

# UNA MIRADA PROBLEMATIZADORA DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

## A PROBLEM-POSING VIEW ON TEACHING PRACTICES

Liliana Cecilia Petrucci

---

Investigadora categoría II. Profesora Superior en Ciencias de la Educación. Doctoranda de la Facultad de Humanidades y Artes, Mención Educación. Universidad Nacional de Rosario. Prof. Titular Ordinaria, Coordinadora del Área de Investigación en Pedagogía Universitaria y del Área Didáctica de la Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos. [lilianaceciliapetrucci@gmail.com](mailto:lilianaceciliapetrucci@gmail.com)

---

### Resumen

En el presente trabajo<sup>1</sup> nos proponemos recurrir a algunos de los aportes de Foucault que, a modo “lanzas” nos permitan abrir lo que queda por pensar en la problemática de la formación docente<sup>2</sup>. Desde una breve referencia se puntualiza algunos de los hitos que marcaron la crítica a una formación vinculada al enfoque instrumental de las prácticas. Sin embargo, nos parece que diferentes cuestiones – demandas sociales, funcionamientos institucionales, legibilidad de los discursos, enfoques- llevan a priorizar una significación que pareciera requerir una resolución técnica de las prácticas docentes. El aporte de Foucault nos permite abrir una lectura de la configuración de la práctica docente según relaciones de poder y conocimiento que insiste en la ‘linealidad’ entre los discursos, los pensamientos y las acciones.

**Palabras claves:** prácticas docentes- formación- discontinuidad

### Abstract

**In this work<sup>3</sup> we intend to resort to some of Foucault’s contributions which, as spears, will allow us to open up what there remains to be thought on the issue of teacher training.<sup>4</sup> Starting from a brief**

---

<sup>1</sup> Retomamos algunas problematizaciones para profundizarlas en relación al profesorado en comunicación social, uno de los tópicos abordados en el proyecto de investigación “Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social” de la facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos.

<sup>2</sup> Su configuración remite a un campo particular- didáctico pedagógico- que atraviesa la formación docente y, conjeturamos se extiende, como matriz pragmática/eficaz, a otros campos de conocimiento. La pregnancia de algunas aristas que particularizar los distintos lenguajes que intervienen en la comunicación y requieren un tratamiento técnico pueden opacar las configuraciones de sentido que conllevan y las diferentes recepciones, lecturas. Una problemática, como plantea Verón (2004), también presente en los medios.

<sup>3</sup> We take up some of the problematizations to go deeper into them as regards the teacher training in social communication career, one of the topics dealt with in the research project “Las prácticas en los itinerarios de formación y en las experiencias laborales del comunicador social” at the Facultad de Ciencias de la Educación- Universidad Nacional de Entre Ríos.

<sup>4</sup> Its configuration refers back to a particular –didactic-pedagogical– field that runs through teacher training and — we hypothesize— spreads out, as an efficient pragmatic matrix, to other fields of knowledge. The appeal of some of the ridges that particularize the different languages that take part in communication and call for a technical

reference, some of the landmarks that signaled the critique related to an instrumental perspective of training are pointed out. However, we think that different issues – social demands, institutional functioning, non-legibility of discourses, standpoints – lead to give priority to a signification that seems to call for a technical solution of teaching practices. Foucault's contribution allows us to open up an interpretation of the configuration or teaching practices according to power relation and knowledge, which insists on the 'linearity' among discourses, thoughts and actions.

**Key words:** teaching practices –training – discontinuity.

La realización de este trabajo renueva la exigencia de *pensar de otro modo*<sup>1</sup> retomando algunos de los aportes de Foucault, una pretensión que advierte las distancias entre condiciones de producción y recepción. Condiciones que difieren por la entrada priorizada, en este caso pedagógica, por el trabajo de "archivo" y la especificidad de las categorías, invenciones que trastocan las familiaridades y vecindades.

El saber leer en general, la personalidad del lector son algunos de los problemas (Blanchot, 1992) al que se suma la conmoción que producen esos textos que desestabilizan los registros de visibilidad e interpelan la tranquilidad del conocimiento adquirido. Tanto Foucault como lecturas, cruzadas por la nuestra nos instala en el riesgo que supone problematizar. Compromiso que encuentra su apoyo en ese Foucault (1999) que dice, el pensamiento es una manera de tomar distancia con lo que se hace, un pliegue que nos anima a recurrir a algunas de las categorías que, a modo de 'lanzas' nos permitan abrir lo que queda por pensar en la problemática de la relación formación – prácticas docentes.

"De qué valdría el encarnizamiento del saber si sólo hubiera de asegurar la adquisición de conocimiento y no, en cierto modo y hasta donde se puede, el extravío del saber" (Foucault, 1996, p12).

Nos situaremos en la contemporaneidad de los discursos pedagógicos-didácticos que apuntan a las prácticas docentes, específicamente las vinculadas a la enseñanza, para interrogar algunos de los problemas que atraviesan su configuración, sus limitaciones.

-Desarrollo

Las técnicas de normalización, de disciplinamiento, tuvieron una extensa repercusión en el ámbito educativo argentino y en la actualidad, ante la crisis de la educación, sus transformaciones, se apunta a la necesidad de retomar el valor de la autoridad pedagógica y cultural.

