

Enseñar, formarse, teorizar

Valentín Vera Ríos¹

Anoche rodeamos a Batlle

En torno al análisis de prácticas acerca de cómo enseñamos la historia del Uruguay del 900 y el Batllismo

Hoy anduvo la muerte entre mis libros buscando mi pasado, buscando los veranos del 40, los muchachitos bajo la manguera, las siestas clandestinas, los plátanos del barrio, asesinados, tallados en el alma... Hoy anduvo la muerte revisando mi abono del tranvía, mis amigos, sus nombres, las noches del Café Montevideo, las encomiendas por la Onda con olor a estofado, revisando a mi padre, su Berreta, su Baldomir, revisando a mi madre, su hemiplejía, al Uruguay batllista, a Aristides querido, a mis anarcos queridos bajo bandera, bajo mortaja, bajo vinos y versos interminables... Hoy anduvo la muerte revisando los ruidos del teléfono, distintos bajo los dedos índices, las fotos, el termómetro, los muertos y los vivos, los pálidos fantasmas que me habitan, sus pies y manos múltiples, sus ojos y sus dientes, bajo sospecha de subversión... Y no halló nada... No pudo hallar a Batlle, ni a mi padre, ni a mi madre, ni a Marx, ni a Aristides, ni a Lenin, ni al Príncipe Kropotkin, ni al Uruguay ni a nadie... ni a los muertos Fernández más recientes... A mí tampoco me encontró...

Alfredo Zitarrosa, Guitarra Negra (fragmento), 1977.

1

INTRODUCCIÓN

Tiempos y espacios: una aproximación clínica de múltiples clivajes.

D) El 27 de agosto Giorgina dio una de sus clases como practicante de Didáctica III. Ese día tuvo su primera visita presencial. Ubicado en la planta alta del liceo, el salón de sexto de Derecho recibe el cálido sol de la tarde. Por las ventanas se divisa la región noroeste de Rivera y suroeste de Santana do Livramento.

El tema a trabajar fueron las reformas batllistas y fue Batlle quien ocupó el centro de la escena. En la clase se vio al líder colorado defendiendo ideas de avanzada. Además, reforma la moral, nacionaliza, estatiza, impulsa leyes sociales y laborales. La profesora practicante se esfuerza en que los pocos alumnos que asisten, en una zona especialmente castigada por la pandemia, entiendan los fundamentos ideológicos del batllismo. Esquematiza, aporta imágenes prediseñadas que los alumnos pueden vincular con cada una

¹ Profesor de Historia.

Enseñar, formarse, teorizar

de las reformas, explica. Todo tiene sentido, todo encaja, allí todo es lógico.

Sentado en el medio del salón sobre el flanco izquierdo, tomo apuntes detallados en una planilla electrónica. En el momento de cerrar la clase, y sabiéndose observada, Giorgina hace algunas precisiones: “Esta obra de Batlle no fue en solitario, también tenía un equipo que lo ayudaba, y también mucha gente no estaba de acuerdo con su política” En ese momento, un instante antes de que sonara el timbre, una de las alumnas, Carolina, cierra la clase con una definición que, a mi entender, lo sintetizaba todo: “Ah, no todo podía ser tan bueno”. Aquella tarde, sobre el final de la clase, el batllicismo de una profesora confesamente blanca fue sitiado por la intervención espontánea de una alumna de bachillerato.

II) Unos días antes, el 18 de agosto, en el CeRP del Norte, ubicado en el extremo sur de la ciudad, a unos siete kilómetros del liceo de Giorgina, y rondando las 21:30 horas, un subgrupo de Didáctica I trabajaba activamente en un taller de planificación con miras a la primera visita. Yo recorría cada banco, con las necesarias medidas sanitarias, priorizando a aquellos estudiantes que tendrían primero sus visitas. Sin embargo, sobre el final de la clase, percibimos que dos estudiantes tendrían la visita el 26 de agosto, y dado que el 25 no habría clases por el feriado nacional, también requerían ellas mi orientación como Profesor de Didáctica. Belén, entusiasmada con su tema, la reforma moral del batllismo, y perdida entre sus apuntes de Barrán, Nahum, Caetano, entre otros, demandaba especial atención: tenía que confeccionar un esquema para tercer año donde pudiera sintetizar la sociedad del 900, el cambio de mentalidad de la época y precisar el papel del batllismo en ese cambio, en conjunto con otros actores políticos y sociales. Entre las 21:30 y las 22:15, momento en que Fabiana, escoba y alcohol en gel en mano, recorre el pasillo advirtiéndome en un dulce y cariñoso portuñol que debemos abandonar los salones con celeridad, mientras apaga las luces una a una, profesor y alumnas nos trabamos en un trabajo intelectual y práctico para diseñar un esquema que diera cuenta de la compleja situación del Uruguay a inicios de siglo XX. Si Carolina había dicho que “no todo era tan bueno”, con Belén podríamos decir que “todo era extremadamente complejo”. La creación de una nueva época, en palabras de Milton Vanger (1992), se desvanecía en un salón del CeRP del Norte al calor de un estudio concienzudo de una practicante de Didáctica I.

