

El análisis en clave didáctica

Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar

Resumen

El artículo caracteriza la enseñanza como prácticas sociales, históricamente condicionadas, que implican un proceso de mediaciones orientadas a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad al accionar docente. Intencionalidad que adopta la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, que siempre *cobran forma de propuesta singular* a partir de las definiciones y decisiones que maestrxs y profesorxs concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: cómo se comparte y construye el conocimiento. La complejidad que las caracteriza hace que su análisis reclame siempre un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, límites y posibilidades.

Ello requiere producir un “efecto de desnaturalización”, poner en tela de juicio matrices interiorizadas acríticamente, evitar resolver mecánicamente las situaciones en las que se interviene; ver y pensar las cosas de otro modo. Surge así una propuesta (entre otras posibles) de “análisis didáctico” de las enseñanzas que opta por una posición de reflexividad crítica, contextualizada y en perspectiva multirreferencial. Se

* Doctora en Educación (UBA, 2007). Licenciada y profesora en Pedagogía (FFyH/UNC, 1968/1969). Profesora emérita (UNC) desde 2014. Profesora titular plenaria de la Cátedra Interdisciplinaria Práctica Docente y Residencia y coordinadora de las jornadas nacionales sobre el tema. Directora del Departamento Educación y decana (FFyH/UNC). Directora e integrante de las comisiones académicas de las carreras de Posgrado y Doctorado en Educación (UNC). Categoría I Docente investigadora. Directora de Tesis Grado, especialización Maestría y Doctorado (UNC y otras universidades del país). Evaluadora en diversas universidades y organismos CyT. Profesora de seminarios de posgrado (UNC y diversas universidades nacionales “Intervención e investigación prácticas docentes”). Autora de libros y capítulos, artículos revistas con referato; ponencias y conferencias eventos científicos. Elaboración Diseño Curricular Campo de la Práctica de la provincia de Córdoba.

trata del análisis didáctico con base en la idea de un profesorado orientado a la indagación, que apuesta a que lxs docentes se constituyan en estudiosxs de sus enseñanzas y participen en la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza.

Palabras Clave

Prácticas de enseñar • profesionalidad genuina • análisis didáctico • reflexividad crítica y contextualizada • aportes socioantropológicos y de la narrativa

Presentar mis ideas sobre la temática, requiere explicitar la perspectiva que asumo acerca de la enseñanza, como quehacer sustantivo en el trabajo docente; asimismo, respecto de los procesos de formación para la misma como práctica profesional.

Al aludir a la enseñanza, sin desconocer la dificultad de sostener explicaciones conclusivas válidas para todo contexto y caer en el riesgo de efectuar burdas generalizaciones, quisiera destacar algunas notas constitutivas que se advierten como recurrentes en estudios acerca de la temática.

Refiero así a su caracterización como prácticas sociales históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos dando lugar a una actividad intencional en un complejo proceso de mediaciones orientadas a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad al accionar docente que tiene lugar en una institución educativa, en particular al interior del aula (en sentido amplio y con formatos diversos). Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según las modalidades de relación sujetos-objetos que se postulen.

Como práctica social, la enseñanza responde a *necesidades y determinaciones* que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. No obstante, al menos en algún sentido, siempre *cobra forma de propuesta singular* a partir de las definiciones y decisiones que maestrxs y profesorxs concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el *problema del conocimiento*, cómo se comparte y construye en el aula (Edelstein, 2011).

Ahora bien, en tanto la enseñanza se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, en sus particulares modos de realización inciden las peculiaridades propias de los *contextos y las culturas en los que inscribe*. De ahí que, en realidad, debiéramos incorporar el plural al referir a este concepto; aludir así a “enseñanzas”. En este sentido, en tanto prácticas que involucran a sujetos e instituciones dan cuenta, en su diversidad, de historias, trayectorias, saberes, conocimientos, representaciones, creencias, normas y valores, habitus y tradiciones; asimismo, de procesos de transmisión, producción, reproducción, apropiación, negociación, resistencia, entre otros.

Como práctica que remite a la esfera de lo público, *es siempre de carácter político*; no hay neutralidad ni asepsia posible en ella y, por lo mismo, solo puede entenderse en el marco del contexto sociopolítico e institucional del que forma parte y en atención a sujetos involucrados/as en cada caso.

Cuando se trata de abordar la enseñanza y su análisis en clave didáctica, se torna necesaria la demarcación/articulación entre dos conceptos centrales: prácticas docentes/prácticas de enseñanza. ¿Por qué interesa esta distinción? Ocurre que cuando se hace referencia a la acción docente, se la sitúa generalmente en el aula como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega; lugar casi único donde se la constriñe. Pareciera que se prioriza el ámbito de clases como terreno en el que se habrá de actuar, desconociendo que en todo proceso de enseñanza se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional y vinculan a los actores individuales a una historia social compartida. Así, las representaciones más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye la realidad de su trabajo, en tanto reflejan por su ausencia el olvido de la institución. Este desdibujamiento de la institución no es producto del azar. Históricamente se ha establecido una equivalencia entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos en las clases, como si se tratara de un lugar autorregulado (Edelstein y Coria, 1995).

Desde una perspectiva analítica diferente, cabe subrayar que la enseñanza es otra cosa. En tal sentido, acordar con definiciones que la vinculan con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, campo en el que precisamente la enseñanza se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética que no se puede de ningún modo desconocer. A la vez, asumir, como numerosas

investigaciones señalan, que son muchas las cuestiones que rebasan esa dimensión del quehacer docente. Es decir, que el trabajo al interior de las aulas tiene que ver con la enseñanza como parte de una propuesta curricular específica, lo cual ocupa un espacio sustantivo; no obstante, ello no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de las determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar. Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad (1995).

En consonancia con estos señalamientos me interesa destacar que, como ocurre con otras prácticas sociales, la docente, no es ajena a los signos que la caracterizan como compleja. Ahora bien, en procura de cargar de sentido esta expresión, cabe destacar que tal complejidad deviene en este caso del hecho que estas prácticas se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto; impronta que hace evidente la imposibilidad de uniformar al referir a las mismas. Por ello, en su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos; las problemáticas a resolver no se encuentran claramente definidas y es necesario dilucidarlas desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias. Asumir un lugar-papel en ellas reclama siempre un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, determinantes, límites y posibilidades.