La voluntad ordenadora en tanto preocupación político-pedagógica no se ausenta, de otro modo y con otros puntos de apoyo<sup>2</sup> busca conjurar los desvíos, los extravíos, la heterogeneidad de las relaciones.

---

treatment may blur the configuration of senses attached to them and the different receptions, interpretations. As Verón (2004) proposes, this issue is present in the media as well.

<sup>1</sup> Se retoman en el trabajo, algunos de los aspectos presentados en el 2º Seminario Internacional "Pensar de otro modo: resonancias de Michel Foucault en la educación". Realizado en Bogotá del 30 de setiembre al 2 de octubre de 2014

<sup>2</sup> Un ejemplo: se suele indicar la necesidad de 'generar dispositivos de formación en tramas de estrategias integradas', reflexivas y subordinadas a una lógica pedagógica integral. Ante la pregunta de qué modo y a qué costo se lograría la armonía/integralidad/sistematicidad pretendida, la primera se responde con la apuesta al 'dispositivo',

La ausencia en los discursos pedagógicos didácticos -vinculados a la problemática que recortamos- de referencias a la historia de las preocupaciones nucleadas en la denominada 'filosofía práctica' nos resulta sintomática. Se podrá plantear que en tanto pertenecen a "formaciones discursivas" históricas, lo visible y enunciable se vincula a otras condiciones de emergencia, a otras preguntas- ya no se interesa por la 'vida buena' sino por las acciones que logran el aprendizaje-. Sin desentendernos de esta advertencia, esa omisión estaría vinculada a la voluntad normativa<sup>1</sup>, una búsqueda de eficacia que sutura y anuda un 'umbral' epistemológico y político. Una diferencia que se mantiene, vinculada a la conveniencia de situar a la verdad por fuera de las relaciones de poder. Por otro lado, al enfocar las prácticas como "hacer" su reconocimiento queda ligado a los resultados esperados, que conlleva la instrumentalización de las prácticas del docente y/o del alumno, opacándose las diferencias en las vinculaciones.

Una relación (formación- prácticas docentes) atravesada por tecnologías de gobierno<sup>2</sup> con efectos subjetivos como vulnerabilidad, desentendimiento, resistencia. Rasgos que consideramos como efectos de condiciones y discursos y no como la cara negativa, como lo que se escapa y perturba el funcionamiento de un dispositivo<sup>3</sup> de poder, de formación.

Si retomamos una de las preguntas que recorre a las "formaciones discursivas", ¿qué es lo que una época hace ver y decir? nos sugiere que el 'problema' no está afuera, ni en la inconsistencia o la inconsciencia de las prácticas docentes sino en su configuración, en el modo de considerar las relaciones, en las interrogaciones que admite y desplaza.

Entre las demandas más habituales a la formación docente están las que señalan: 'la formación recibida no me aportó, 'aprendí en la práctica', en las 'teorías vemos una cosa' y 'en la práctica sucede otra'. Una lectura posible es anotar la pretensión de previsibilidad, de correlación entre teoría y práctica- lo que supone una estabilización de una y otra-. Otra opción, sería tomarlas seriamente y no meramente como vacancias y problemas de la formación, sino problematizando las relaciones establecidas.

La pretensión de correspondencia se reitera al abordar la 'descontextualización de las prácticas', una distancia entre la formación y la práctica atribuida a los recortes teóricos y a la reducción de los contextos de acción, entre otros. Sin negar dichas cuestiones, parecería que 'la práctica' se puede aprehender a condición de diversificar los contextos. Una ampliación de la mira que nos parece solicita la estabilidad de 'la práctica' diversificada según los contextos y, que suele acarrear, una sustancialización de los sujetos.

---

un nombre que se suele interpretar como relevo del disciplinamiento, liberado de la pesada carga de la producción de 'cuerpos dóciles'. La segunda pregunta implica un enfoque y una clausura de la pluralidad y diferencialidad de las prácticas, en lo que sigue intentaremos abordarla.

<sup>1</sup> Las disciplinas son portadoras de un discurso basado en la "regla natural", en "la norma". (Foucault, 2001, p. 45)

<sup>2</sup> En contra de la interpretación negativa de las relaciones de poder y el planteo utópico de una comunicación 'transparente' sin limitaciones y efectos coercitivos propone abordar las "tecnologías de gobierno". El análisis y la reflexión crítica de las técnicas permitiría socavar las prácticas de dominación o establecer otro juego de relaciones estratégicas (Foucault, 2012, p. 168).

<sup>3</sup> El dispositivo es "de naturaleza esencialmente estratégica", supone cierta manipulación de relaciones de fuerza, "para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas", ligado a bornes de saber (Foucault, 1991, p. 130)

Una problemática atenazada por las condiciones políticas, económicas, institucionales actuales que enfatizan las apuestas por la eficiencia e inciden en la producción de los discursos que buscan regular la formación y las prácticas.

La preocupación por 'la calidad' de la enseñanza, las demandas sociales, las transformaciones tecnológicas y culturales interpelan la organización de los currículum<sup>1</sup>, su definición y los modelos tradicionales de teoría y práctica, entre otros. Consideraciones que implican en las carreras de comunicación social a la relación formación -prácticas profesionales y que involucran a la pedagogía, a las prácticas educativas, cuando apuntan a la necesidad de 'desarrollar' un sujeto competente para la práctica comunicacional enfocada en la enseñanza de competencias<sup>2</sup>.