Enseñar, formarse, teorizar

III) A raíz de estas experiencias en la Didáctica y la Práctica Docente sentí que algo debía cambiar en mis clases de Historia del Uruguay, donde comenzábamos a abordar, precisamente ese mismo 27 de agosto por la noche, la sociedad del 900 y las reformas batllistas. Giorgina y algunas de sus compañeras de generación integran el grupo, dado que recursan la materia. Me propuse entonces trabajar las características de la sociedad del 900, pero acompañadas de ciertos legados del S XIX que destacan, entre otros, Carlos Real de Azua (2009), Gerardo Caetano (2011; 2016), Ana Frega (2008) y Carlos Demasi (2006; 2012). Esto me permitiría explicar las condiciones de posibilidad por las que surgió el batllismo en el Uruguay, cuestionar su carácter fundacional, y atajar un batllacentrismo ortodoxo. Mientras preparaba esa falsa ilusión constructivista donde el docente arma el pizarrón con sus estudiantes, pero ese pizarrón es idéntico al que prefiguró antes de que la interacción se iniciara, la clase, afortunadamente, tomó otro camino. Dayana y Simba, compañeras de generación de Giorgina, tomaron la palabra, y en un abrir y cerrar de ojos, torcieron el rumbo de la clase. Yo había preguntado: “¿qué legados del siglo XIX o qué cambios del 900 permitieron la emergencia de un movimiento como el batllismo?” Dayana levantó la mano y afirmó, segura: “el flujo de inmigrantes, sus nuevas ideas, sus organizaciones”. Simba, ganando confianza, no precisó levantar la mano: “el movimiento feminista y el movimiento obrero”, aseguró, a secas. La clase, acción prefigurada en una acción previa de planificación, que se basó en mi intención de responder al análisis de acciones pasadas (las prácticas de enseñanza de Giorgina y las prácticas de planificación de Belén), tomaba ahora otro rumbo y prefiguraba otras acciones. Las temporalidades en la Historia, en las prácticas de enseñanza y en las prácticas de análisis emergían con toda fuerza como una máquina productiva que toma vida propia. Aquella noche, Batlle había sido rodeado. Junto a él estaban los inmigrantes, las feministas y los obreros. No demorarían mucho en aparecer los blancos, las clases conservadoras y el Imperio Británico.

¿Qué sentido puedo construir a partir de estas tres experiencias concretas? Creo que hay muchos elementos ricos en estos relatos de enseñanza de la historia que vale la pena analizar, en el sentido de deconstruir para pensar. Sin embargo, valen también algunas precisiones. En estos relatos hay varios actores involucrados, por lo que no puede con-

Enseñar, formarse, teorizar

fundirse el análisis de práctica que cada uno hace de su acción singular de enseñanza, con el trabajo de acompañamiento en el análisis que hago como Profesor de Didáctica. Y esto comienza desde el título de este trabajo: “como enseñamos Uruguay del novecientos y batllismo” ¿Quiénes somos nosotros? ¿A qué me refiero con cómo enseñamos? Me refiero, clínicamente, a mis prácticas, a las de Giorgina, Belén, Dayana y Simba. Con la salvedad de que mis prácticas son analizadas desde mi particular construcción de sentido y desde la singularidad de mi acción (Barbier, 2000a), mientras las de mis estudiantes son acompañadas desde mi rol, aunque luego ese análisis tenga incidencia en mis prácticas de enseñanza.