Philip Jackson, en su emblemática obra *La vida en las aulas* (1992), a partir de un trabajo de investigación sumamente potente, identifica ciertas notas características en la enseñanza, que constituyen un aporte valioso en la intención de dar cuenta de esta complejidad. Así refiere a *multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historicidad*. El cruce de estas notas en una trama que le cabe tramitar (en ocasiones desanudar) desde su posición al docente, dan una clara muestra del particular sentido que cobra la idea de complejidad en estas prácticas.

Desde mi particular lectura, resultan a la vez indicativas de manifestaciones en la cotidianidad de tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento/desplazamiento de aquello que es tarea central en la enseñanza: el trabajo en torno al conocimiento. Tensiones y contradicciones que se expresan

precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de la enseñanza como práctica social específica y por la referencia a un/una docente con una trayectoria de vida y de formación, que ocupa una posición en el interior de las instituciones, ámbitos particulares de despliegue de su actividad profesional.

De todos modos, el tiempo permite reconocer que resulta de sumo interés diferenciar razones que den cuenta de este desplazamiento a tres niveles o escalas diferentes (macro, meso y micro) desde las que situar *condicionantes que regulan* las prácticas docentes. A escala macro, los que remiten al contexto histórico-social más amplio; a escala meso, aquellos que aluden al tipo de organización en que inscribe esta práctica y los que refieren al micro espacio del aula, donde se juegan expectativas y representaciones mutuas, enseñanzas implícitas y por sobre todo procesos interactivos con lxs alumnx. Condicionantes respecto de los cuales es necesario reconocer claves de análisis-interpretación ya que, desde múltiples atravesamientos, suelen provocar que las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función se asocien con frecuencia a la falta de problematización y el dominio de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad.

¿Qué hacer respecto de estas tensiones y contradicciones? Estudios etnográficos que coinciden con este planteo como resultado de indagaciones en numerosas aulas, plantean que se trata de develar (desvelar) ciertas representaciones, las imágenes en que algunos/as docentes se sostienen, para lo cual se vuelve necesario un movimiento de extrañamiento y, a la vez, reconciliación. Giro posible a partir de tomar distancia, de reconocerse como sujetos autónomos capaces de comprender y tomar decisiones y, al mismo tiempo, como parte de un contexto y orden institucional.

Desde estas objetivaciones, quizá sea posible por parte de docentes pensar y dar lugar a formas alternativas en las prácticas cotidianas. Para ello se requiere poner en cuestión las matrices construidas, revisar marcas de mucho de lo interiorizado en el largo recorrido por la escolarización sin ser objeto de reflexión, que conducen en demasiados casos a naturalizar aquello que debiera ser problematizado. Es importante destacar en este sentido, que algunas de las notas que mencioné como propias de la enseñanza en sintonía con Jackson, hacen que ante ciertas situaciones problemáticas, conflictivas, se actualicen de manera consciente o no, contenidos y formas en una suerte de “salida del paso”, incluso en contradicción con los propios enfoques.

Los condicionantes planteados a escalas diferentes permiten reconocer que el trabajo pedagógico que realiza el/la docente está lejos de ser configurado desde rasgos y posibilidades individuales. De ahí que se torne imprescindible trabajar huellas en las trayectorias de vida y de formación. Por ello, los enfoques a los que adhiero plantean que respecto del conjunto de cuestiones relativas al aprender y enseñar en sus relaciones mutuas, al igual que en el análisis de la realidad social e institucional, se hace necesario producir un “efecto de desnaturalización” de todo lo que vemos como “lo natural”, “lo normal”. Esto implica asumir un necesario distanciamiento; que lo familiar se vuelva extraño; poner en tela de juicio matrices, marcas interiorizadas acríticamente y hacer de ellas objeto de indagación, análisis y reflexión. De ese modo, evitar resolver mecánicamente las situaciones en las que se interviene; ver y pensar las cosas de otro modo.

En este contexto de ideas, investigaciones diversas dan cuenta que las prácticas de la enseñanza –dadas sus formas polifacéticas de expresión– generan posibilidades diferentes de conocimiento-comprensión y, por tanto, diferentes perspectivas de intervención. La relación entre comprensión e intervención conforma una espiral dialéctica en la que ambos procesos se potencian al constituir a estas prácticas como objeto de estudio.

Una propuesta que opta por una posición de reflexividad crítica, contextualizada y en perspectiva multirreferencial para el análisis de las enseñanzas

Pensar y hacer las cosas de otro modo implica fortalecer el papel intelectual de maestrxs y profesores en procesos de construcción de saberes y conocimientos desde y en sus prácticas. Dos consideraciones personales resultan claves al respecto: ampliar los registros y contar como soporte referencias conceptuales que den cabida a nuevas objetivaciones acerca del acontecer en la cotidianidad.

Como prácticas situadas, contextualizadas y plurideterminadas, las prácticas de enseñanza demandan una mirada que recupere y revise, para resignificarlas, las

categorías que conforman aquello que los especialistas han denominado “temas clásicos” de la didáctica (objetivos, contenidos, formas metódicas, actividades, evaluación) como de constructos elaborados posteriormente al interior de esta disciplina, principalmente los vinculados a currículo y evaluación-acreditación, junto a otros que han devenido del intento de “aggiornamiento” de esta disciplina. En consonancia con lo planteado, quisiera enfatizar en la necesidad de un sistema categorial ampliado en la didáctica que, sin desconocerla, vaya más allá de las categorías de la agenda clásica desde la que por décadas se ha pensado la enseñanza de manera hegemónica. Sin avanzar en este punto, pues sería motivo de un texto específico, no quisiera dejar de mencionar el importante giro planteado en los estudios acerca de las enseñanzas con la recuperación de la categoría transmisión en el marco de perspectivas decoloniales.

