requiere ser analizada desde la tensión entre las tendencias a reproducir y a transformar y, por ende, desde su dimensión política, desenmascarando su supuesta neutralidad.

En la necesidad de abordar tal multidimensionalidad, entendemos que desde la perspectiva didáctica se torna una cuestión central focalizar en las formas particulares de manifestación que adopta en cada caso la tarea de compartir y construir conocimientos, en las opciones que en tal sentido realizan maestros y profesores de manera situada. Por ello, aun coincidiendo en que se requiere una ampliación categorial desde el propio campo de la didáctica, esta tarea remite inexorablemente a la problematización de las dos categorías sustanciales, contenido y método, y su resolución casuística en diferentes situaciones de enseñanza. Esta posición no desconoce la necesidad de abordar también casuísticamente los obstáculos que atraviesan las prácticas de la enseñanza como prácticas situadas. Obstáculos que surgen y se expresan en su realización como consecuencia de los múltiples atravesamientos que como práctica social e histórica operan sobre su núcleo estructurante. Trabajo de elucidación que entendemos imprescindible para interpretar, desde las más diversas manifestaciones, tanto resoluciones exitosas como las dificultades que se plantean.

La complejidad de la vida en las aulas (en situaciones de clase) ha orientado, durante las últimas décadas, los esfuerzos teóricos de investigadores a conceptualizar las también complejas interacciones que se producen en ellas como entornos sociales en constante movimiento en procura de un conocimiento contingente y contextualizado de *la estructura de actividad* en la enseñanza.

Participar de una clase, como proceso social en el marco de una comunidad pequeña como el aula, tiene lugar a partir de la comunicación sobre la base de compartir significados, principalmente a través del lenguaje, utilizando recursos semánticos especializados. Como acontecimiento comunicativo, moviliza patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre participantes; marco de referencia básico sobre el que, a su vez, operan patrones semánticos relativos al contenido, al habla, al diálogo en torno a relaciones conceptuales que, más allá de su diversidad, se expresan siempre de manera compleja.

Reglas, estrategias y mecanismos de control social dan cuenta de las vicisitudes de la comunicación en el aula atravesada por múltiples tensiones desde el poder, intereses y valores en juego. En esta clave de análisis, una clase, en tanto actividad social, tiene una estructura en la que eventos específicos se

suceden en un orden más o menos definido. Requiere de la atención mutua de los sujetos que en ella intervienen (maestros/profesores y alumnos) para su inicio y de la cooperación en la producción de la secuencia de eventos para su desarrollo. Para que la clase *eche a andar*, en la expresión de Jay Lemke (1997),²⁸ se requiere del esfuerzo conjunto de los participantes. Sin embargo, no existe un criterio absoluto para definir efectivamente cuándo comienza una clase; solo el análisis retrospectivo, desde el reconocimiento de los sentidos que enlazan la serie de eventos, puede aproximar una comprensión. El carácter contingente de toda actividad social hace posible algunas inferencias a partir del reconocimiento del tipo de organización, de configuración de que se trata y los significados compartidos por los participantes respecto de la secuencia de sucesos.

La estructura episódica de la clase, en este sentido, es poco precisa y complicada y responde a reglas escritas y no escritas que no son sencillas de descifrar. Implica acciones identificables, no obstante las cuales revela un grado importante de abstracción. Ello se debe a que, si bien una secuencia de acciones es resultado de una determinada estructura de actividad, tal estructura tiene lugar desde diversas secuencias de acciones disponibles. La idea de estructura da un marco a las acciones, a sus relaciones y a la vez impone ciertas restricciones. Un componente de rutina o ritual las caracteriza y determina repeticiones más allá de las pequeñas variaciones. Las estructuras de actividad más amplias pueden analizarse desde estructuras más simples y acotadas, en cuyo caso es necesaria la atención específica a la escala o el nivel de que se trata. Por ello es importante reconocer, según señala Lemke, que las estructuras de actividad no son fórmulas rígidas; solo aquellas ritualizadas o automáticas se ejecutan en forma mecánica. Es justamente debido al hecho de que tienen un amplio margen para la variabilidad (y creatividad) dinámica cuando se realiza alguna ejecución particular.