Pareciera que los dispositivos pedagógicos no pueden obviar avanzar sobre el 'otro', un control querido por lo que promete: la instrumentalización de las prácticas. Un problema ético, técnico y epistémico diferenciado según los lenguajes<sup>3</sup>. Más adelante retomaremos las lecturas, una arista que atraviesa las prácticas comunicacionales y docentes.

Unas pocas referencias para considerar el 'giro' en el modo de pensar la relación entre la formación y las prácticas docentes que implica la categoría "discontinuidad".

En el momento arqueológico, Foucault analiza las "formaciones discursivas"<sup>4</sup> a distancia de los objetos de una ciencia o de su valor de verdad, para indagar la "asincronía" entre la constitución de los objetos y las condiciones de funcionamiento, sin por ello procurar establecer una causalidad.

"La historia como discurso de lo continuo" y la "conciencia humana el sujeto originario de todo saber y de toda práctica" forman parte de un mismo "sistema de pensamiento" (Foucault, 1985, p.91). La discontinuidad, en la historia, se transforma en un operador positivo que permite distinguir procesos, establecer periodizaciones, constituyendo a la temporalidad en parte de su objeto según un uso "reglado". Salvando las diferencias esta relación no es ajena a la institución pedagógica.

Si bien en ese momento enfatiza la dualidad entre prácticas discursivas y no discursivas<sup>5</sup> - institucionales, acontecimientos políticos, prácticas

---

<sup>1</sup> Condiciones que se inscriben en un panorama signado por la denominada "industrialización de las actividades académicas" (Musselin, 2007 citado por Naidorf, 2012, p.37) y la 'internalización del conocimiento', que impactan en la cultura académica.

<sup>2</sup> La priorización de la competencia operacional, saber cómo, pragmático, orientado a los resultados y a la transferencia de los procedimientos, por sobre la competencia académica- saber cognitivo y disciplinar- busca asegurar una mejor eficacia práctica.

<sup>3</sup> En las entrevistas a estudiantes de la tecnicatura, licenciatura y profesorado en comunicación social aparece, en general, la valoración de las experiencias prácticas como un modo de socialización en ámbitos laborales con requerimientos particulares. Las condiciones laborales y solicitudes exceden las orientaciones de la tecnicatura-gráfica, imagen, audio, redacción-. A partir de una experiencia laboral que no coincidía con la especialización elegida, una estudiante observa que "el manejo técnico de los lenguajes" debe incorporarse como "formativa y no lectiva".

<sup>4</sup> En tanto regularidades (de orden y dispersión) en las enunciaciones, en los tipos de objetos, conceptos y elecciones temáticas (Foucault, 1987).

<sup>5</sup> Los dispositivos de poder- heterogéneos a una aparato centralizado- muestran las articulaciones y relaciones entre segmentos, que atraviesan las prácticas discursivas y no discursivas y permiten sobrepasar la dualidad con las que las caracterizó Foucault (Deleuze, 2012, p.181)

económicas, pedagógicas- con el análisis de los dispositivos de poder las atraviesa e invierte la primacía otorgada a las prácticas discursivas.

Deleuze, en el curso de sobre Foucault “El saber” (2013), realiza eruditos y creativos análisis que indican la complejidad de las categorías y la distancia en que se inscribe este trabajo. Las categorías trazan otras relaciones, trastocan las resonancias familiares y lingüísticas- como enunciado, proposición, frase, corpus- y marcan lo que las separa del estructuralismo y la hermenéutica.

Cuando Foucault se detiene en las diferencias del “enunciado” con la gramática y la lógica, menciona los diferentes sentidos de discurso y precisa como “discurso al conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistema de formación” (Foucault, 1987, p.181)

Los enunciados no son palabras, frases, proposiciones o actos de habla<sup>1</sup>, ni hablar tiene que ver con ‘ideas’ o con “el ejercicio empírico del lenguaje sino con constituir enunciados” (Deleuze, 2013, p.26).

Es así que, el saber implica dos prácticas, una práctica discursiva-del enunciado- y una no discursiva- del hacer ver- que se caracterizan por su no-relación. La primacía de las prácticas discursivas no implica la reducción de lo visible, sino captura, incisiones según regímenes de luz y de enunciación, de una y otra. No están ocultos pero “hay que saber extraerlos” por eso requieren de la conformación de un “corpus” según determinadas reglas. Prioriza los enunciados “sin referencias”, ya no cuenta el sujeto de la enunciación a lo Benveniste, dirá Deleuze (2013), porque todavía queda demasiado prendido a un ‘modo de lenguaje’, a la función-autor<sup>2</sup>. En el funcionamiento anónimo del “ser-lenguaje”<sup>3</sup> aparecen las modulaciones, las posiciones del sujeto. No es anterior a...se da en el discurrir – en el ‘se habla’- según regularidades<sup>4</sup> en relación a “focos de poder” y resistencia.

