



Hay que inventar

respiraciones nuevas... Ensayos en la experiencia
de formación de profesores
Carina Rattero

Hay que inventar respiraciones nuevas... Ensayos en la experiencia de formación de profesores

Carina Rattero, UNER | carina.rattero@hotmail.com

Palabras clave:

práctica, enseñanza,
formación de profesores

Resumen

Algunos sentidos y representaciones han marcado históricamente el campo de la didáctica y su visibilidad. Las urgencias de «la práctica», donde prima la necesidad de resolución —el cómo— (¿cómo enseño?), van configurando una lógica que ordena muchas de las demandas a la didáctica y a la formación docente. Ese registro técnico, instrumentalizante, produce como efecto un modo de relación con el conocimiento y con los otros, que se pretende problematizar.

Desde la vivencia situada de sus posibilidades y limitaciones proponemos un acercamiento a las prácticas docentes y de enseñanza desde otro lugar. Se presentan en este texto reflexiones en torno de una experiencia en la formación de profesores: la propuesta de ayudantías docentes. Se trata de una instancia a partir de la cual intentamos apostar al movimiento de representaciones y saberes en la propia experiencia, poniendo en cuestión lo ya pensado y sabido, lo que el campo ha sustancializado o excluído.

El texto juega en esta tensión: un modo particular de lectura e interpretación y el ensayo de otros modos de hacer. Explorando entre múltiples posibilidades para ir vivificando con otras respiraciones, la experiencia de enseñar y aprender.

Keywords:

praxis, teaching,
teacher training

We must travel new paths together... Trying new teacher training experiences**Abstract**

Some perspectives and representations have historically marked the field of didactics and its visibility. The urgencies of «praxis», where the need for resolution prevails —how— (how do I teach?), configure a logic that orders many of the didactics and teacher training demands. We intend to problematize the technical and instrumentalizing register that produces a way of relating to knowledge and to others.

From the situated experience of its possibilities and limitations, we propose an approach to teaching and teaching practices from another point of view. This text presents considerations on an experience in teacher training: that is teaching assistantships. This enables the movement of representations and knowledge by experience, questioning what is already known, what the field has substantiated or excluded.

The text creates tension between a particular way of reading and interpreting, and on other ways of doing. It explores new paths to experience different ways of teaching and learning.

Hay que inventar respiraciones nuevas. Respiraciones que no sólo consuman el aire, sino que además lo enriquezcan y hasta lo liberen de ciertas combinaciones taciturnas. Juarroz

Si como enseña el poema «*la vida nos acorta la vista y nos alarga la mirada,*» quizás sea este un intento de ir ensayando aproximaciones que nos permitan escuchar los sonidos del acontecer, para volvernos más perceptivos, alargar la mirada. Buscar entre las ruinas del modo técnico, un resquicio por el cual desencadenar otras *respiraciones, aquellas que liberen de ciertas combinaciones taciturnas.*

El esbozo de estas líneas asume ese riesgo. El de pensar en los bordes de un campo y una configuración —la didáctica— que pareciera siempre tentado a instrumentalizar. La pretensión en torno de las más «eficaces» formas de consecución ha marcado históricamente su visibilidad y retorna, siempre dispuesta a conjurar.

Una lógica donde prima la urgencia de resolución —**el cómo** (¿cómo enseño?, ¿cómo logro mejores resultados?, ¿cómo hago para motivar, interesar, entusiasmar a los alumnos?, ¿cómo evaluar?)— inscribe y ordena muchas de las demandas a la didáctica, signa la formación y la capacitación docente.

Ese registro técnico produce como efecto un modo de relación que se pretende controlable, tanto con el conocimiento, como en la vinculación con los otros, cosificando la relación (como si se tratara de sujeto a objeto). Esto se traduce de diferentes maneras en las comprensiones que marcan y recortan la visibilidad en el campo de la didáctica: la linealidad pensamiento-acción; el conocimiento como fundamento de esa acción, las pretensiones teleológicas que ordenan el enfoque de la enseñanza y la diagramación curricular, la consecución de procesos definidos de antemano. También en la denunciada distancia entre decir y hacer o teoría y práctica (muchas veces, visualizada como falla o distorsión) en la aporía de «aplicabilidad»¹, entre muchos otros.