El contenido y la forma particular de diálogo son dos cuestiones que aparecen totalmente entrelazadas y que es importante indagar al analizar la estructura de actividad en una clase. Inferir el patrón de significados se hace

28. Entre quienes realizan estudios socioculturales en relación con el aula, en particular desde la perspectiva centrada en el lenguaje, Lemke (1997-2000, cit. en Biddle, Good y Goodson, 2000b) presenta una de las ideas más innovadoras sobre cómo el lenguaje configura la experiencia del aula. En sus estudios sobre el lenguaje que se emplea en las clases de ciencia, analiza no solo las estructuras de la interacción social que proporcionan el marco en el que se estructura el habla y se interpreta lo que se dice sobre ciencias, sino también cómo se construyen y elaboran en el aula los significados de los conceptos y las ideas científicas. Lo hace a partir de un análisis semántico y a la vez sociocultural del lenguaje en el aula, interesándose por la forma en que significados ocultos se unen e interactúan indagando empíricamente cómo las ideas y conceptos adquieren sentido. Este desarrollo puede ampliarse en el capítulo de Graham Nuthall (Universidad de Canterbury) (1997; 2000, cit. en Biddle, Good y Goodson, 2000b).

necesario para entender las relaciones que guarda una acción dentro de una estructura de actividad. Lemke lo designa *patrón temático*, y se refiere a las relaciones semánticas dentro de un área de conocimiento particular. Y es su relación en el diálogo con otro patrón de carácter organizacional —que en el marco de la estructura de actividad hace posible la interrelación entre las personas involucradas, su actuar estratégico desde un juego de expectativas recíprocas en torno a los sucesos— que se constituye en herramienta clave para el análisis no solo del lenguaje sino de la enseñanza en la clase.²⁹

Las relaciones entre patrones son de orden semántico y posibilitan develar en la estructura de actividad la *forma* en que el *contenido* se enseña y aprende. Ello deriva de que, en su presentación en la clase, el contenido depende tanto de las estrategias de interacción como de las orientadas al desarrollo temático: dos aspectos del diálogo totalmente interdependientes que tienen su expresión en los sistemas de discurso en el aula. En el diálogo del aula, para Lemke, siempre se entreteje más de un patrón semántico. De ahí las zonas de conflicto en la enseñanza cuando diferentes significados refieren a la armazón temática. El conflicto también puede afectar al plano interaccional, por lo que malentendidos y confusión derivados de los patrones de discusión y debate en el aula pueden constituir claves de la falta de comprensión y, por lo tanto, herramientas fértiles en el análisis.

La estructura de la clase es básicamente episódica. En ella por lo general se distinguen episodios claramente definidos y las transiciones se indican a través de pausas o señales que se expresan como una suerte de metadiscurso. El pasaje se expresa por cambios en el tipo de actividad o en el tema, aunque en episodios más prolongados se reconocen subdivisiones por cambios de tema aun en el marco de la misma actividad. En sus investigaciones, Lemke incursiona desde múltiples casos en la naturaleza de la estructura de una clase y el análisis en episodios, destacando la importancia de su examen como sustrato para el reconocimiento de las normas básicas de lo que sucede en el aula. En este sentido, alude a actividades preclase, inicio, actividades preliminares, clase principal, disolución, actividad posclase entre las principales. Patrones temáticos y de diálogo conforman referencias clave en el seguimiento secuencial de episodios y en el análisis de la estructura de actividad. Análisis