“...la descripción arqueológica de los discursos se despliega en una dimensión de la historia general; trata de descubrir todo ese dominio de las instituciones, de los procesos económicos, de las relaciones sociales sobre las cuales puede articularse una formación discursiva...” (Foucault, 1987, p.276)

Desde esta síntesis que pretende balizar las diferencias, se aprecia el trabajo de archivo en falta que permitiría describir las condiciones de emergencia de los objetos y la delimitación de los enunciados en relación al campo pedagógico<sup>5</sup>-didáctico.

---

<sup>1</sup> Dreyfus y Rabinow (2001) retoman la similitud que puede tener el enunciado con los “actos de habla”, observada por Foucault y que generaron algunos intercambios con Searle. Ambos enfatizan el significado literal aunque, los enunciados que interesan a Foucault no son los cotidianos que dependen del contexto local y pragmático de realización (p.74)

<sup>2</sup> Como sabemos Foucault (1992) incluye entre los procedimientos internos de control de los discursos la función-autor, un modo de conjurar el peligro que implica su proliferación. La limitación del azar del discurso que en el comentario se pretende ceñido a la “forma de la repetición y de lo mismo”, en el principio autor se limita por el “juego de identidad que tiene la forma de un individuo y del yo” (p. 27).

<sup>3</sup> Relacionada al descentramiento del Autor que realiza Mallarmé: “es el lenguaje, y no el autor, el que habla” (Barthes, 1987, p. 66). Nos interesa remarcar la ruptura con el sentido teológico, con el cierre de la escritura y del sentido que implicaba el autor y que conlleva, el nacimiento del lector.

<sup>4</sup> Regularidades que Deleuze (2013) distingue de las reglas obligatorias y denomina “reglas facultativas”, una singularidades vecinas, multiplicidades en un enunciado. Del enunciado ‘estructura’ al enunciado “función” (p.240)

<sup>5</sup> Con los procedimientos disciplinarios, con el examen como ritual jerárquico e individualizador, encuentran su condición de posibilidad la pedagogía y en general las ciencias humanas.

Pero, desde el giro que plantea la genealogía<sup>1</sup>, en tanto búsqueda de las discontinuidades, nuestra pretensión de abordar la formación docente y las prácticas desde la “discontinuidad”, como condiciones de funcionamiento<sup>2</sup>, resulta posible. Si bien en nuestro caso, las discontinuidades y recurrencias están en la superficie, pretendemos abrir la trama de los dispositivos de saber y poder que tienden a inscribir la distancia como falla o fracaso de las prácticas y de la formación.

Como indica Foucault (1980), con la proliferación de la crítica aparece “el efecto inhibitorio propio de las teorías totalitarias, globales” (p. 127). “Las genealogías no son pues retornos positivistas a una forma de ciencia más meticulosa o más exacta; las genealogías son precisamente anti-ciencias. No reivindicó el derecho lírico a la ignorancia o al no-saber; no se trata de rechazar el saber y de poner en juego y en ejercicio el prestigio de un conocimiento o de una experiencia inmediata todavía no aprisionada en el saber. No se trata de esto sino de la insurrección de los saberes no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del saber centralizador que ha sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico organizado en el seno de una sociedad como la nuestra” (Foucault, 1979, p.130).

¿Qué clase de objeto, de práctica, construye el discurso pedagógico para asegurar su funcionamiento normativo? Advertimos la pretensión de controlar la heterogeneidad de las relaciones, de lecturas y la temporalidad<sup>3</sup>- como diferencialidades que van siendo-. Junto al énfasis en la estabilidad: del conocimiento producido, la organización curricular, los soportes tecnológicos y las “premisas” que sirven para fundamentar las decisiones enseñanza. Desde esa perspectiva la experiencia se adquiere, una pericia, un dominio que se articula con la acumulación del conocimiento, en la que se vislumbra la pretensión de suspender la singularidad y particularidad de las relaciones -con los otros, entre otros y con el conocimiento-.

En este sentido, persiste la tendencia a encuadrar la formación docente y las prácticas dentro de una relación de ajuste, aunque no sin variaciones<sup>4</sup> o matices. La regulación de la formación y las “tecnologías del yo”, como modos de subjetivación, subsisten como garantía de las prácticas.

A modo ilustrativo recuperamos un fragmento que evidencia el enfoque que orienta la pregunta sobre: cuáles son “los ambientes de modelación de las prácticas y pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico –

---

<sup>1</sup> Algunos analistas distinguen el momento arqueológico del genealógico y de las técnicas de subjetivación en Foucault (Castro 1995). Otros disienten con ese enfoque que apunta a la sustitución de “procedimientos” y parten de la anotación de Foucault (1983): “Arqueología: método para una genealogía histórica, que toma como dominio de análisis los discursos...” (Morey, 1995, p.16).