En cuanto a los registros, una mirada de más amplio alcance, necesariamente deberá ser concretada desde una lectura de carácter *multirreferencial*, con aportes de otras disciplinas particularmente de aquellas asociadas a los campos de conocimiento de que se trate, por tanto, a las didácticas específicas. En esta perspectiva, entiendo que diferentes marcos disciplinarios y desarrollos teóricos aportarán claves de indagación a diferentes escalas, que permitan avanzar al analizar la diversidad y, a la vez, singularidad de situaciones de enseñanza en sus múltiples y variadas manifestaciones.

En esta clave de análisis, incorporo el concepto de *multirreferencialidad* de Jacques Ardoino (1991), que propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica, en cuanto la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad, interesa a especialistas de diferentes disciplinas. De ahí que los fundamentos de este enfoque se vinculen de manera muy estrecha a la noción de complejidad, a la que referíamos como rasgo constitutivo de las prácticas de enseñar.

En la visión de Ardoino, ya no es posible contentarse hoy con una aproximación que ignore las diferentes miradas que pretenden dar cuenta científicamente de los

fenómenos que interesan a la educación y sus prácticas. La formulación que realiza, como consecuencia, se presenta en franca oposición a las nociones de evidencia y linealidad propias de los cánones de la racionalidad positivista. La perspectiva multirreferencial posibilita una aproximación diferenciada, a partir de desarrollar al máximo las potencialidades disciplinarias. La tarea será tomar en cuenta los puntos de vista diversos y a la vez relativizar cada uno respecto de los otros, procurando así salir del frecuente etnocentrismo disciplinario. Trabajo que toma distancia de enfoques que derivan en una mera sumatoria de aportes, también de opciones traducidas en sincretismo fusionante; de proximidad en cambio, con perspectivas de análisis que proponen dar cuenta del objeto de estudio (en nuestro caso, la enseñanza), desde diversas lecturas y con apertura a la necesaria complementariedad entre los sistemas conceptuales y lingüísticos de los respectivos campos. Ello supone la superación del monismo teórico-metodológico a través de una opción que rescate, desde la pluralidad disciplinaria, un abordaje diferente de los problemas en el campo de la didáctica.

En atención a estas postulaciones, al aludir a la didáctica me importa destacar que al referenciar me en esta disciplina del campo pedagógico, tomo una clara distancia de toda versión técnico-instrumental derivada de la racionalidad tecnocrática. Versión que se tradujo en una significativa reducción de su estructura conceptual, para concebirla en cambio como campo multirreferencial. En tal sentido, una didáctica significada como disciplina que apela a construcciones fruto de desarrollos teóricos y empíricos de otras disciplinas y campos de conocimiento, particularmente de las ciencias sociales y humanas. No como sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión totalizante sino como recuperación de aportes múltiples que, sobre la base de la búsqueda de convergencias, resultan potentes para la elucidación de teorías acerca de las prácticas de la enseñanza. Intención de clarificación en la que no cabe soslayar, desde mi óptica y según señalara, que la didáctica necesita aún avanzar en la consolidación de una posición de autonomía en su potencial productivo, ampliar su sistema categorial y, de este modo, recuperar su centralidad en el campo de la pedagogía o de las llamadas “Ciencias de la Educación”.

La perspectiva que se propone, supone apostar a una puesta en valor de la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer del

profesorado; a su poder para pensar, definir y configurar colegiadamente el sentido asignado a sus saberes y prácticas, así como las condiciones de despliegue de su trabajo. Concebido desde una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, difusión, circulación, recepción de conocimientos con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Visión a enfatizar claramente ante cambios tan sustantivos en escenarios, guiones y escenas en las prácticas de enseñar.

En esta dirección, hace tiempo que se ha generalizado la importancia de apelar a la interiorización de prácticas reflexivas por parte del profesorado, significadas como un esfuerzo de inmersión consciente en el mundo de la propia experiencia; un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, lo social incorporado. Hacer posible de esta manera para cada sujeto, reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que le permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. En este sentido, la reflexividad que oriente estas propuestas no puede traducirse en una autojustificación complaciente que termine salvaguardando el statu quo. Se trata, al decir de Castoriadis (2004), de “reflexividad en sentido fuerte”, que implica una posición a construir, que desafía incluso a volver sobre sí mismo y ponerse en cuestión, que requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación y con diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio que otorgan identidad a estas prácticas. Es decir, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, el trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva la marca de una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento, “a puerta cerrada”, en soledad, en definitiva autorreferente.

La elaboración de propuestas como alternativas a problemáticas emergentes requiere por parte de profesores una comprensión situacional, solo posible desde una posición de reflexividad crítica contextualizada que se integra a una espiral de ciclos de experimentación sin un final preestablecido. Reflexividad que implica dar curso a una conversación con las situaciones en cada circunstancia. Conversación que,

en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos, de valores; implica posicionamientos y compromisos.

De este modo resulta un particular convenio entre indagación e intervención. Nueva cultura profesoral que requiere, por cierto, desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente. Implica también, inexorablemente, restituir a quienes ejercen la docencia una posición pública autorizada.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de pasaje en lo que a la docencia refiere de una visión funcionarizada, al decir de Novoa (1992), de legitimidad delegada que sostiene a profesores en una posición subordinada a la tutela científico-estatal y/o científico-curricular respecto de los especialistas, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada, que tiene emergencia en el asociativismo docente y acompaña procesos de autoformación participada. De ahí, el valor asignado al trabajo colaborativo al interior de equipos; el énfasis en la conformación de colectivos docentes organizados con una clara potencialidad para socializar y producir nuevos saberes y conocimientos desde y en las propias prácticas.

El propósito de avanzar en profesionalidad en la labor docente, en consonancia con Inés Dussel (2005), hace necesario además acceder a saberes renovados y plurales, estar en contacto con instituciones y sujetos productores de conocimientos de modo que sea posible abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos. Ello significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de docentes con la cultura pero no desde su exclusiva responsabilidad individual, sino desde un movimiento social a partir del cual se rejerarquice el papel que les cabe en la producción y transmisión de la cultura de la que son parte, significada como producto de dinámicas históricas y de luchas sociales.