Trabajaré sobre mis prácticas de acompañamiento en el análisis como Profesor de Didáctica, imbricadas con mis prácticas de enseñanza en Didáctica III, Historia del Uruguay de 3º año del Profesorado de Historia y en mi trabajo en Educación Media. Entiendo que podemos trazar aquí múltiples líneas de reflexión y análisis que intentaré abordar en este trabajo. En un primer momento, pensé estructurar el trabajo de tal modo que una parte teórica anteciedera al análisis de las experiencias concretas narradas al inicio. Finalmente, consideré que la interrelación entre el marco teórico y las experiencias prácticas (propias y aquellas que acompañé) potenciaría el análisis.

Plantearé, entonces, seis características del análisis de las prácticas, según la perspectiva limitada de este trabajo, que intentaré enriquecer con el marco teórico. En cada uno de estos seis apartados, intentaré vincular estas características con las prácticas (propias en Educación Media y Formación docente, y de mis estudiantes, como profesor de Didáctica), analizando la interrelación compleja (temporal, espacial, interdisciplinaria, discursiva y práctica) que su análisis implica y la fuerza productiva que despierta. Estas prácticas se dieron en diferentes grupos, por diferentes actores, en diferentes instituciones y en diferentes niveles, con un hilo conductor: el trabajo sobre batllismo y Uruguay del 900.

Respecto a las consideraciones sobre la naturaleza del análisis de las prácticas que derivan en seis características, he utilizado un marco teórico determinado, de selección siempre arbitraria. En un primer momento, apoyaré mi análisis en algunos conceptos de Jean Marie Barbier (2000b) y Donald Schon (2007). En un segundo momento, profundizando en la relación entre los insumos teóricos y las experiencias narradas, abordaré la cuestión del relato de la mano de Gerard Genette (1972) y Paul Ricoeur (2000), pensan-

Enseñar, formarse, teorizar

do también la cuestión de la representación de lo ausente con Michel de Certeau (2007). En un tercer momento, abordaré el tiempo y la temporalidad con Mario Rufer (2010) y Reinhart Koselleck (1993). En cuarto lugar, analizaré las relaciones entre teoría y práctica de la mano de Bruno Latour (1996) Por último, sumaré la idea de rizoma, de Deleuze y Guattari (2002).

El análisis de las prácticas: relato, metaxu y rizoma.

Algunos comentarios sobre la naturaleza del análisis de las prácticas

I. Tipos y propósitos.

El análisis de las prácticas es un lugar común durante toda la formación docente, en los cursos de profesionalización de postítulo, y en las tan actuales ponencias sobre buenas prácticas educativas. El marco teórico es copioso y diverso respecto a la importancia del análisis para la tarea docente. Sin embargo, tengo la impresión que no terminamos, como docentes de Educación Media y Formación Docente, de aprehender la complejidad que implica el análisis, la riqueza que de él se desprende, y las implicancias políticas que supone.

En este trabajo intentaré demostrar, mediante un análisis clínico, lo que todos sabemos de una u otra manera: *el análisis de práctica es un insumo fundamental para la profesionalización del docente y su ejercicio implica una defensa política de la autonomía académica del profesor*. Las decisiones disciplinares, pedagógicas e interpersonales que cada uno de nosotros toma como profesores sólo pueden fundamentarse en un riguroso análisis de práctica munido de herramientas de análisis potentes que generen, parafraseando a Baruj Spinoza (Deleuze, 2008), encuentros virtuosos entre los miembros de la comunidad educativa y sus respectivas relaciones con el saber (Charlot, 2006)

Si esto parece un lugar común, basta echar una mirada al contexto actual para darse cuenta que las cosas son bastante distintas a lo que creemos en ciertos círculos de trabajo. Propondré brevemente dos ejemplos. El sustento teórico de las Nuevas Pedagogías impulsadas por el Estado a través de la Red Global de Aprendizaje (Fullan, Langworthy: 2014), hace un énfasis desmedido en las competencias en detrimento de los contenidos, por lo que a un profesor le basta “saber hacer”, sin tener en cuenta el saber disciplinar. Esto se complementa, en la producción teórica uruguaya, con los trabajos de José Miguel García (2017) sobre cómo enseña el profesor que no sabe. Es decir, desde cier-

Enseñar, formarse, teorizar

tos espacios de la academia y desde el Estado, se está promoviendo un docente funcionario para el que, si bien se exigen lugares comunes como “reflexión sobre la práctica” o “pensamiento crítico”, se le anula su profesionalidad, en tanto su análisis carecerá de la rigurosidad disciplinar que exige la profesión docente.