Supuestos que, trabajosamente, intentamos ir poniendo en cuestión en la formación de profesores, sin desatender por ello el desafío de pensar los problemas y tensiones que plantea «la práctica». Se busca movilizar saberes y comprensiones, desplazar esa

mirada que sustancializa a los sujetos o estabiliza un modo de hacer («la buena enseñanza», «las mejores estrategias»).

En la trama de esta tensión se arma este texto. Alertado por las persistencias instrumentales, los problemas, su configuración; a la vez merodeando la práctica docente y en especial las de enseñanza, como instancias que reclaman respuestas. Espacios de posibilidades múltiples, de horizontes por explorar, que nos implican tanto en el análisis de los saberes y discursos que las escriben, como en la necesidad de construir una apuesta propositiva que no renuncie a inventar respiraciones nuevas.²

Un modo particular de *estar siendo* en la propia formación

Respiraciones que inhalen además las ondas y los ritmos, la fragancia secreta del tiempo y su disolución entre la bruma. Juarroz

Se ofrecen aquí algunas reflexiones en relación a una experiencia que llevamos adelante en la formación de profesores: la propuesta de ayudantías docentes como instancia de problematización y ensayo en torno de la práctica de enseñanza³.

Se trata de un particular acercamiento a las instituciones escolares como espacio de formación y

de búsquedas. A partir de esta instancia, se intenta poner en movimiento los saberes en relación a experiencia. Propiciamos otra lectura de los sentidos y representaciones en la configuración de la enseñanza, desde la vivencia situada de sus posibilidades y limitaciones.

La propia visibilidad se ve así confrontada con otras en el encuentro con profesores, alumnos, modos de hacer en los que verse y de los que ese mirar distancia; y también encuentro o desencuentro con aquello que por su naturaleza —humana, política, acontecimental— irrumpe en escena sin reaseguro de previsiones ni certezas.

Es esta una experiencia no librada de tensiones, que implica al estudiante en una red de relaciones pre-existentes en las que **está siendo** a la vez alumno y al mismo tiempo futuro docente. Desde ese lugar **implicado** es convocado a mirar y escuchar, a participar con un colega de la planificación, de algunas instancias de la clase, a proponer y especialmente a preguntarse.

Ese modo particular de **estar allí**, de leer e interpretar permite muchas veces un movimiento, cierta conmoción que pretendemos pueda ir poniendo en cuestión lo ya pensado y sabido, lo que el campo ha sustancializado o excluido, sus visibilidades, modos de legibilidad o legitimación.

Recuperar un saber con fuerza vivencial

Respiraciones que acompañen a aquel que las respire.

Juarroz

Esta modalidad de ayudantías permite recuperar en las propias voces de los estudiantes la **intensidad** de esta experiencia en su formación.

Ellos así lo refieren:

«Personalmente fue una experiencia muy linda en la que los alumnos y el profesor fueron los que en gran parte la hicieron posible. Se diferencia de otros acercamientos al campo, realizados desde la facultad, más que nada porque hay un involucramiento personal mayor ya que la libertad de la cátedra nos permite poner en juego inquietudes que son propias acerca de la práctica pedagógica. En otros trabajos me sentí más encasillada con respecto a lo que tenía que ‘ver’ o sobre lo que tenía que escribir» (Evangelina)

«Esta experiencia me permitió realizar una lectura diferente del campo de la didáctica, como así también de mi propio proceso de formación. “Diferente” por atreverme a problematizar aquellos slogans, eti-

quetas y estructuras fijas que tenía... Una lectura que me ha provocado una especie de movimiento, transformación en mis pensamientos, ideas y discursos» (Victoria)

No obstante, venimos observando que la producción de sus trabajos finales no siempre recupera esa potencialidad de lo vivido en un texto que incluya entre sus líneas la memoria del trayecto, sus avatares y vicisitudes, las condiciones de trabajo y las maneras que estas afectan el propio trabajo. Quedan escasas pistas de aquello que ofreciéndose a pensar, hace marca y permite una experiencia.

A veces, la huella de este paso se deja ver apenas entrelíneas, tímidamente entremezclada en palabras iniciales que esbozan de modo introductorio los trazos organizadores del trabajo; o aparecen en el tono de aquellas preguntas que aún no pueden convertirse en problemas. Pero en cualquier caso, ajenas a la conmoción singular que ese recorrido de formación produce.