29. Advertimos en este enfoque acerca de la actividad en el aula una clara aproximación al planteo de Doyle (1979), quien, desde el modelo ecológico de análisis del aula, alude a la misma como espacio social cuya existencia está conformada por dos subsistemas interdependientes con relativa autonomía: la "estructura de tareas académicas" y la "estructura social de participación". Ambas recorridas por el carácter intencional y evaluador que tienen los acontecimientos que en ella suceden. Procesos de transacción que condicionan movimientos y configuran la forma desde la que se experimenta el conocimiento en el aula, que regidos por normas y reglas de juego, reclaman procesos de negociación en la regulación de los intercambios.

que necesariamente debe integrar, dada su perspectiva sociosemiótica, el reconocimiento de estrategias y tácticas de control que usan profesores y alumnos así como las transgresiones a las reglas "oficiales", explícitas o implícitas. Las expresiones de tolerancia o la sanción desde diferentes formas de amonestación dan cuenta de la dinámica social de la clase. En este marco, el autor señala que las reglas, si bien son transgredidas con frecuencia, no pueden ser impugnadas. Sencillamente, son impuestas en forma selectiva en su uso, dando cuenta cómo desde el poder y los valores inscriben en funciones sociales más amplias.

Del conjunto de planteos realizados por Lemke, quien se dedica específicamente a investigar en el campo de la enseñanza de las ciencias, nos interesa particularmente destacar, dado nuestro interés en la didáctica general, su señalamiento acerca de que, aun cuando queden pendientes numerosas preguntas sobre las diferencias que se expresan en manifestaciones de la estructura de actividad en el aula en asignaturas diversas, es posible reconocer similitudes fundamentales en las estrategias básicas de comunicación que orientan el diálogo en la clase. Admite, sin embargo, que es muy probable que las diferencias cobren mayor significación cuando las actividades se concretan en ámbitos-espacios diferentes, como en el caso del laboratorio para las ciencias. Ello ocurriría también en las artes, las disciplinas técnicas, la educación física, donde lo diverso deviene fundamentalmente del uso del lenguaje al remitir a patrones temáticos que requieren otras formas de expresión, otras normas y recursos estilísticos. En la misma dirección, reafirma que todas las asignaturas enseñan un lenguaje especializado, con patrones temáticos específicos, estructuras retóricas y estilos o géneros específicos, así como sus propias normas que se constituyen en plataforma teórico-metodológica para indagar respecto de las formas que adoptan en las aulas las propuestas de enseñanza, en particular, cuando la intención se orienta a aproximar el habla pertinente a cada disciplina.

En este punto queda clara la inscripción de Lemke en la perspectiva de la semiótica social, al entender que los significados son elaborados o contruidos socialmente en el marco de comunidades de prácticas. Las comunidades despliegan diferentes maneras de elaborar significados y la posibilidad de crear sentidos está en estricta relación con ello. Así, cada acción se hace significativa al insertarse en un contexto más amplio; el significado de la acción o evento contiene, en consecuencia, las relaciones entre estas y sus contextos.

El registro de cualquier acción social (transcripción de una grabación, filme, descripción escrita de eventos, entre otros) constituye un "texto semiótico". Los eventos reales: *ejecuciones semióticas*, y cualquier *artefacto* que resulte de ellos: *producción semiótica*. Para el autor, en el caso de que el

sistema de recursos del lenguaje juegue un papel importante, simplemente "la expresión texto refiere a la representación particular y concreta de algunas prácticas semióticas, o a algún registro o producto de la ejecución". Dichos textos constituyen los datos básicos de la semiótica social y, por ende, son la materia prima si se pretende su estudio sistemático.