<sup>2</sup> Desde otra perspectiva vinculada a la apuesta política que requiere transformar el ‘aparato pedagógico’ y sus distintos puntos de apoyo pero, coincidente con nuestra preocupación, Rancière( 2010) indica que “la distancia no es un mal a abolir, es la condición normal de toda comunicación”(p.17)

<sup>3</sup> La discontinuidad socava/sustituye la idea de totalidad y el “tiempo hegeliano centrado”, de progreso absoluto, origen y recupera el acontecimiento en el discurso, los ritmos de desarrollo superpuesto en un tiempo ‘seriado’(Terán 1982)

<sup>4</sup> Por ejemplo desde la crítica a una organización curricular centralizada y ante la necesidad de preparar para un ejercicio creativo y crítico que permita modificar la teoría (vinculación teoría-práctica), se propone atender a las prácticas profesionales emergentes y orientadas a satisfacer las demandas de grupos mayoritarios.

profesional y de desarrollo de las interacciones socioprofesionales” (Davini, 2005, p.79). Entre ellos se suele mencionar la preparación de grado, la socialización profesional y las vinculadas a la biografía escolar de los estudiantes.

De ahí la tendencia a enfocar las prácticas como ‘aplicación’, ‘oficio’, “habitus” en tanto producción de maneras de pensar y hacer que registra la eficacia de la biografía escolar y de la socialización y, la debilidad de la formación. Es justamente esa observación la que nos sugiere de la pretensión de correspondencia que signa la relación y, significa a ‘la práctica’.

La formación, para asegurar el modo de significar su sentido, procura una linealidad pensamiento - acción y para ello necesita de un sujeto consciente que garantice/controle el proceso.

En la consideración de las prácticas docentes predomina una articulación entre un enfoque hermenéutico y estructuralista. La implicación hermenéutica, estaría en la necesidad de develar el significado profundo alojado en el ‘sujeto’<sup>1</sup> y no en el juego de las prácticas cotidianas, en relaciones contradictorias, dispersas, con puntos de encuentro y fuga. Aún si acordáramos que el sujeto es el ‘nicho’ de las significaciones, esa pretensión no resuelve la práctica futura, salvo que se considere que la ‘tirada de dados’ puede controlar el azar, las intervenciones, interpretaciones y relaciones.

Sin detenernos en las condiciones que modifican la concepción de práctica docente, queremos dejar marcada la diferencia entre un enfoque instrumental –basado en el entrenamiento y la aplicación de técnicas independientemente del contexto y los sujetos- y uno reflexivo de los presupuestos que conforman la biografía y la acción. La mejora en las prácticas se focaliza en la reflexión de los presupuestos y conocimientos para lograr un control racional en la elección de los fines y de los medios en pos de una ‘buena enseñanza’<sup>2</sup>.

La pretensión del control de la temporalidad emerge en nociones como ‘desarrollo’, ‘proceso’ significadas como antagónicas a la perspectiva centrada en los resultados del aprendizaje. Pero la reivindicación del proceso diferenciado en momentos/etapas supone su valoración de acuerdo a la trayectoria establecida, la meta. Los parámetros que funcionan en el proceso distinguen, caracterizan y ubican.

Nos remitimos aquí las producciones englobadas bajo la denominación de ‘pedagogías psi’, basadas en el constructivismo y los análisis críticos de los modos de subjetivación, sus efectos normalizadores y la despolitización que opera en la pretensión de respeto a la ‘autonomía’ del individuo- con la consecuente naturalización del sujeto-. Indagaciones que nos alertan sobre

---

<sup>1</sup> “El hecho de no haberse pensado teóricamente (la relación sujeto-verdad) provocó un ‘positivismo, un psicologismo en el psicoanálisis’. O, al “trasponer las cuestiones del sujeto y la verdad a problemas de pertenencia (grupo, partido, clase, escuela) tuvo como efecto el olvido de la relación sujeto verdad. (Foucault, 2002, p. 43).

<sup>2</sup> En algunos enfoques la ‘buena enseñanza’ se formula desde principios morales, criterios epistemológicos y decisiones de acción – capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes- dado que permiten atender a otras cuestiones no reducidas a “una conexión causal entre enseñanza y aprendizaje” (Fernstermacher y Soltis, 1989, p.158)

otros modos de disciplinamiento, más ‘blandos’ o no tanto, si reparamos en los formas de exclusión (Walkerdine 1995, Varela 1995, Da Silva, 1999)

Desde la consideración del sistema educativo como “una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con lo saberes y los poderes que implican” se indica el peso de los procedimientos de control, los juegos de exclusión, la “ritualización” y dogmatización (Foucault, 1992, p. 37). Rasgos que no implican desconocer que en la formación intervienen diferentes perspectivas, posiciones y decisiones político- social, cultural, disciplinares. Una lucha y conflicto de concepciones presente en los currículos (de Alba, 1991) y plasmada en síntesis contradictorias. Circunscribir las diferencias y contraposiciones a un momento resulta un tanto utópico salvo que otorguemos al momento ‘instituyente’ una potencia de clausura, de “disciplinamiento” efectivo. Por otro lado, hipostasiar el ‘desarrollo’ o el proceso a ese marco que se pretende regulativo implicaría desconocer los diferentes sentidos y apuestas que involucran a los sujetos participantes, las relaciones de poder móviles según las circunstancias e interacciones.

Al mismo tiempo, la selección de los conocimientos disciplinares- inter y transdisciplinares- comporta el “disciplinamiento de los saberes” y el disciplinamiento pedagógico: de lo simple a lo complejo, la enseñanza graduada y adecuada según las aptitudes y conocimientos de los sujetos, el lugar de las estrategias de enseñanza- que aunque ya no se pretenden trascendentales apuestan a una operatividad que sobrevuela las situaciones-, entre otras.