El segundo ejemplo lo constituye la Ley de Urgente Consideración (Poder Legislativo, 2020), aprobada por el gobierno del Doctor Lacalle, que potencialmente puede desmantelar la carrera docente promoviendo el nepotismo y el personalismo en detrimento de la profesionalización, al dar potestad a los directores para elegir al cuerpo docente según sus criterios de selección.

En este contexto, entonces, me interesa aún más reafirmar el carácter político del análisis de práctica como defensa de la profesionalización del docente, de la autonomía de su saber académico, con independencia de su carácter funcional en la esfera administrativa. Algo de esto afirmaba Jean Marie Barbier hace ya veinte años respecto al análisis de las prácticas: “los prácticos que la promueven ven en ella una afirmación de su poder y de su identidad profesional” (2000, p. 35)

En 1987, Donald Schon (2007) había defendido la necesidad de diferenciar lo que él llama una epistemología de la práctica o conocimiento escolar de la habilidad de los buenos docentes para reflexionar sobre su práctica. El autor identificaba la epistemología de las escuelas con la burocracia y la visión dominante de los conocimientos en las instituciones. Ante este corpus rígido, Schon opuso la reflexión en la acción, o lo que aquí podríamos llamar análisis de las prácticas. Trece años más tarde, Jean-Marie Barbier, en un trabajo de mucho mayor profundidad, destacó el análisis de las prácticas con un triple finalidad: de formación, de acción y de investigación (2000b) Asimismo, diferenció dos tipos de análisis: aquellos que tienen un carácter descriptivo (lo que actualmente en nuestro campo llamaríamos narrativas docentes) y aquellos que tienen un carácter prescriptivo, es decir, que tienen intenciones de inteligibilidad sobre la práctica con el objetivo de modificar (o planificar) la acción. De estos últimos, que son los que aquí nos interesan, destacó tres características: 1) son herramientas generadoras de saberes; 2) tienen un carácter pluridisciplinario integrado; 3) implican una gran claridad sobre las posturas epistemológicas.

Este recorrido por dos autores, de tradición francesa y anglosajona, me permite dar respaldo teórico a mis afirmaciones sobre la importancia del análisis de práctica, de su

Enseñar, formarse, teorizar

papel en la autonomía y profesionalización del docente y en las implicaciones políticas de la producción de ese saber y su relación con el poder.

Algunos comentarios sobre la naturaleza del análisis de las prácticas

II. La cuestión del relato.

En primer lugar, el análisis de prácticas se materializa en un relato, entendiendo la voz relato a la vez como historia, discurso y narración.

En un trabajo anterior para el Seminario Taller de 2018 analicé la noción de relato de Gerard Genette (Vera, 2018). En aquella oportunidad, mi intención era analizar el relato histórico en clase. Hoy, mi intención es abordar el análisis de prácticas como relato y como máquina productora de nuevas experiencias. En efecto, no son pocas las analogías que pueden trazarse entre el trabajo del profesor a la hora del análisis y el trabajo del historiador a la hora de contar el pasado. Pensando en términos tanto de Paul Ricoeur (2004) como de Michel de Certeau (2007), podríamos decir que el análisis de práctica no es lo mismo, ni lo otro que la historiografía, sino lo análogo.

Gerard Genette (1972) distingue tres componentes dentro de la voz “relato”: la historia, el discurso y el acto de narrar. Estos tres elementos están presentes en el análisis: hay una historia, que es la clase sucedida; hay un discurso, que es la escritura en que ese análisis se materializa; y hay una narración, un acto de producción del discurso. No podemos confundir estos tres elementos del relato dentro del análisis de las prácticas: el discurso nunca narrará ni completa ni objetivamente la clase. El acto de narración y el personaje que lo encarna (el practicante, el profesor de Didáctica) tendrán una perspectiva particular partiendo de la situación hermenéutica (Heidegger, 2002) en que se encuentran.

Luego de la clase de Giorgina el relato se va construyendo en el momento inmediatamente posterior: cuando narra y analiza su clase cuenta sobre una historia (su clase sobre batllismo), a la vez que el momento de enunciación es, en la dimensión de oralidad, el acto de narración del discurso. El discurso oral tendrá después una concreción en un discurso escrito, producto de otro acto de narración.