En el análisis de cualquier *texto-acción*, es de valor reconocer dos perspectivas claramente diferenciadas. La perspectiva *dinámica* es la de quien es partícipe y espectador de los sucesos tal cual ocurren, lo que se significa a partir de la comprensión particular de lo que es cada momento en la secuencia de acciones de la que forma parte. Comprensión que, en tanto remite a un momento específico, puede cambiar reclamando una revisión de los sentidos asignados a lo hasta allí ocurrido, incluso en relación con las expectativas respecto de aquello aún por ocurrir. La otra perspectiva es la *sinóptica*, que alude al punto de vista de quien está fuera del tiempo, más allá de la secuencia de acciones, quien básicamente tiene la posibilidad del "texto completo de las acciones en sus manos". Perspectiva que se corresponde con la del analista o investigador, muy útil, pero que requiere ser complementada con la perspectiva *dinámica* y para ello convocar a los participantes. Solo así será posible reconocer cómo fueron desplegándose estratégica o tácticamente los eventos.

Lo valioso de esta práctica de conexión de textos de una comunidad es que habilita a elaborar significados sobre la base de la relación entre textos. Esto significa desprenderse de la idea de formas puras o ideales para descubrir, en cambio, vetas en el camino de interpretación. Por ello, el análisis semiótico es una alternativa en la labor de otorgar sentido a textos y eventos incluyendo las ambigüedades y los múltiples significados que podamos reconocer. Tarea posible desde el despliegue de diversos recursos semióticos, lo que para el autor tiene connotaciones no solo semánticas, sino también axiológicas. Su perspectiva en esta dirección despegue de cualquier versión instrumental que pueda pretenderse atribuirle, cuando vincula semiótica social con la problemática del cambio social y la responsabilidad política.

Atender según los casos, en su particular forma de manifestación, estas tres dimensiones de análisis (aula, clase y estructura de actividad) implica reconocer que en ellas lo social, institucional, grupal, interpersonal e individual se entrecruzan en niveles explícitos e implícitos y en los registros imaginario, simbólico y real. Se conforma así un entramado que se expresa siempre —más allá de toda recurrencia e incluso repetición que sea posible identificar— de manera singular, por lo que su comprensión solo será posible en el marco de dicha trama.

De esta manera, será posible avanzar sobre los signos de complejidad en la enseñanza, en el encastramiento de acciones y decisiones en sistemas

amplios que requieren un cuidadoso entrelazamiento de las partes en el todo, incluyendo lo diverso, contradictorio, paradójico, conflictivo. Asimismo, será necesaria la consideración de fenómenos aleatorios, impredecibles que no pueden ser reducidos, sino que requieren incursiones dialógicas que respeten su carácter heterogéneo y analicen sus posibles planos de articulación.

En el sentido que lo estamos planteando, resultó clarificador, en dirección a afinar el marco conceptual, establecer el alcance asignado a categorías específicamente didácticas que entendíamos operarían como bisagra entre las categorías teóricas más generales y las analíticas a construir desde las referencias empíricas y situacionales. Nos referimos en orden de inclusividad decreciente a *construcción didáctica*, *construcción metodológica* y *configuración didáctica*.

Construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas

En la escolarización existe, según Popkewitz (1998), una prolongada historia con una clase de conocimiento-receta que valora el "hacer" por sobre la teoría. Tal conocimiento, de carácter práctico, parece definir lo necesario para propósitos pragmáticos. Se refiere a las tecnologías de gestión del aula y al conocimiento experimental cotidiano. Como aparato conceptual, constituye un conocimiento instrumental y procedimental acerca de cómo organizan los docentes el aula. Así,

las referencias a que las tareas deben exponerse con claridad y precisión, a las reglas escritas sobre los "deberes" y exámenes no dejan espacio para la ambigüedad, la incertidumbre y la impredecibilidad. Lo claro, lo definitivo, lo predecible, exigen que los docentes aprendieran los "trucos del oficio" para introducir orden y estabilidad en el aula (Popkewitz, 1998: 100).

La gestión del aula se concibe como un procedimiento instrumental y neutral. En relación con ello, las recetas establecen ciertos límites respecto de lo que se considera aceptable, normal y razonable; "aquello que realmente funciona". Conjunto de normas asociado a la *sabiduría de la práctica*.