Los componentes movilizadores de la experiencia vivida no se advierten en la escritura, como si el co-



nocimiento adquirido en esa instancia **perdiera vitalidad**, quedando suspendido al momento de interrogar y tematizar los problemas del campo.

La producción académica del saber —como modo solicitado y ejercitado de relación *con el conocimiento*— racionaliza unas formas de disciplinarización, dispone una jerarquía de saberes, muchas veces reproducida sin que pueda cuestionarse su arbitrariedad, ni el estatuto de saber que produce. El conocimiento desligado de su componente experiencial, despojado de la violencia que le recorre, sus desgarros y búsquedas, resulta solo acumulación. Algo exterior, como un útil, una mercancía. No es esto lo que hace acto.

El lenguaje de la experiencia se dice en sus variaciones e intensidades, se afirma en las marcas de afección que el propio transitar va produciendo. En la experiencia siempre hay algo del **no sé lo que me pasa, no sé qué decir**, que no puede elaborarse en el lenguaje disponible. Algo del no sé qué puedo hacer que no puede resolverse en imperativos, ni en reglas para la práctica. Por esto es que la experiencia exige otro lenguaje, un lenguaje capaz de incorporar la incertidumbre, la pasión, lo singular (Larrosa, 2006).

¿De qué modo recuperar lo propio de ese saber singularizado, construido allí en el fragor de esa estancia de ayudantía?, ¿cómo ponerlo en palabras?, ¿de qué maneras ir diciendo esa experiencia, en un

volver a decir ya no exterior, sino en el mismo juego de pensar que va haciendo *otra* experiencia?, ¿cómo poner en valor su intensidad y su fuerza potencial?

Si enseñar es en un sentido mostrar —y sin pretensión de unificar condiciones para una experiencia— se trataría quizás de ofrecer, además de claves y signos para leer los mapas, también hojas de ruta para que cada quien pueda realizar sus propios desplazamientos. Es que el movimiento se afirma en su propio acontecer y como toda experiencia es siempre singular, concreta, situada; se vuelve por lo mismo, desordenada e intransferible.

Desde estas ideas y preocupaciones —y tal vez, por no encontrar mejor manera de nombrarlos— presento a continuación algunos «momentos» que aportan a trabajar sobre ese saber que se produce en la experiencia de ayudantía. Los mismos no son secuencias localizables de una temporalidad lineal o predeterminada en el sentido de la racionalidad que impregna a la didáctica desde el discurso del método, como un ordenamiento de la práctica o del conocimiento, que se pretende a priori en una serie de pasos o reglas. Son más bien opciones o itinerarios posibles de ir siendo singularizados, entrelazados en el espesor de una experiencia que guarda acontecimientos, relaciones múltiples y fluidas, que se pretende ir retomando de diferentes maneras.

El desafío está en trabajar una y otra vez los diferentes recorridos de formación, que nos permitan recuperar en los desplazamientos y efectos producidos la potencialidad movilizadora de la experiencia. No se trata de subsumir lo vivido a un esquema ni simplificador, ni ejemplificador; sino más bien de una voluntad de interpretación, al modo de una apuesta que se despliega intentando vincular diferentes mundos.⁴

Por la importancia que las ayudantías adquieren en tanto experiencia dentro del itinerario que propone la formación de profesores y por el sentido que adquiere al vincular los problemas visualizados en las experiencias con «aportes teóricos», trabajando las interpelaciones que suscitan; estas notas se esbozan al modo de «propuesta» y a la vez como registro de los vaivenes del propio hacer, como parte de esta tarea de ir ensayando un modo de invitar y provocar al pensamiento en una escritura con fuerza vivencial.

El acontecer didáctico en el paisaje escolar

La instancia de ayudantía supone una aproximación al acontecer didáctico escolar aunque no desde la mera perspectiva de «**ir a observar**» para consignar o registrar lo observado (lo que otros hacen). Ni en los términos de una **intervención** en el sentido que se asigna tradicionalmente a «**la práctica**» como espacio del hacer o «aplicación de lo aprendido» (sentido que ordena el campo desde el principio «primero hay que saber y luego aplicar»).