En relación a ello, no podemos obviar que en la contemporaneidad asistimos a rupturas importantes que nos reclaman como docentes un esfuerzo de comprensión en planos de mayor alcance tales como la necesaria interpelación respecto del mundo en que vivimos (cuestiones preexistentes y que la pandemia no hizo más que visibilizar descarnadamente); nuestras sociedades; la cultura/las culturas; los problemas ambientales, el ecosistema; el inconmensurable y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes las tecnologías y su incidencia en la vida cotidiana y no solo en los procesos formativos; la comprensión de claves

epocales; el reconocimiento de la alteridad, la otredad, la diversidad en sus múltiples manifestaciones (raciales, de género, relativas a discapacidades); las nuevas subjetividades y configuraciones identitarias, en particular de lxs jóvenes a quienes enseñamos en sus singularidades y diferencias. Los gravísimos problemas planteados por las profundas desigualdades existentes, de todo tipo y en los más diversos planos, con efectos de estigmatización, discriminación y exclusiones que dejan a grandes sectores al margen del conjunto societal, carentes de los derechos más elementales.

Es justamente en esta dirección, que considero prioritario atender a perfilar dos atributos en relación a la docencia desde su formación, teniendo como horizonte futuros desempeños. De una parte, bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especializado y, por otra, hacer valer un código ético en el ejercicio de la profesión y, por tanto, la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y toma de decisiones que competen al propio trabajo (Edelstein, 2003).

El análisis didáctico y la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza por parte de lxs propios docentes

Quienes se desempeñan como docentes han tenido un largo recorrido por el sistema educativo a partir del cual interiorizaron imágenes, representaciones, maneras de concebir valoraciones acerca de la cuestión educativa. Por lo mismo, siempre cuentan con algo a decir sobre la base de saberes que construyeron en sus experiencias ligadas a sus trayectorias. Pero ese decir es de un orden muy diferente en términos conceptuales, cuando se han transitado relaciones con un saber especializado y a partir del mismo se amplía, profundiza y a la vez interpela el acontecer en las propias prácticas.

Es el conocimiento el que nos va dando la posibilidad de comenzar a ver las cosas de otro modo. Por efecto de la naturalización, puede parecer que en la enseñanza hay un orden, una organización adecuada, “la” correcta y que no hay otra posible. Esa estructura de pensamiento suele estar demasiado presente en los procesos de

formación y luego en las prácticas docentes. Remite a ciertos contenidos presentados siempre de la misma manera, en la misma secuencia, proponiendo el mismo tipo de actividades, modalidades de organización, incluso formas y criterios en las evaluaciones.

De tal modo que ante la pregunta ¿qué sentido tiene para los profesores incorporar una mirada pedagógica especializada acerca de la enseñanza?, lo central, desde mi punto de vista, se traduce en contar con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan hacer un giro en sus prácticas, o al menos intentarlo a partir de lograr nuevas miradas, lecturas, análisis y, por ende, diferentes visiones y razones a considerar. Es justamente en esta dirección que elaboro la propuesta para el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Cabe aclarar que al hacerlo, doy por supuesto que existen sin duda también posibilidades de análisis de una clase desde aportes de otras disciplinas como la sociología, las psicologías, la antropología, entre otras.

Ahora bien, al presentar esta alternativa para el análisis y hacerlo en clave didáctica enfatizo en cuestiones teórico-metodológicas que remiten específicamente a la enseñanza y, por lo mismo, toman a la didáctica como disciplina de referencia. En esta dirección, procuro acercar a docentes un saber sólido y actualizado, en consonancia con la apuesta a una profesionalización genuina de su trabajo. La intención es aportar una opción concreta, que se constituya en herramienta intelectual para que lxs docentes operen con potencialidad desde una posición de reflexividad crítica y contextualizada acerca de sus propias prácticas. Un abordaje que habilite una labor analítica rigurosa al volver sobre las propias clases, objetivar los hechos y procesos que en ellas acontecen y a partir de ello recrearlas. De esta manera, apostar a que maestrxs y profesorxs se constituyan en productoxs de conocimientos desde sus enseñanzas acerca de la enseñanza.

Cabe mencionar aquí que para abordar el análisis didáctico me remito a dos perspectivas desde las que recupero sus aportes teórico-metodológicos. Me refiero a la *perspectiva socioantropológica* en investigación educativa, cuyo conocimiento se ha extendido a partir de la denominada “etnografía educativa”, que es la más difundida en educación (no siempre con los necesarios recaudos); y en complementariedad, la *narrativa en investigación educativa*, que ha tenido bastante desarrollo en las

últimas décadas. Quiero destacar al respecto que solo hablo de recuperar aportes, por cuanto no planteo que los docentes tengan que ser necesariamente investigadores desde estos abordajes. El propósito es aprovechar experiencias acumuladas en el uso de herramientas conceptuales y metodológicas, que sin dudas otorgarían mayor sustantividad al análisis de situaciones en las que se focaliza según los casos. La opción se consolida al advertir en estos abordajes una vía para profundizar el conocimiento sobre las prácticas docentes en su historicidad como en los múltiples entrecruzamientos que en ellas se expresan y, en simultaneidad, hacer posible el necesario cambio en los registros que permita suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales, que suelen ser recurrentes y de notable persistencia al observar y analizar prácticas de enseñanza.

¿Por qué interesan estas perspectivas? En estudios socioantropológicos, el centro de atención está colocado en las instituciones educativas y aulas, escalas para observar-analizar la realidad educativa en busca de diferenciarse de posturas que “hablan” acerca de estas instituciones, de lxs docentes y la enseñanza, desde una visión homogeneizadora y universalizante, que les definen como acercamiento o desviación respecto de la norma, tipifican y clasifican sujetos e instituciones sin permitir reconstruir la singularidad y diversidad de realidades como contextos de las prácticas docentes y de la enseñanza. En lo relativo al enseñar, un modo de construir “observaciones” que se estructuran desde categorías cerradas asociadas a estereotipos respecto de lxs sujetos y sus prácticas que, al analizar los datos recogidos, hacen énfasis en la falta al contrastar con perfiles ideales prefigurados.