Una de las principales tecnologías en la administración de la enseñanza, desde esta óptica, remite al *plan de lección*. Este conlleva un claro énfasis en la secuencia y el horario; más atenta a la gestión del tiempo que a la producción de conocimiento; normas universalmente aplicables que se traducen en una normalización de las capacidades docentes.

El conocimiento-receta definió los límites de lo que se consideró como aceptable para ser un docente y alcanzar éxito como tal. En realidad, esta postura perfila la idea de un docente práctico que está abocado, al decir de Popkewitz, a "reducir la escala" del currículum. *Aprender haciendo* y *reducción de escala del currículum* inciden en una particular constitución de subjetividad, construcción de identidad docente. En estos términos, la organización del conocimiento escolar parece componerse de un conjunto de normas prácticas. La preocupación por el conocimiento bien ordenado y por fragmentos específicos resalta un mundo de fronteras directas y de objetivos explícitos. El currículum, junto a dispositivos a él asociados (libros de texto, exámenes), transmite una sensación de orden, de jerarquía y distribución secuencial a la organización y valoración del tiempo pasado en la escuela; "proporciona una sensación de regulación y continuidad interna en el mundo de la escolarización".

En este marco, entendemos fundamental reconocer el valor de una *construcción didáctica* que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera *reducción de escala del currículo*, para concebirla, en cambio, como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Para dichas propuestas, creemos fundamental elaborar, en perspectiva relacional, definiciones, decisiones y principios orientativos respecto de las categorías de la *agenda clásica* y las atinentes a un sistema categorial ampliado, según fuera explicitado, sobre la base ineludible de poner en juego la relación dialéctica contenido-método.

La *construcción metodológica*³⁰ da cuenta precisamente de la articulación forma-contenido en la construcción didáctica. En clave de análisis con debates y producciones de diferentes comunidades académicas en el contexto internacional, una cuestión que entendemos central en relación con la posibilidad de concretar efectivamente un giro conceptual en la temática es la necesaria articulación forma-contenido como constituyente nuclear de toda propuesta de enseñanza.

En este marco, la *construcción metodológica* da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan.

30. Categoría a la que hemos aludido en diferentes producciones, algunas publicadas, particularmente la expuesta en el capítulo de nuestra autoría: "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AA.VV. (1996).

Construcción casuística, singular, por tanto relativa, que se genera –por parte de maestros y profesores– a diferentes escalas (programa, unidad y clase) por la articulación de macro y micro decisiones respecto de las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza. Elementos de sumo valor en la labor inferencial en los procesos de análisis de prácticas de la enseñanza.

En las producciones que refieren a los procesos de enseñanza, la separación con que se percibe método de contenido, crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de sujetos, textos y contextos. Se prioriza el aspecto técnico-instrumental, caracterizado como elemento inmediato de resolución, entendido como fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirlo en objeto de reflexión. Esta visión del problema, de presencia aún relevante, pareciera dificultar la apertura a una matriz alternativa en los estudios sobre la enseñanza. En las tres últimas décadas, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en las prácticas de 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.

Es claro que estas observaciones, que llevaron a plantear la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios y a hacerlo 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.

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 o área de que se trate, es decir, la historia de desarrollo, la génesis de conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación de los mismos. Esto es fundamental para poder avanzar después en “construcciones metodológicas” pertinentes –en términos didácticos– a la vez que para contrarrestar el efecto de expresiones *didactizadas*³¹ en las propuestas de enseñanza.