Tampoco se trata esta estancia académica de ir a buscar en una institución escolar algunos «referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría» (Moglia y Trigo, 2006) al modo que, para la didáctica de las ciencias sociales, señalan algunos autores.

Hoy parece superada la teoría de que primero hay que saber y luego aplicar, principio que durante mucho tiempo ha justificado la ubicación del espacio de la práctica al final del profesorado, como si el saber y el hacer pudieran separarse. Hoy se piensa que para

construir el conocimiento profesional se han de tener referentes prácticos que den significado e intencionalidad a la teoría, al tiempo que la teoría ilumina la práctica y dirige la acción. (Moglia y Trigo, 2006)

Estas pretensiones darían cuenta, tanto de la pervivencia del «modelo» en el campo de la enseñanza, como de las perspectivas desde las que se configura de modo particular la relación teoría práctica, **situando a la teoría** como iluminación, dadora de sentidos para el hacer. Así, entre los «tecnólogos» y los «críticos», **la práctica** queda como instancia de mera aplicación en el sentido de la ciencia —técnica, o como praxis— reflexiva, una empresa «racional y crítica» (Carr y Kemis, 1998).

La travesía que se propone a los estudiantes se piensa en cambio como una aproximación a la enseñanza desde una estancia académica que supone ir construyendo un lugar desplazado de, y a la vez, siempre tensado por las pretensiones señaladas.

Un lugar que se abre de modo singular y situacional, y que permite a cada estudiante su participación

(tomar parte en ese hacer) a través de la vivencia de un tiempo y espacio compartido, implicado en y con lo que allí sucede. Un acercamiento para hacer entre otros, que supone a la vez, lectura del acontecer y cierta distancia para interrogarlo.

Es que «nunca aprendemos como alguien, sino actuando con alguien, que no tiene relación de semejanza con lo que se aprende» (Deleuze, 1964: 32). Participar de esa situación, tomar parte allí entonces, no para seguir un modelo o mimetizarse en el paisaje, sino dejándose tomar en esa escucha implicada para motorizar un pensamiento, un desplazamiento de lugar en beneficio de una relación de conocimiento interrogativa y vital.

En este sentido la instancia de ayudantía se juega entre familiaridad y extrañeza. Tensión que es preciso trabajar como un modo de aproximación a lo visible y pensable en ese **saber-hacer de las prácticas**.⁵

Se trata de ir despertando ese poder de volverse extranjero al mapa de los lugares y trayectos conocidos con el nombre de «realidad»⁶. El campo pedagógico



gico es un potente constructor de realidad. De modo que es preciso ir analizando aquello que el dispositivo pedagógico construye como realidad, lo naturalizado como «verdad» del aprendizaje o del método en la didáctica, el saber sabido, también lo ya aprendido y demasiado «prendido».

En un primer momento, ir haciendo notas de campo que permitan consignar los espacios en los cuáles se estructuran o discurren aprendizajes y enseñanzas, algún dato interesante del acontecer institucional, el registro de detalles, individualidades, idiosincrasias, relaciones intersubjetivas, modos de relación con el conocimiento, relaciones de poder.

Una descripción de curiosidades, comentarios o palabras que funcionarían como «llaves» advirtiendo tensiones entre pretensiones y advenimientos, entre lo anticipado y lo que acontece, lo que en el lenguaje se desdice, o dice más de lo que «se debe decir»; también aquello que desde los márgenes produce, en contraste con las formas instituidas.

Notas que registren pensamientos, aproximaciones y preguntas *in situ*, de modo de ir recuperándolas luego en otras lecturas; retomando ese vínculo vital existente entre la forma narrativa y vida humana: afecciones, deseos, intencionalidades, condiciones, voces y silencios.⁷

También las señas del propio pensamiento dejando allí sus huellas. Pensamientos que irrumpen en esa si-

tuación, los que se escamotean de una escritura que muchas veces solo encuentra validación en las palabras de un «autor», pensamientos entremezclados para dar vida a las diferentes tramas que configuran la complejidad de un paisaje familiar que, sin embargo, requiere volverse desconocido para ser interrogado: el paisaje didáctico escolar.

La construcción de escenas en la enseñanza

Construir una escena implica organizar la mirada, hacer foco, recortar y trazar las líneas que permitan reconstruir lo vivido en una temporalidad acotada, enunciando los aspectos constitutivos de modo que esta pueda hablar por sí misma.