Se trata, en cambio, de no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas. En ese marco, se sostiene que la mirada es portadora de una herencia normativo-valorativa que sintetiza categorías heredadas, trazos que la historia deja en sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhiben la apertura a otros registros. Así se va construyendo un sentido común “académico”, que es la lente con la que se acostumbra a mirar la institución y el aula. Categorías heredadas que inhabilitan dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan.

Tal dinamicidad no recuperada, se constituye en historia no documentada, contraponiéndose con frecuencia a la historia oficial, la de registros y estadísticas

consagrados por la institución. Y es justamente la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque, que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica. Se procura así, desentrañar aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para lxs sujetos sociales implicadxs; aspecto que solo es posible identificar a partir de *indicios, señales* que, al decir de Achilli (1990) es necesario desentrañar, descifrar, para no limitarnos solo a aquello que aparece en la superficie, a simple vista; que demanda planos de problematización. Postulación que supone una reflexión sobre la relación teoría-empiría, y el papel de quien actúa desde el lugar de indagación.

Lxs sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos que construyen desde su lugar. A ese respecto, es necesario ser conscientes que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, que existen diversos patrones de interpretación. Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el referencial. Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales lxs sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de tramas de evidencia diversa.

Por cierto, que una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y el análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del cruce evaluativo, que en muchos casos las caracterizan. Apoyarse en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones y se interesan por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio. Ello reclama una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en quien investiga como en lxs sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación que se torna posible a partir del reconocimiento recíproco, la apertura constante a la conversación.

En cuanto a la narrativa en complementariedad y como insumo de valor en el marco de estos enfoques, la cuestión central es la recuperación de relatos por cuanto a través de los mismos es posible para lxs sujetos organizar y dar sentido a sus

experiencias. Relatos orales y escritos se constituyen en una vía privilegiada para dar lugar a reconstrucciones como memorias de vida y de formación; expresión de imaginarios y representaciones que al ser documentados se constituyen en elementos potentes en la labor interpretativa que requieren los procesos de análisis. De ahí que las indagaciones se planteen siempre en términos colaborativos, es decir, que reclaman de manera inexorable una polifonía de voces, solo posible a partir de conformar un entramado desde la palabra de todxs lxs involucradxs en las situaciones objeto de análisis.

Adentrándonos en el análisis didáctico: la relación acciones, decisiones y supuestos presentes en la enseñanza

El análisis en clave didáctica requiere de inicio dejar en claro que su propósito central es colocar como objeto de estudio las propias prácticas de enseñanza (de ahí la importancia asignada a clarificar qué entendemos por enseñanza y el tipo de formación necesaria). Una indagación de esta índole requiere dar cuenta de escenarios y escenas que se juegan en toda propuesta a tal fin. Por lo mismo, en términos empíricos, se constituyen en aspectos sustantivos a desentrañar, si de lo que se trata en definitiva es de construir nuevos conocimientos acerca de las enseñanzas.

Una clase concebida como configuración didáctica se presenta como una estructura global de actividad. Como parte de la misma y en su desarrollo secuencial, se activan múltiples acciones, episodios entrelazados (trabajos en grupo, resolución de problemas, análisis de casos, realización de ejercicios, lecturas y escrituras diversas, debates e intercambio de saberes, toma de notas, etc.) y, en relación a ellas, registramos indicaciones por parte del/la docente, materiales utilizados, entre otras muchas cuestiones. En torno de estas acciones, el análisis, como operación del pensamiento, supone abstraer, separar la totalidad en partes, teniendo siempre claro que son partes de un todo más amplio.

El análisis y la síntesis son dos operaciones claves del pensamiento que siempre se interrelacionan. Así, hay momentos analíticos que designo como análisis

“unilateral”, que se dan sobre todo al inicio, que separa de manera más fragmentada el acontecer en la clase ya que vamos adentrándonos, una a una, en las distintas acciones y modos de proceder. Pero a medida que avanzamos establecemos relaciones; el análisis se torna multilateral y surgen síntesis parciales. De ahí los necesarios entrelazamientos entre análisis y síntesis. ¿Qué quiero decir con esto? Que esta división es artificial. Siempre que separamos una totalidad lo hacemos para facilitar su comprensión, capturar sentidos que de otro modo no serían accesibles, pero es importante tener siempre en claro que trabajamos en partes de un todo. Que sencillamente, al focalizar podemos captar, advertir mayor diversidad de aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar una clase, tales como: ¿qué selecciono y cómo organizo el contenido; cómo resuelvo cuestiones relativas al espacio, los tiempos, los agrupamientos y las interacciones; cómo planteo consignas según las tareas?, entre tantos otros. El propósito de abstraer, separar, se relaciona con la posibilidad de objetivar en detalles lo que acontece. Por ello, en primera instancia se plantea el trabajo analítico a partir de “desarmar” la clase, su deconstrucción.

Solemos escuchar con frecuencia decir: “qué clase interesante, dinámica, participativa o como contrapartida, qué clase floja, aburrida, incomprensible”; pero estos juicios totalizadores nos dicen poco y nada respecto de las decisiones tomadas en su momento y si tuvieron expresión o no en la práctica de la clase referida. Es decir, comprender por qué se hizo lo que se hizo y por qué pasó lo que pasó, siempre en relación a la enseñanza. Considerar la clase como estructura global de actividad, que integra diversas unidades de sentido.

Por eso, el análisis didáctico de una clase es en primera instancia deconstrutivo, para avanzar luego en sentido reconstructivo. La reconstrucción tiene lugar sobre la base de elaborar hipótesis interpretativas, inferencias acerca de lo que identificamos en un comienzo en los registros de observación, escritos o no respecto de la clase, y las relaciones que establecemos luego. Estas inferencias, conjeturas, requieren de una validación que se logra a partir de la triangulación entre visiones/versiones de diferentes sujetos (otrxs docentes, estudiantes, investigadores, interpelando diferentes grupos); cruzando los datos obtenidos a través de diversas técnicas (registros observacionales, entrevistas individuales o grupales, análisis de documentos y producciones didácticas); también, sobre la base de una

triangulación teórica, contrastando la información recogida con desarrollos teóricos que vinculan con la cuestión de que se trate (contenidos disciplinares, técnicas y procedimientos utilizados, materiales, agrupamientos, interacciones, vínculos y relaciones con el saber, otros, etc.).