¿Cuántas cosas de la historia, de la clase sucedida, se habrán perdido en el acto de narración? ¿Cuántas se recuperarán en el nuevo acto de narración que supone la repre-

Enseñar, formarse, teorizar

sentación escrituraria? Sobre la clase sucedida, en mi acto de narración analítica enfaté en la intervención de Carolina ¿Cuánto cambió el discurso de Giorgina ante mi intervención como acompañante que señalé la participación de la estudiante como un punto clave para el análisis?

En este caso concreto, el momento de narración tiene, al menos, tres etapas: una primera reflexión oral de Giorgina, mi devolución como acompañante y la escritura del análisis que Giorgina hará luego de la clase. Sin embargo, entre la primera y segunda etapa se produce un *desplazamiento operatorio* (De Certeau, 2007) que yo llamaría *estructural*: en mi análisis traslado el nudo de la clase desde el relato lógico y coherente que Giorgina había seguido a la intervención de Carolina. Desde mi rol de acompañante, establezco como central un problema que Giorgina no había visto (o no le parecía importante o no le interesaba): la concepción de la historia que se escondía detrás de su relato lógico y coherente en clase; Desde mi perspectiva, Carolina había dejado claro: aquello parecía cosa de “malos y buenos”. De este modo, la representación escrituraria que Giorgina haga de su clase estará muy condicionada por los actos de narración en sus tres etapas y, en definitiva, esto cambiará la historia, o sea la clase dada, varias veces.

De alguna manera, el acto de narración de Belén comienza antes de su clase, porque en su práctica de planificación ya está manejando una cantidad de hipótesis posibles para encadenar el relato y pensando cómo eso podrá ser comprendido por los alumnos. Su discurso final de análisis probablemente comience mucho antes de la propia clase, antes de que la propia historia se inicie, y al acto de narración se le siguen sumando momentos de elaboración, entre ellos, aquella noche del 17 de agosto en que intentó rodear a Batlle de todo el clima de su época. En el acto de narración (que incluye las prácticas de planificación) se ha producido un *desplazamiento operatorio* que yo llamaría *organizacional*: el análisis sobre los futuros posibles comenzó a mover la secuencia de la clase desde antes que ésta ocurriera; sin embargo, los cambios no fueron al núcleo de la clase, sino a su organización y secuenciación.

En ambos ejemplos, el rol de acompañante cumple un papel clave en el *desplazamiento operatorio* del análisis; en el primero se dio un desplazamiento estructural y en el segundo un desplazamiento organizacional. No se puede ignorar aquí el rol y la autoridad (es quién evalúa) del Profesor de Didáctica; aunque también puedan considerarse otros factores: ciertos grados (siempre inciertos) de convencimiento sobre la oportuni-

Enseñar, formarse, teorizar

dad o la pertinencia de hacer tales desplazamientos.

En el último ejemplo, el de mi clase de Historia del Uruguay, fueron las prácticas de narración de Giorgina y Belén quienes hicieron un *desplazamiento operatorio de tipo estructural y organizacional en mi clase*: llegué al CeRP con la intención explícita de combatir el batllicentrismo y rodear a Batlle de muchos actores históricos de su época. Ahora, ¿fueron Giorgina y Belén quienes desplazaron la intención y la secuencia de mi clase?, ¿o fue mi análisis sobre sus prácticas?, ¿o fue la intervención de Carolina a quien, desde su lugar de alumna de Secundaria, no le convenció un relato batllicéntrico? En realidad no lo sé con certeza: el desplazamiento operatorio del núcleo de la clase y su secuencia ocurrió en algún momento *entre* la construcción de las narraciones sobre las clases dadas.

En segundo lugar, el análisis de prácticas es un fenómeno de rememoración y una evocación inconsciente de lo ausente.

Las relaciones entre el tiempo sucedido (la clase) y la narración (el acto de producción del discurso) está mediado por la memoria y el olvido (Ricoeur, 2000) Esto no es menor en el análisis de prácticas; el relato como discurso es la materialización de un ausente: el pasado de la clase que no volverá a suceder. Paul Ricoeur utiliza la idea platónica de representación presente de una cosa ausente. Pero además, y esto no es menor, se puede hacer la diferenciación aristotélica que plantea Ricoeur entre mneme y anamnesis (2000, p. 36) La mneme es el simple recuerdo o evocación, mientras que la anamnesis implica una búsqueda activa. Si bien el análisis de prácticas puede entenderse como una búsqueda activa de rememoración de la clase ocurrida, no podemos negar que las evocaciones y los recuerdos (¿inconscientes?, ¿preconscientes?) muchas veces vienen a la mente en diferentes momentos, y diferentes lugares, sin que tengamos la intención explícita de activar la búsqueda. Muchas veces, la rememoración como afectación inconsciente puede resignificar todo un análisis de clase, en tiempos diferentes (durante la acción, luego de la clase en solitario, con el profesor de Didáctica, o mucho tiempo después)