Una escena puede definirse como un sitio del teatro en que se representa o ejecuta la obra dramática o cualquier otro espectáculo. Comprende el espacio en que se figura el lugar de la acción. Aquello que se representa en el escenario, como cada una de las partes en que se divide el acto de la obra dramática, y en que están presentes unos mismos personajes. En el cine, cada parte de la película constituye una unidad en sí misma, caracterizada por la presencia de los mismos personajes. Es también un suceso o manifestación de la vida real que se considera como espectáculo digno de atención.⁸

Nunca hay una escena sino varias en una misma secuencia espacio temporal... «La palabra escena habla de una espacialidad y una temporalidad acotada, un tiempo dentro del tiempo. Lo propio de la escena es estar en medio de algo que imaginariamente, ficcionalmente, tiene un principio y un fin» (Petrucci *et al.*, 2007: 123).

Solo llegamos a poner en escena una práctica cuando reconstruimos la imagen en la historia y el movimiento de sus elementos constitutivos: acciones, pensamientos, lenguajes e intenciones que contribuyen a configurarla y le dan orientación. El lenguaje narrativo no discurre solo acerca de, sino que además **forma parte** de esa práctica en la escena que constituye.

En la construcción y el relato de una escena hay siempre alguien que es un intérprete y que está situado entre la experiencia y el esfuerzo por describir y entender. Las escenas se van construyendo narrativamente: según quién la cuenta, las dice.

Es siempre un fragmento, la construcción ficcional de una situación. Lenguaje hilado, revelando su anterior encarnación en la vida. Un relato que se diferencia de un listado de hechos observados, porque intenta ir reconstruyendo simultáneamente el paisaje exterior de la acción y el paisaje interior de pensamientos e intenciones.

En este sentido es importante distinguir narrativa de reconstrucción. En la narrativa hay una insoslayable presencia de la subjetividad que se expone a la contingencia de su propio trabajo, la reconstrucción argumentativa tiende a evitar el discurso subjetivo, a borrar la presencia del sujeto.

Se propone entonces hacer una narración en el lenguaje de las afectaciones y efectos de un recorrido que requiere ser tematizado. En una lengua que comparta la enorme perplejidad que nos causa el estar en situación, la práctica, esa carrera por la vida que incita a resolver y actuar. Un relato entonces, no solo de hechos, sino de hechos, ideas, sueños, temores, esperanzas y desplazamientos de alguien en el entretejido de emociones de ese alguien. Una narración con la huella del narrador «adherida en el relato como una vasija a su barro».⁹

Unos saberes con otros

Hablar del **saber de la experiencia** supone recuperar la fuerza que tiene en la memoria lo acontecido, las peripecias y afecciones del camino transitado, abandonando la pretensión de traducirlo en fórmulas o regularidades universales. [Eterno enigma para la educación, que aprisiona en «regularidades» lo que es libre por naturaleza... (Heller, 1991)].

Ese **saber hacer** en escena, observado en esa serie de clases —ayudantías— cobra una nueva significación al ser relatado. Es, una vez más, puesto en escena en el espesor del lenguaje al ser contado. La experiencia vivida se expone así en relato, recreando ese saber sin pretensiones de suscribirlo a las reglas del deber ser, ni de aplacarlo en el registro de lo dado.

Contar, relatar, construir una escena, permite acercar otras miradas; hacer otra lectura en un tiempo diferido. Esto solicita atención, disposición, escucha, disponibilidad y apertura... para ser una y otra vez interpretada en su singularidad. Es que «al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas. Al encontrar un nuevo lenguaje para hablar de las prácticas de enseñanza —un nuevo lenguaje que pueda además llegar a formar parte de la práctica misma— estamos construyendo la historia de la práctica» (McEwan, 1995: 256).

No se trata entonces tampoco aquí, de asegurar un sentido, sino que el mundo suspenda por un instante su sentido y se abra a una nueva posibilidad de resignificación (Larrosa, 1996). Unos saberes con otros. En diálogo, invitando a re visitar autores para interrogarnos posibilitando otra experiencia: la de ir analizando

colectivamente, acercando el conocimiento de los textos a esas palabras que narran el «saber hacer». Buscando interrelaciones y focalizaciones, analizando trazos de insistencia en las significaciones que ordenan el campo.