En términos operativos, en esta labor de deconstrucción-reconstrucción, se procura primero identificar acciones que son siempre múltiples en una clase, independientemente del contenido y las formas que adopten. Algunas son visibles fácilmente a los sentidos, son *observables directos* (entrega de un material, planteo de una consigna, exponer, escribir en la pizarra, presentar *PowerPoint*, resolver ubicación en el aula). Pero hay otras que no logramos capturar fácilmente, hay que inferirlas a través de lo que designamos como *observables contruidos*. Allí siempre la posición de indagación en el análisis remite a interrogarse acerca del ¿por qué? Puedo observar, por ejemplo, que el/la docente dispone un agrupamiento de determinada manera cuando da una consigna y después advertir que está atento al modo en que sus estudiantes concretan ese agrupamiento: quiénes y cómo se articulan, quiénes no lo hacen o tardan en dar respuesta a esta solicitud, para luego registrar su intervención respecto a la situación planteada. Registro que algo sucede en esa interacción, pero no es observable a simple vista, necesito de una observación más aguda que me permita inferir, conjeturar las opciones o decisiones en relación a la intervención por parte del/la docente.

En esta instancia, introduzco una cuestión fundamental para avanzar en lo que supone el análisis didáctico. Las acciones en una clase diseñada como tal, se relacionan en su desarrollo y demandan, si se procura profundizar en los sentidos en juego, abordar una labor interpretativa que posibilite identificar otra dimensión: *las decisiones*. Siempre lo que un/a docente plantea en una clase tiene que ver con decisiones, conscientes o no. En relación a ellas, distinguimos las macro-decisiones, que son las que se pueden anticipar cuando se elabora el diseño de la clase. Decisiones que derivan de las intencionalidades, los propósitos y las adscripciones teórico-metodológicas acerca del enseñar, el aprender, la disciplina o área de conocimiento de que se trate, las relaciones entre sujetos y con el saber, entre las principales. Luego otras, que caracterizamos como micro-decisiones, que necesariamente se van resolviendo in situ en la clase, porque tienen que ver con los

imponderables, cuestiones que no podemos anticipar (por ejemplo, las preguntas que nos van a formular o la participación de lxs alumnxs; precisiones necesarias tanto respecto del contenido como de las actividades propuestas, etc.). Podemos tener claro por qué planteamos tal o cual consigna, por qué coordinamos de determinada manera los momentos de intercambio, pero no es posible anticipar cómo actuarán lxs alumnxs en relación a lo que en diferentes instancias les planteamos, las resonancias en ellxs de nuestras propuestas. Es en esas situaciones que lxs docentes tenemos que definir, construir qué micro-decisiones son necesarias. Siempre estando alertas para que no entren en contradicción con la visión central que sostenemos acerca de la enseñanza y los propósitos de la clase. Es importante, asimismo, también *in situ*, decidir qué aspectos de esa intencionalidad y de las macro-decisiones estamos dispuestos a resignar o negociar, y cuáles no. Cuándo y cómo, respecto de algo que es nuclear en nuestras propuestas, tenemos que encontrar en la inmediatez otras vías de realización por cuanto sin haber sido previstas aparecen como necesarias.

En este proceso, y en relación a las decisiones y su expresión en acciones, cobra fundamental valor otra cuestión a considerar en el análisis: los supuestos. Supuestos (racionalidades en otras perspectivas epistemológicas), que dan cuenta de razones y también opciones/adscripciones (fundamentadas en concepciones sobre la enseñanza, lxs sujetos, el conocimiento y los vínculos con él a promover, los campos del saber y las disciplinas, las relaciones con el contexto, entre otros) que justifican desde qué referentes y/o referencias se toman las decisiones. Principalmente las macro-decisiones, aunque a medida que se avanza en la trayectoria docente, se amplía y profundiza nuestra formación es notable advertir cómo las micro-decisiones adquieren mayor coherencia con las macro-decisiones.

Ya finalizando el tratamiento del tema análisis didáctico, me importa destacar que una labor de análisis de este tipo, no es pertinente solo cuando se trata de clases en las que se utilizan diferentes técnicas y procedimientos, están previstas actividades individuales o grupales por parte de lxs alumnxs, se utilizan los más diversos recursos y materiales didácticos. No solo es posible, sino a la vez muy valioso, concretar también el análisis didáctico de clases exclusivamente expositivas. En ellas se pueden discriminar y precisar momentos como unidades de

sentido para, de ese modo, indagar respecto de las decisiones centrales en lo que hace a los contenidos, su selección y organización a los fines de la presentación. En tal sentido, registrar y luego analizar, qué recorte de dimensiones y conceptualizaciones específicas se efectuó; qué se incluyó y qué no; cómo se organizó la secuencia a lo largo de la exposición, el momento de inclusión de diferentes conceptos y sus relaciones. Además, una clase que es predominantemente expositiva, puede incorporar interrogantes; incluso en ciertas ocasiones iniciar el desarrollo de la temática con el planteo de preguntas y desde ellas abordar todo el desarrollo de la temática. Lo mismo puede ocurrir sobre la base de incorporar casos, problemas, teoremas, tesis. Es frecuente que en clases expositivas se incorporen recursos tecnológicos de distinto tipo. ¿Cuándo? ¿Con qué propósito? ¿Desde qué enlace con la exposición? Además, ¿qué tipo de argumentos se priorizan, a qué operaciones cognitivas se apela?

Reafirmo, por tanto, la idea de que una clase concebida en términos didácticos no es una mera sumatoria en ningún caso; incluso, en una clase donde solo exponemos ciertos contenidos, también se requiere darle forma de una estructura integrada, una configuración particular. Por cierto, ello es así si estamos realmente interesados en que nuestrxs alumnx compendán ciertos saberes y conocimientos, y se apropien al mismo tiempo, de un tipo de relación con el saber.