31. Utilizamos la expresión “didactizadas” para referir a resoluciones de corte instrumental en la enseñanza, que acotan y banalizan el sentido de las propuestas didácticas, en particular cuando estas remiten al trabajo en el aula.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que solo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan no solo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino el propio cuestionamiento de las mismas. Para ello, será imprescindible diseñar actividades de distinto tipo con el objeto de generar la construcción de conocimientos por parte del alumno. Doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación. Implica reconstruir los contenidos desde una nueva mirada, la mirada del otro marcada por la intencionalidad del enseñar. Significa, sobre todo, proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. Relación que puede reafirmar, incluyendo en las propuestas formativas procesos que impliquen para los profesores en formación, desafíos del mismo tipo de aquellos que luego planteará a sus alumnos (Edelstein y Litwin, 1991).

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente. Deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para constituirse en sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen al alumno la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que lo coloque no en situación de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecido.

Configuraciones didácticas, categoría elaborada por Edith Litwin (1993), surge, según lo expresa la propia autora, como constructo alternativo en el análisis de las prácticas de la enseñanza en la universidad orientada a la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

En el texto que remite a la producción resultante de sus investigaciones en el tema, que tiene origen en su tesis doctoral,³² la autora precisa:

Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas

32. Nos referimos a Litwin (1997b).

profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1997b: 97).

En su perspectiva, "la clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento" distinguen las configuraciones orientadas a la "buena enseñanza" de aquellas que define como "*no didácticas*", en cuanto implican solo la exposición de ideas o temas sin atender a los procesos de aprender del alumno.

Las *configuraciones didácticas* darían cuenta de los abordajes particulares de la enseñanza en diferentes campos disciplinarios y serían, además, indicativas de las peculiares formas de práctica que un docente genera en referencia a los mismos, según los contextos institucionales en los que desarrolla su labor profesional.

En la perspectiva de la autora, la *configuración didáctica* se expresa como propuesta de un docente y no constituye un modelo a ser trasladado de modo esquemático para la enseñanza de diferentes contenidos. Sin embargo, su análisis permite reconocer dimensiones que remiten a buenas configuraciones para la enseñanza y, al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de identificar persistencias y recurrencias de algunas de ellas en cada campo disciplinar. Esto es posible por cuanto, en las *configuraciones didácticas*, el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones.

Desde los datos recogidos en la investigación, Litwin observa que con los avances en el análisis también fue posible reconocer *configuraciones deficientes*. Estas dan origen a patrones de mal entendimiento y se constituyen en obstáculo para una comprensión genuina. Estos casos pueden originarse desde la propuesta didáctica misma, cuando se opera una reducción en el objeto de estudio, simplificándolo; en otras circunstancias, por la imposibilidad de reconstruir el discurso frente a señalamientos o conclusiones erróneas por parte de los alumnos.

Las *configuraciones didácticas*, que la autora presenta como resultado de la investigación, fueron construidas a partir de "la identificación de dimensiones de análisis, que fueron persistentes a lo largo de una clase y que por su persistencia tiñeron la clase permitiendo su identificación". Se convierten en persistentes cuando aparecen reiteradamente en diferentes unidades con sentido didáctico.

Cabe señalar que, al referirse a los procesos de validación con los profesores que constituyeron la muestra, Litwin señala que los docentes recono-

cieron la configuración y dieron ejemplos de situaciones didácticas análogas. De todas maneras, es claro que su utilización no tiene carácter excluyente en el marco de sus propuestas, lo que le lleva a plantear la diferenciación entre *configuración* y *estilo* al reconocer las diferencias con otras prácticas del mismo docente.

No podemos dejar de mencionar, con la intención de avanzar en la dilucidación de relaciones entre estas categorías que, en perspectiva de Litwin, la idea de *estilo* permitiría comprender la persistencia de ciertas configuraciones en las prácticas de enseñanza de un profesor. En la misma clave de lectura, el estilo, caracterizado como *estilo de intervención*, se constituye, desde nuestra óptica, en elemento integrador de las variables que interjuegan en la *construcción metodológica*.