Entonces así, quizás... «el pensamiento aparezca, o mejor dicho se ejerza tal como es: malo, paradójico, surgiendo involuntariamente en la punta extrema de las facultades dispersadas, obligado a arrancarse sin cesar de la estupefaciente estupidez, sometido, obligado, forzado por la violencia de los problemas» (Foucault, 1967).¹⁰

Tematización

Entiendo por **tematización** lo siguiente: proponer o reconocer con los estudiantes y con la comunidad de investigadores que, en cada una de las operaciones que intentamos juntos (una lectura, una interpretación, la construcción de un modelo teórico, la retórica de una argumentación, el tratamiento de un material histórico e incluso una formalización matemática) un concepto institucional se pone en juego, un tipo de contrato, una imagen del seminario ideal se construye, un socius queda implicado, repetido, desplazado, transformado, amenazado o destruido. (Derrida, 1984: 43).

La experiencia de conocer, en este deambular que va haciendo el pensar sobre un recorrido realizado supone, además de relatar, analizar y revisar lo vivido en su singularidad y acontecer; exponerse en la inseguridad del propio pensamiento, recuperar en otras palabras los significados de ese movimiento para ir haciendo de la experiencia vivida, una nueva experiencia en la escritura, que retome algunos de los problemas del campo didáctico, sus condiciones de posibilidad, los límites de sus propias visibilidades.

Una instancia en la que se ponen en juego y en tensión productiva los saberes y aprendizajes del recorrido, lo que el discurso hace presente de la experiencia de sí. Para analizar en las prácticas y discursos sus regularidades e implícitos, los conceptos en juego, las figuras y fisuras que emergen aun sin posibilidad de enunciación, de modo de ir haciendo de éstos objeto del trabajo del pensamiento, objeto de una y otra tematización.

Y para eso hay que inventar un nuevo aire, unos pulmones más fervientes y un pensamiento que pueda respirarse. Juarroz

Las vivencias habilitan en los estudiantes un trazo singular en el sentido de las propias búsquedas: el análisis de los problemas situacionales, el pensar los desa-

fíos cotidianos explorando contradicciones, rupturas o continuidades en los enfoques que hegemonizan el campo. La producción de los discursos, las identificaciones sustancializadoras, lo que aparece como «el sentido», «la realidad», «la práctica» van abriéndose a otras significaciones, habilitando nuevos senderos a recorrer.

Se trata de experimentar la enseñanza haciendo balbucear el saber, invitando a cada uno a explorar otros modos de lectura, a imaginar y ensayar otros modos de hacer.

Es esta una experiencia que invita a la interrogación como apuesta política. Un modo de *estar siendo* que reconoce la propia implicación en los discursos, en las prácticas e interpretaciones, explorando entre múltiples posibilidades, para ir vivificando con otras respiraciones, la experiencia de enseñar y aprender.

Notas

1. Esta *insistencia instrumental* ha sido señalada por Petrucci como «un retorno, algo que no deja de aparecer a pesar de la buena voluntad, y de las innovaciones en la enseñanza» y que es muchas veces velada al contraponer a un esquema mecanicista otro, que recupera lo que piensan los sujetos modificando una relación —la óptica de la enseñanza, el aprendizaje—, pero sin poner en sospecha el juego en que se inscriben. Petrucci, (2005) *La insistencia instrumental*. En: El cardo Nº 10 -*El giro lingüístico. El giro pragmático*- otoño de 2007. FCEdu-UNER

2. En la propuesta de cátedra Didáctica III (FCedu-UNER) se señala a la problematización como el aspecto ensombrecido/ desplazado por una cierta impronta pragmática y su modo de significación, la dificultad que conlleva y que nos exige permanentemente revisar la propuesta y sus modos de abordaje, para contribuir a la reflexión de lo que aparece como 'lo dado' y como condición de 'inserción', 'intervención' en las instituciones.

3. La experiencia ayudantía se propone como instancia de formación desde la cátedra Didáctica III de la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Es una experiencia que como equipo de cátedra proponemos y llevamos adelante, en esta misma facultad, desde hace más de diez años.