En suma, toda clase pensada y desarrollada como propuesta de enseñanza puede ser objeto de análisis didáctico. El valor central de tal labor analítica no es el de evaluarla, sino el de volver a pensar la clase y sobre esa base dar lugar a propuestas alternativas. En este sentido quisiera destacar que, así como la fase cuya marca es la deconstrucción promueve el análisis orientado a la reflexión crítica de una clase particular, la fase de reconstrucción al articular acciones, decisiones y supuestos da lugar a una manera diferente de ver la clase y a la vez de recrearla. Por lo mismo, este modo de operar articula también con la instancia de elaboración de diseños de clase. Esto es así, por cuanto los hallazgos que resultan de este pormenorizado trabajo analítico nos dejan indicios desde los cuales construir clases alternativas.

Lo interesante de un análisis de las características que propongo, entiendo que tiene que ver principalmente con el logro de bastante claridad por parte de lxs docentes que lo encaran respecto de aspectos a sostener, mantener en sus programas,

unidades, clases como de otros que es necesario desechar o reformular. Una construcción que preserva, a modo de repositorio personal, un caudal de contenidos y sus fuentes, actividades, materiales y recursos didácticos a partir de las propias prácticas de enseñanza. De este modo, identificar acciones y decisiones que se consolidan en el tiempo y enriquecen la propia propuesta, más allá de que exigen en diferentes ámbitos y situaciones resoluciones casuísticas.

El análisis didáctico, en la propuesta que estoy sosteniendo, se constituye como una alternativa entre otras posibles, para construir saberes acerca de las prácticas de enseñanza desde las prácticas mismas. Además, y en simultaneidad en mi perspectiva, en la medida que se requiere en la indagación asumir una posición en relación al conocimiento que es la misma que caracteriza los procesos de investigación y, a la vez, utiliza las mismas herramientas que la investigación didáctica, acorta la brecha existente entre investigación y docencia. Dicotomía de enorme fuerza y presencia aun en nuestras universidades, que es necesario disipar si apostamos a una profesionalización genuina de la docencia universitaria independientemente del campo de conocimiento de que se trate.

Un profesorado orientado a la indagación. Los saberes necesarios

Desde este conjunto de postulaciones y en sintonía con la apuesta al análisis didáctico, direcciono la propuesta formadora con base en la idea de un profesorado orientado a la indagación, que apuesta a que lxs docentes se constituyan en estudiosxs de sus enseñanzas. Profesionalizar la docencia en esta clave, quiere decir que un/una docente debe poder dar cuenta, dar razones, tomar la palabra, decir, hacer lugar a la propia voz en cuanto al por qué enseña lo que enseña, por qué lo hace de ese modo; sentirse habilitadx, autorizadx, sobre la base de indagar en sus propias prácticas. Ello no puede limitarse a estudiar solo los contenidos de la disciplina (que es una condición necesaria fundamental, pero no suficiente), y a cuestiones pedagógico-didácticas imprescindibles a los fines de la enseñanza. Cabe entonces preguntarse ¿qué saberes supone concebida de este modo, la formación del profesorado?

En mi perspectiva, se conmueven profundamente las visiones respecto de los saberes y conocimientos necesarios, y todo intento de codificación resulta insuficiente. Se requieren, entre otros: saberes teóricos, saberes de referencia (disciplinarios), saberes construidos desde las prácticas cotidianas contextualizadas, saberes desde las prácticas y acerca de las prácticas, saberes de experiencia, todos ellos, sometidos a discusión y crítica. Saberes acerca de la alteridad, a los que es necesario remitir en un oficio en el que el interlocutor humano exige estar receptivo a sus señales, a sus gestos, que supone una ética de las situaciones singulares desde la cual interrogar las relaciones con otrx/otrxs, en cada caso, en cada situación. Saberes de la contemporaneidad, posibilitadores de la comprensión de los problemas y debates más importantes de la cultura que habiliten un compromiso con la realidad epocal. También saberes de integración, saberes intermediarios, es decir, saberes-herramientas para analizar y escribir acerca de las prácticas, reconstrucciones desde la memoria documentadas.

En esta clave, postular la idea de un profesorado orientado a la indagación requiere, como una cuestión central, una formación que habilite para ampliar los registros del acontecer cotidiano para lo cual subrayo el valor de los aportes teórico-metodológicos de las perspectivas socioantropológica y de la narrativa en investigación educativa, según mencionara. De este modo, dar lugar a una suerte de práctica de investigación crítica, que permita traspasar los límites de nuestra perspectiva, de todas las perspectivas. Que nos acerque a la realidad con sus diferencias aunque ello disloque nuestros propios puntos de vista. Desplazar la propia mirada es un camino para miradas nuevas, es aumentar la distancia crítica. Implica una actitud que no juzga, no lleva ante un tribunal, el tribunal de la razón, no interpreta ceñido a una perspectiva determinada.

En suma, 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 profesorxs, en ausencia de deseo en relación a su trabajo.

Por eso es importante propiciar una manera de abordar la reconstrucción de experiencias y atender al desarrollo de disposiciones para ello; requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje de la experiencia que se muestra pleno de

sensaciones y emociones. En clave con esta visión, los relatos y textos reconstruidos podrán ser luego objeto de reflexión y crítica a partir del intercambio con otros que harán posible la incursión en ciertos planos de objetivación. Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se tornan justamente en una condición básica. De cualquier manera, la reconstrucción crítica a la que se convoca, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que plantearse en términos de “una vuelta libre sobre las clases” o situaciones objetos de análisis. No por imposición desde un lugar de autoridad, pues en esos casos se transforma más en confesión que en acciones orientadas a la constitución del sujeto. La experiencia me ha mostrado que en la idea de recuperar sentidos, es necesario un esfuerzo especial en dar lugar a un clima de credibilidad y confianza como pre-condición para una recuperación genuina de las experiencias vividas.