Las tres categorías mencionadas –*construcción didáctica*, *construcción metodológica* y *configuración didáctica*– solo son factibles de discriminar, en sentido estricto, a los fines analíticos. En esta clave de lectura, resultan indicativas de definiciones y decisiones de orden didáctico a escalas diferentes. Así, la construcción didáctica da cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización, que realizan maestros y profesores, de los diseños curriculares que operan como regulaciones más generales de sus prácticas. Construcción que se expresa en las macrodecisiones (epistemológicas, pedagógicas, psicosociales, histórico-culturales, ético-políticas, entre las principales) que en cada caso se adopten, respecto de la enseñanza de una disciplina o área de conocimientos. La construcción metodológica avanza sobre un nivel mayor de concreción cuando la recontextualización remite a contextos y sujetos concretos desafiando resoluciones creativas de la relación dialéctica forma-contenido para la enseñanza en ámbitos singulares. Las configuraciones didácticas, más allá de que se manifiesten como opciones recurrentes, según lo expresa Litwin a partir de datos que surgen de su investigación, devienen en construcciones casuísticas para cada clase que se producen en consonancia con definiciones y decisiones a nivel de las construcciones didáctica y metodológica. Estas tres categorías, en el plano de lo concreto, se expresan como parte del complejo entramado que se produce en la generación de propuestas de enseñanza. Sin embargo, la identificación de planos de diferenciación, sutiles en ciertos casos y solo accesibles a un registro especializado, permiten inferir la consistencia y a la vez flexibilidad entre lo que definimos como macro y micro-decisiones en términos didácticos.

En algún sentido, y con los recaudos necesarios, estas categorías se vinculan en términos de escala con los conceptos nucleares en el análisis didáctico: aula, clase y estructura de actividad. Así, si bien podría pensarse la construcción didáctica en conexión con las representaciones aula-escolarización,

construcción metodológica y configuración didáctica en nexos de mayor fuerza y por tanto con menor nivel de distancia (material y simbólica) remiten a las más diversas articulaciones según los enfoques asumidos entre las tres dimensiones.

Los aportes de la teoría de la actividad

En el marco del conjunto de ideas hasta aquí expuestas, entendemos que pensar la clase implica abordar la problemática de la actividad socialmente situada, indagar el carácter históricamente constituido y subjetivamente selectivo de las relaciones espacio-temporales que la constituyen, y precisar de qué hablamos cuando nos referimos a la idea de actividad. Reconocemos distintos modos de abordar su estudio desde investigaciones empíricas (psicológicas, sociológicas y antropológicas) enmarcadas en la teoría de la actividad, en países como Suecia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Suiza, EE.UU., entre otros. Incursionar en estos desarrollos nos permite una significativa ampliación de perspectivas en orden a fundamentar la propuesta de análisis en el marco del dispositivo.

Una acotada mención de autores y principales categorías conduce a destacar: a Seth Chaiklin y Jean Lave (1996) en sus desarrollos acerca de la práctica cotidiana situada; la actividad situada como participación en ambientes culturalmente determinados. A su vez, Yrjö Engeström (1996, cit. en Chaiklin y Lave, 2001), quien enfatiza el valor de avanzar más allá de lo que se conoce en la situación inmediata y, hacerlo metacognitivamente, reflexionando acerca de los propios procesos cognitivos.

Destacada por estos autores, resulta valiosa la idea de eventos interactivos interrelacionados dentro de una corriente de actividad y, en atención a ello, la necesidad de ampliar los horizontes de análisis convencional de la actividad situada, especialmente en términos históricos, punto de mira desde el que se indagan las conexiones entre prácticas locales. En este marco, precisar la porción de ambiente que opera como contexto y, por ende, constituye el "horizonte de observabilidad" de quien ejecuta la tarea.