Varela (1995) apunta a la “pedagogización” de los conocimientos que junto al disciplinamiento interno de los saberes concurren en la distancia/ pérdida que se produce en el pasaje - sólo nos llegan los ‘ecos de la batalla’-. Cierta tinte descalificador en la expresión -pedagogización de los conocimiento- para hacerlos accesibles, patentiza una historia de la jerarquización de los saberes<sup>1</sup> y la crítica a una práctica educativa.

Podríamos pensar que abandonar un ‘ideal’ teleológico implicaría claudicar ante la ‘crisis’ de la educación, la banalización de los conocimientos y su distribución desigual. Por el contrario, pretendemos interpelar la pretensión de clausura de las variaciones temporales y subjetivas- no subsumibles a momentos<sup>2</sup>- que gravan el modo de significar la relación (formación docente- prácticas).

El sujeto negado en función de una meta más elevada, retorna como pivote de prácticas ‘adecuadas’. Por un lado, la pretensión de develar la verdad del sujeto, sus intereses y procesos cognitivos para monitorear el proceso de aprendizaje y asegurar su eficacia. Por el otro y al lado, la sospecha que recae sobre sus posibilidades y competencias, el “aparato pedagógico” (Rancière, 2003) con sus atribuciones y distribuciones distingue: del rol se pasa a un eufemismo ‘sujeto que enseña’, ‘sujeto que aprende’- como si la denominación de ‘sujeto’ asegurara una educación humanitaria o su

<sup>1</sup> Durante mucho tiempo el debate ha girado en torno al estatus científico de la “disciplina pedagógica”, conformada por conocimientos que provienen de las ciencias sociales y humanas, y sobre su dificultad para integrarse en un ‘campo’ (Díaz Barriga, 1990, p.53)

<sup>2</sup> Cuando se fijan en identidades según clase social o etapa de desarrollo pueden devenir en cristalizaciones estigmatizadoras.

reconocimiento-, el énfasis en el rol activo del estudiante no toca la verdad del conocimiento ni la pretensión de lectura que persiste, el lugar del lector.

Un “orden del discurso” que resulta productivo no tanto en donde se lo busca sino en la gramática de legibilidad, en los protocolos de lectura, en las tematizaciones.

Cuando aludimos a los “protocolos de lectura” nos referimos a cierta impronta en la formación docente que en función de lo que denominaríamos una pretensión pragmática, configura particiones dicotómicas, esquemas de conocimientos y acción en términos de pasado/tradicional y presente/actual, correlacionadas con malo/bueno<sup>1</sup>, tendientes a producir adhesiones, a proveer de esquemas de acción, que socavan la problematización y las controversias entre perspectivas.

El funcionamiento de la contraposición entre la figura del docente como trasmisor de conocimientos y del estudiante como receptor pasivo, opuesta al docente “facilitador” que organiza los ambientes y experiencias de aprendizaje para que los estudiantes construyan el conocimiento, suele operar como un esquematismo que socava la complejidad de las relaciones y puede conllevar la banalización del conocimiento- como continuidad con las experiencias-.

La articulación del significante ‘construcción’ con libertad/autonomía explicaría el desplazamiento metonímico y cesura de una perspectiva que apunta a la interacción sujeto- objeto para un mejor aprendizaje de acuerdo a la verdad -según perspectivas históricas-. Por otro lado, ese aleteo de libertad que pareciera resonar en “construcción” podría ser la potencia porvenir de las prácticas o que ya está funcionando en los intersticios del diagrama.

La adhesión a dicha perspectiva- constructivista/cognitivista- que funciona como el relevo de una ‘verdad’ por otra implica la elisión de su carácter construido, incidiendo en lo que podríamos denominar un ‘empirismo ingenuo’.

La pesadez del conocimiento, su carácter sesgado e inhibitorio se trueca y alcanza indistintamente a cualquier materia/asunto. ¿Alicia en el país de las maravillas? La invención es parte del conocimiento pero, desconocer el orden del juego- de reconocimientos y legitimaciones- niega las relaciones de fuerza pero no trastoca el orden, acentúa los circuitos de distribución desigual y la relación con el saber -como dado- y producto del progreso.

Tal vez, todo este juego de relaciones e impasses, que venimos señalando, este vinculado a las técnicas que forman parte de la “razón práctica” que aspira a producir aprendizajes, modificar conductas y actitudes. Una moralización que insta legalidades y legibilidades. Foucault (1995) distingue las tecnologías de producción, las tecnologías de los sistemas de signos, de poder y, las tecnologías del yo (p.48). Algunas ellas las fuimos bosquejando en el entramado de los anudamientos y desplazamientos, en la preponderancia de la psicología, en especial del aprendizaje- insinuada en el trabajo como pivote de las estrategias de enseñanza-.

---

<sup>1</sup> Jackson (2002) disiente con esas denominaciones dicotómicas que desconocen el entrecruzamiento, su carácter multifacético y que redundan en caricaturas más o menos realistas de las prácticas.