Me resultaba/resulta impensable obviar el potencial ofrecido desde relatos de vida y de formación. Apelar para ello no aisladamente sino de manera continua y sistemática, además sistematizada, a procesos metacognitivos y metaanalíticos desde dispositivos que provean las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias (el *modus operandi*, al decir de Bourdieu). Dar lugar desde la enseñanza a condiciones que habiliten volver sobre las propias trayectorias, revisitarlas, revisarlas. ¿Cómo? Recuperando imágenes, contando historias, compartiendo biografías. Escribir relatos, producciones en los más variados estilos; escuchar y registrar relatos; incorporar lo lúdico, el arte en sus diferentes formas de expresión-comunicación. De este modo, desnaturalizar lo que fue por mucho tiempo naturalizado, recuperar vivencias y decantarlas en experiencias mediadas por el análisis, la crítica, la reflexión. Tarea que demanda necesariamente otorgar tiempos y crear las condiciones necesarias.

Por eso insisto en el valor de enfoques deconstructivistas y reconstructivistas. Puesto que la formación demanda para dar lugar a prácticas transformadoras, según ya expresara, volver sobre matrices interiorizadas en el largo recorrido por la escolarización. Matrices en muchas ocasiones asociadas a prefiguraciones ideales acerca de las prácticas docentes, a patrones formales comunes que no admiten el reconocimiento de la diversidad; a estereotipos y prejuicios que como no fueron objeto de procesos reflexivos fuertes, se actualizan con demasiada frecuencia ante

los complejos e impredecibles sucesos en la cotidianeidad. También categorías cristalizadas de fuerte poder en términos de su legitimidad que inhiben la posibilidad de adentrarnos en la realidad de contextos, instituciones, grupos y sujetos en sus singularidades.

Planteos que surgen de la convicción de que no hay otra manera de suscitar procesos con potencial efectivamente transformador al enseñar acerca de las enseñanzas, que capitalizando las propias prácticas en el trayecto de la formación como objeto de estudio, de pensamiento y reflexión. Labor que significa un importante desafío pues, entre otras cuestiones, implica una lectura en traza crítica acerca incluso de las propias propuestas de formadores.

Esta opción articula con otra nota identitaria en la docencia que es el desafío permanente de una doble intelección. Desafío que implica articular la aprehensión y apreciación de procesos objetivos, realidades contextos y ámbitos de actuación y, en simultaneidad, todo lo atinente al despliegue de subjetividades: las propias, las de integrantes de equipos, las de comunidades académicas de las que se participa, es decir, aquellxs con quienes se interactúa y, en particular, las de nuestrxs estudiantes.

Actualmente se insiste además, planteo que compartimos, en la importancia de la escritura como documentación de la experiencia docente, con el propósito de avanzar en la comprensión de las prácticas. Entendemos que para ello, se requiere un trabajo que tiene que ver con la posibilidad de actualizar primero memorias de experiencias, para luego, encontrar las vías para compartirla. No obstante, 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 recurrentemente del dominio privado. Circunstancias en las que la labor de análisis se constituye en base de sustentación necesaria para crear las condiciones que habiliten escrituras pedagógicas. Procesos intrincados de lecturas y relecturas; escrituras y reescrituras iniciadas desde guiones en borrador que se van afinando en procura de asumir el lugar de autoría, tomar la palabra, desplegar la propia voz.

Escribir acerca de las propias 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, pero esta situación no es generalizable en absoluto. De ahí el valor de un proceso

cuyo contenido se comparte y debate en espacios colectivos a los que no se les da de inicio publicidad. En esta dirección, dado que una barrera importante es el propio juicio de los pares, una resolución favorable demanda que los grupos y colectivos se consoliden como comunidades de aprendizaje, como comunidades de prácticos, sobre la base del reconocimiento recíproco.

En esta clave de lectura juega además un papel central que lxs docentes establezcan, desde los procesos de formación y luego en el desempeño profesional, según ya he destacado una relación de interioridad en los vínculos con el conocimiento. En tal sentido, autorizarse como productoxs, autorxs y/o coautorxs, pero fundamentalmente ser capaces –ante estas tareas significadas como nucleares en el quehacer profesional– de dar cabida al placer, al entusiasmo y disponerse a disfrutar de ellas. Esta posición, esta conciencia de sí y las actitudes que suponen no se logran como decía por imposición, como meras respuestas a mandatos o prescripciones desde posiciones de autoridad. No obstante, es indudable que requieren para su emergencia, sostenimiento y desarrollo en el tiempo de ciertas condiciones de posibilidad, no solo subjetivas sino objetivas.

Es en este sentido que recupero el concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al/la docente como agente curricular significativx; un/una docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, porqué y para qué enseña. Ello significa asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de lxs profesorxs en la construcción de conocimiento profesional docente. Concepción que recupera la faceta intelectual de profesorxs en lo relativo a su trabajo en tanto enfatiza su necesaria capacidad para dar sentido a lo que hacen, para reconstruir la razón de ser de lo que hacen; para reconocer, algo frecuentemente olvidado, los efectos de sus intervenciones en aquellxs a quienes van dirigidas; capaz de generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales. Perspectiva que reclama un desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares, concretas, con posibilidad de ajuste flexible y creativo es decir que demandan una adaptación situacional. Sin pretensiones de completud, de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular.

Bibliografía

- Achilli, E. L. (1990) *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes.
- Ardoino, J. et al. (1991). *Sciences del'Education, Sciences Majeures. Actes de Journees D'EtudeTenues a L'Occasion des 21 Ans de Sciences de l'Education*,Issy-les-Moulineaux. EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education, pp. 173-181.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (Traducción: Helenes Levesque Dion). México D.F.: Grijalbo.
- Castoriadis, A. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2005). *Pensar la Escuela después de Foucault*. En G. Frigerio y G. Dicker (comps.), *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2003). *Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes. Revista Iberoamericana de Educación, (33), 71-89*.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Jakson, P. W. (1968, 1988, 1990, 1991). *La vida en las aulas* (Trad. Guillermo Solana). Madrid: Morata.
- Novoa. A. (coord.). (1992). *Os Profesores e a sua formacau*. Lisboa: Publicaciones Don Quijote, Instituto de Innovacao Educacional.