La comprensión acerca de que un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado incorpora siempre dos aspectos de la conducta humana: el productivo, orientado a los objetos; y el comunicativo, orientado a las personas. De este modo, producción y comunicación son en ella inseparables. Además, otro rasgo clave es que en los "sistemas de actividad" se producen discontinuidades; hay acumulación y crecimiento pero también perturbaciones, crisis; es decir, su formación no está caracterizada solo por la persistencia, sino por una faceta creativa y productora de nove-

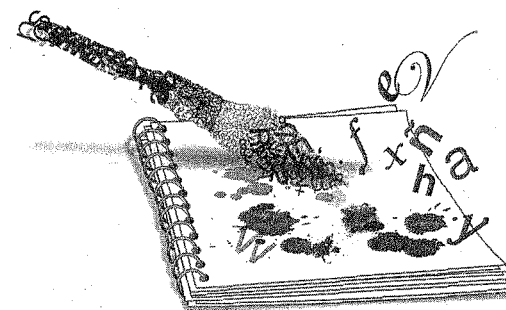
dades. Cuando las actividades se institucionalizan y alcanzan la condición de prácticas culturales, suelen tener una vida más prolongada; parecen reproducir una y otra vez acciones y resultados similares, de una manera visiblemente monótona y repetitiva, que confiere una cualidad en apariencia abrumadora a las restricciones culturales operantes. Sin embargo, un análisis detenido de los *sistemas de actividad* pone de manifiesto que en ellos ocurren constantemente transiciones y reorganizaciones. Visto de esta manera, un *sistema de actividad* no constituye una unidad homogénea, sino que se compone por una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares, entre otras cuestiones por cuanto contiene sedimentos de modos históricos pasados o anticipatorios de futuros posibles.

Cuando se considera el contexto no como variable externa que influye en las acciones humanas, sino como inseparable de ellas, surgen nuevas categorías que se constituyen en unidades de análisis. Entre otras, la idea de acción humana como *acción mediada*, el concepto mismo de *mediación*, *participación guiada* y *apropiación participativa*, *comunidad de aprendices*, *comunidad de prácticas* destacados por Bárbara Rogoff (1990/1997, cit. en Baquero y Limón Luque, 2001: 167 y en Wertsch y Álvarez, 1997: 167) y, estrechamente vinculado, el de "aprendizaje por expansión" de Engeström (1987/1988). Categorías en afinidad con el concepto de "cognición distribuida", cuyos orígenes se reconocen en psicólogos y filósofos de fines del siglo pasado, entre otros Dewey, recuperada más recientemente por Coie y Engeström (1988, cit. en Salomon, 1993) y que retomamos desde Gavriel Salomon (1993).

Estudios de caso con orientación antropológica complementados con estudios de intervención didáctica plantean justamente posibilidades de diseño del aula como contexto de aprendizaje. En los mismos se indaga la conformación de una "comunidad de aprendices", que emprenden una "apropiación guiada" de los significados y lo hacen a través de negociaciones en el marco de "una red distribuida de conocimiento especializado", de prácticas genuinamente conversacionales. Trabajos que inscriben en esta línea elaboran modelos de aprendizaje por medio de la enseñanza recíproca en los que la inteligencia necesaria para realizar una actividad está distribuida en el grupo de pares ("apropiación mutua") o en un sistema de alumno y tutor. En relación a ello, y por las proximidades con actividades y acciones involucradas en los procesos que estudiamos, nos interesa particularmente el papel que se reconoce a la participación guiada en el aprendizaje de modalidades de notación y sistemas de registro; convenciones de construcción, interpretación y empleo que se adquieren en actividades de índole cultural. Así, en el aula como comunidad de discurso, los participantes son iniciados en los rituales inherentes a la naturaleza distribuida del conocimiento.

CAPÍTULO 5

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; renunciás; 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 disciplinarios 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 pareciera 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 extrañería 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 *habitus*, para tramitar el pasaje 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 concebirlos 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 sostén 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,

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/reconstrucción 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, cristizador 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 casuísticos. 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 refiriéramos), 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 casuística

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 inconexos 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 contruidos, 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 contruidas *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.