A continuación, nos detendremos brevemente en otro de los desplazamientos actuante en la problemática recortada ligada a las lecturas, que atraviesa este trabajo:

La relación con los 'textos', la función del autor y del lector y sus efectos en los modos de lectura – Barthes (1987), de Certeau (1996), Blanchot (1970)-, y en la modalidad de 'apropiación'<sup>1</sup> valorada, tiene particular relevancia en las prácticas docentes, comunicativas y, en la relación con el conocimiento.

Las lecturas y la función del lector son el centro de la crítica desde diferentes enfoques teóricos y conllevan una transformación que interpela a las prácticas y a la significación del dominio técnico y disciplinar.

Desfases<sup>2</sup>, distancias y polémicas que en algunas de las tematizaciones -del campo- aparecen desplazadas o excéntricas. La 'pasividad' del sujeto presupuesta en los enfoques conductistas sobre el aprendizaje, tan largamente criticada, parece eclipsada cuando de la lectura se trata. La pasividad requerida al lector desde el 'sentido del texto' o desde las 'intenciones del autor' persiste<sup>3</sup>.

La 'lectura literal' requerida por la institución social (de Certeau, 1990) apuesta a un control que no cancela la 'cacería furtiva' que el lector pone en juego en su relación con un texto. No nos detendremos en los enfoques psicologistas que tratan de cercar, 'ubicar' la lectura desde la biografía del autor, ni en las pretensiones contextualistas. Las coordenadas de espacio y tiempo de una obra y un autor desarrolladas desde la función- autor<sup>4</sup>(Foucault, 1992) nos indican los modos de control.

Por otro lado, persiste el énfasis en el funcionamiento social de la lengua según normas institucionales, 'códigos' que provee el sistema significativo, al que recurren los usuarios, hablantes, para producir un mensaje, comunicar. La "tecnología del sistema de signos" (Foucault, 1995) supone un enfoque instrumental y transparente del lenguaje que permite el funcionamiento ideológico de un "consenso social", de la producción de sentido. Y basada en la reducción de la actividad del sujeto enunciador a la combinación y elección de contenidos semánticos disponibles en una sintaxis<sup>5</sup>.

La posibilidad de 'las lecturas', las diferencias entre lecturas, ponen en jaque las pretensiones de ajuste que se juegan en el dominio del código o en las convenciones académicas como garantía de la comunicación. El control de

---

<sup>1</sup> Modos de 'control' sobre la lectura vinculada con una hermenéutica que pretende develar el sentido 'verdadero' del texto.

<sup>2</sup> Verón (1996) señala que el *desfase* está siempre presente entre "producción y reconocimiento", entre "autor y lector" (p. 23).

<sup>3</sup> "La unidad del texto era un postulado de base, ya fuera que se remitiera esa unidad a la 'forma', al 'autor', a la 'historia' o a la 'cultura'" (Sarlo, 1985, pp.7-8).

<sup>4</sup> La función-autor no niega la existencia de un "sujeto-autor" a favor de una "pura objetividad" aunque, rechace "el recurso filosófico a un sujeto constituyente". Como señala Agamben (2005), son los procesos -y experiencias- de subjetivación a través de los cuales un individuo es identificado y constituido como autor de un determinado corpus de textos. La focalización se desplaza del sujeto de carne y hueso al "régimen que define las condiciones y formas bajo las cuales aparece el sujeto en el orden del discurso". La vida se juega en la 'obra', es el punto en que aparece el autor/escritor como *la huella de la singularidad de su ausencia*. Esa presencia-ausencia que aparece en la obra, Agamben la denomina 'gesto': aquello que permanece inexpresado en todo acto de expresión. Una perspectiva de lectura que reconoce su posibilidad en el vacío- que preceden a la escritura y al discurso-, en la "ilegibilidad del gesto" (p.219).

<sup>5</sup> Para un análisis de las implicaciones de las diferentes acepciones de "código", nos remitimos a Verón, E (2004) "Fragmentos de un tejido", Buenos Aires: Gedisa.

la comunicación, de la recepción/la lectura, procura reencontrar el sentido planteado por el enunciador en el destinatario/receptor.

Las premisas que apuntan a las 'intenciones' que dan el sentido del acto, a las convenciones institucionales y lingüísticas<sup>1</sup>, se sitúan desde el lugar de 'productor' y no de la recepción, de las lecturas. La interdiscursividad, el intercambio, se caracterizan por la indeterminación, lo que significa para Verón (2004) desde un análisis de los discursos sociales, que "entre el engendramiento de los discursos y sus efectos no hay relación lineal" (p.65). Una observación que se extiende a cualquier intercambio y que se acrecienta con la sofisticación de los soportes tecnológicos de comunicación.

## Conclusión

Intentamos reponer algunos rasgos del funcionamiento de la relación formación-prácticas docentes que embretan la problematización y configuran la lectura sobre las prácticas. El agrietamiento de las condiciones posibilita interrogarse sobre las relaciones con el saber y el poder que pretenden incidir en las prácticas.

La problematización de las prácticas docentes nos reenvía a su relación con los dispositivos de formación y los "juegos de verdad" que pretenden regularlas. La estabilización de las prácticas, con márgenes de variaciones, sería la condición para mantener un ideal normativo que incide en la relación con el conocimiento, en las experiencias<sup>2</sup>.