4. Porque «...no se descubre ninguna verdad ni se aprende nada a no ser por desciframiento o interpretación.» (Deleuze: 1964). Cap. III

5. El sentido hegemónico define las «prácticas de enseñanza» como la forma específica que adopta la llamada «intervención» didáctica en la escuela, y que incluiría tanto las actividades que se suceden en el aula, como un conjunto de tareas que la organizan, planificadas y reorientadas por determinados propósitos y que son portadoras de un *saber hacer*. Planificar, evaluar, conducir un grupo, etc.

6. Es que, como señala Ranciere (1991), es «el extranjero, el que aún no está informado del lugar, *persiste en la curiosidad de la mirada*, desplaza su ángulo, vuelve a trabajar el montaje inicial de las palabras y las imágenes, deshaciendo las certidumbres del lugar.»

7. Los intentos por comprender las prácticas educativas desde modelo de las ciencias naturales consideraban la teorización como diferente del fenómeno estudiado. La práctica como objeto no teórico (aquello de lo que tratan las teorías) eran observadas según el modelo de las ciencias naturales, como un modo de control técnico sobre mundo fenoménico. Esto ha predispuerto a pensar que los conceptos podrían ser analizados ahistórica, y objetivamente.

8. Acepciones según el diccionario de la Real Academia Española, consultado *on line*.

9. Véase Benjamín, W. *El narrador*. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. Taurus, España 1999.

10. Foucault (1967: 327): El texto dice textualmente así: «el pensamiento *aparece*, o mejor dicho se *ejerce* tal como es: malo, paradójico, surgiendo involuntariamente en la punta extrema de las facultades dispersadas, obligado a arrancarse sin cesar de la estupefaciente estupidez, sometido, obligado, forzado por la violencia de los problemas.»

Bibliografía

BENJAMIN, Walter (1999). *El narrador*. Para una crítica de la violencia y otros ensayos. España: Taurus.

DELEUZE, Gilles (1988). *Diferencia y Repetición*. Gijón: Júcar Universidad.

— (1964). *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama.

DERRIDA, Jacques (1984). *La filosofía como institución*. Barcelona: Ed. Juan Granica.

FOUCAULT, Michel (1967). *Adriadna se ha colgado*. Entre filosofía y literatura. Obras esenciales volumen I. Barcelona: Anagrama.

HELLER, Agnes (1991). *Historia y futuro. ¿La muerte del sujeto?* España: Península.

LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la Lectura*. Barcelona: Leartes.

MCEWAN, Hunter (1995). Las narrativas en el estudio de la docencia. En: Mcewan, Hunter y Egan Kieran [comps.] (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

MOGLIA, Patricia y Liliana Trigo (2006). Apuntes para pensar un campo de conocimiento: didáctica de las ciencias sociales. En: Foriti, Gema [comp.] (2006) *Didácticas específicas*. Miño y Dávila: Colección Archivos de didáctica. Serie fichas de investigación.

RANCIÈRE, Jacques (1991). *Breves viajes al país del pueblo*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Datos de autora

Carina Rattero

Profesora en Ciencias de la Educación. Master en Educación. Titular ordinaria en Problemática de la Educación, adjunta en Didáctica III (Facultad de Ciencias de la Educación, UNER-Argentina). Fue coordinadora, conferencista y asesora en capacitación docente en diferentes provincias argentinas.

Coordinadora de Conversaciones sobre la escuela secundaria. Directora de Proyectos de investigación: «¿Y la enseñanza qué?: Un estudio exploratorio de la enseñanza en la escuela secundaria», «La relación pedagógica en la escuela Imágenes y sentidos». Coordinadora de la Red de estudios Escuela, transmisión y vínculos intergeneracionales. Miembro de la

red INFEIES. Autora de publicaciones de interés pedagógico, entre otros «La escuela inquieta» Rattero (comp.). 2013. Buenos Aires: Noveduc. «La escuela secundaria disputa sentidos» (comp.) Eduner. 2018.

Acerca del artículo

Este texto intenta problematizar una idea de «práctica» que ordena el campo, retomando sentidos y representaciones en la didáctica. Se aportan reflexiones en torno de una experiencia en la formación de profesores, jugando la tensión entre un modo particular de lectura e interpretación y el ensayo de otros modos de hacer.