Mientras las prácticas queden reducidas a los parámetros de regulación y sujeción, la relación con el conocimiento aparecerá menoscaba, reducida a un uso instrumental<sup>3</sup>. No pretendemos demonizar las relaciones instrumentales- necesarias en una economía de vida-, por el contrario intentamos marcar los límites que, el funcionamiento de la apelación a la 'reflexión' no resuelve. El temor y su faz moralizadora- la pretensión ordenadora de un común- que guían los dispositivos de formación menoscaba la potencia de las relaciones de conocimiento, silenciando pero actuante las experiencias – del 'padecer', de lo que nos pasa-, las variaciones temporales, subjetivas y relacionales que peculiarizan las prácticas docentes, comunicacionales, las lecturas.

Los conocimientos científicos y los saberes locales concurren, tensionan, irrumpen e interpelan un movimiento que se retrasa una y otra vez según relaciones con el conocimiento en prácticas de libertad, en relaciones consigo mismo. Mientras la institución apueste al control, de las prácticas sólo quedará

---

<sup>1</sup> La relación con la lingüística, las lecturas estructuralistas a que da lugar y el desplazamiento que supone desde un análisis de los discursos se encuentra en: Petrucci, Liliana (2013) "Lecturas sobre Saussure", disponible en <http://www.adversus.org/indice/nro-24/notas/X2408.pdf>.

<sup>2</sup> Por cuestiones de espacio no nos detenemos en las implicaciones subjetivas de una experiencia no reducida al saber-hacer, para una ampliación y su relación con el conocimiento, ver Agamben, G. (2001) *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed.

<sup>3</sup> Un análisis más desarrollado se encuentra en: Petrucci, L. C. (2007) La insistencia instrumental, *Revista El cardo* Nº 10, Paraná: FCE -UNER- ISSN 1514-7347.

el estereotipo de los 'esquemas de acción'- y las estrategias- que no alcanzan ni resuelven la experiencia por venir.

## Referencias

- Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Bs. As. Adriana Hidalgo ed.
- Agamben, G. (2005). El autor como gesto. En G. Agamben, *Profanaciones*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo ed.
- Barthes, R. (1987). *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Blanchot, M. (1992[1955]). *El espacio literario*. Barcelona: Paidós.
- Castro, E. (1995). *Pensar a Foucault. Interrogantes filosóficos de La arqueología del saber*. Buenos Aires: Editorial Biblos
- De Certeau, M. (1996 [1980]). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*, Universidad Iberoamericana - Departamento de Historia - Instituto tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente - Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, México
- Deleuze, G. Posdata sobre las sociedades de control. En C. FERRER.- comp.- (2005) *El lenguaje libertario*, Buenos Aires: Terramar ed.
- (2013) *El saber. Curso sobre Foucault*. Buenos Aires: Cactus
- Davini, M. C. ((2005[1995]). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Da Silva, T. T. (1999). Las pedagogías Psi y el gobierno del Yo en nuestros regímenes neoliberales. *Revista Archipiélago*. 38, 56-61.
- De Alba, A. (1991). *Currículo: crisis, mito y perspectivas*. México: Universidad Autónoma de México.
- Díaz Barriga, A. (1990). Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía. En P. Ducoing y A. Rodríguez (comp.) *Formación de profesionales en educación*. México: UNAM, UNESCO, ANUIES.
- Dreyfus, H. y Rabinow, P. (2001[1982]). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999 [1998]). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu ed.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI ed.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1985). *El discurso del poder. Presentación y selección de Oscar Terán*. Buenos Aires: Folios ed.
- Foucault, M. (1991). *Saber y Verdad*. Madrid: La Piqueta
- Foucault, M. (1992 [1970]). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets ed.
- Foucault, M. (1999 [1994]). *Estética, ética y hermenéutica*. Tomo III. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1995). *Tecnologías del yo y otros afines. Introducción de Miguel Morey*. Barcelona: Paidós-ICE, UAB.
- Foucault, M. (1996). *El uso de los placeres*, México: siglo XXI ed.
- Foucault, M. (2001[1997]). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Foucault, M. (2002 [2001]). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Foucault, M. (2012). *El yo minimalista y otras conversaciones*. Buenos Aires: la marca ed.
- Jackson, P. (2002[1986]). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu ed.
- Larrosa, J (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y Educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Naidorf, J. y Pérez Mora, R. (coord.)(2012). *Las condiciones de producción intelectual de los académicos de Argentina, Brasil y México*. Buenos Aires: Miño y Dávila ed.
- Petrucci, L. (2007). La insistencia instrumental. *Revista El cardo*, 10, 6-22.
- Petrucci, L. (2013). Lecturas sobre Saussure. Recuperado de <http://www.adversus.org/indice/nro-24/notas/X2408.pdf>
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rancière, J. (2010[2008]). *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Sarlo, B. (1985). Crítica de la lectura: ¿un nuevo canon? En *Punto de vista. Revista de cultura*, VII(24), 7-11.
- Varela, J. (1995). El estatuto del saber pedagógico. *Volver a pensar la educación*-Vol. II. La Coruña: Morata, 61-69.
- Verón, E. (1996). *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2004). *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (comp.). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona: La Piqueta.