La rememoración se relaciona directamente con el acto de narrar, en función del tiempo y el espacio en que se rememora. En palabras de Paul Ricoeur el “vínculo entre recuerdo y lugar plantea un difícil problema que adquirirá vigor en el punto de unión de

Enseñar, formarse, teorizar

la memoria y de la historia, el cual es también geografía (...) Datación y localización constituyen, a este respecto, fenómenos solidarios que muestran el vínculo inseparable entre la problemática del tiempo y la del espacio” (2000, p. 63)

Para las clases de Belén y Giorgina tenemos un archivo, siempre subjetivo y parcial, que son mis anotaciones como profesor de Didáctica. Constituyen un insumo más, pero sin duda, en sus respectivos análisis lo que pesa más es la rememoración, siempre condicionada por la construcción de sentido (Barbier, 2000a) que cada una de ellas llevó a su clase, con los cambios y *desplazamientos* que se pueden haber producido durante y luego de la clase, con el aporte de sus alumnos, de su profesor de Didáctica, de sus propios recursos de trabajo. Nuevamente, el acto de rememoración también produce desplazamientos y son desplazamientos *entre* tiempos, *entre* actores, *entre* espacios.

Esos desplazamientos son producto de la anamnesis, como resultado de la búsqueda consciente del recuerdo; pero, son también producto de la mneme, una afección que toma por sorpresa a la memoria. En la parada del kilómetro 495 de la ruta 5, mientras esperaba el ómnibus a las 22:30 ansioso por volver a Tacuarembó, recordé algo importante: el trabajo del Seminario de Historia del Uruguay de 1830 a 1930 de Dayana y Simba, realizado en 2019. Simba trabajó la influencia que el movimiento feminista había tenido sobre la sociedad del 900 y el programa reformista del batllismo. Parece clara la referencia de Simba al feminismo y el movimiento obrero como condiciones de posibilidad de emergencia del batllismo (y no como resultado de sus políticas). Lo había estudiado en profundidad y, por ello, lo tenía más claro. Dayana trabajó sobre los partidos políticos en el S XIX, pero por eso mismo exploró varios textos que condicionan la partidocracia uruguaya y hacen emerger otros actores.

Esta rememoración, a las 22:30, luego de una jornada entera de trabajo, no formó parte de una búsqueda activa, de una anamnesis; fue producto de la mneme. Es decir, que también la rememoración provoca desplazamientos en el análisis y, nuevamente, desplazamientos *entre* textos, *entre* tiempos y *entre* espacios. Actores, textos, tiempos y espacios. Ha aparecido aquí un cuarto factor que creo clave: en los textos descansa la historiografía que resultará de una importancia capital en cualquier análisis de prácticas.

En tercer lugar, el análisis de prácticas es un discurso sujeto a operaciones formales, que da cuenta o representa un pasado ausente.

Enseñar, formarse, teorizar

A partir de estas huellas de memoria, o diferentes formas de archivo, construimos (los practicantes, los profesores de Didáctica, nosotros sobre nuestras propias prácticas) un análisis de lo sucedido.

Paul Ricoeur (2000) ve una aporía en la “representación de una cosa ausente ocurrida antes, y la de los usos y abusos a los que se presta la memoria como actividad ejercida, como práctica” (p. 176) Por ello, el autor trabaja sobre la idea de operación histórica (tomando la idea de Michel de Certeau), para diferenciar el fenómeno de la rememoración del fenómeno de la escritura de la Historia. Teniendo siempre presente que aquí estoy trazando analogías entre el análisis de las prácticas y el ejercicio de la historiografía, la línea de análisis de Ricoeur nos invita a seguir por este camino.

El análisis de prácticas no puede someterse, únicamente, a los usos y abusos de nuestra rememoración. Y aunque ella, la memoria, sea el insumo principal del análisis de nuestras prácticas, podremos contar con otros elementos como “archivo”: recursos utilizados en clase, una fotografía del pizarrón, la mirada de un compañero (o del profesor de Didáctica), los comentarios de los alumnos (que también, al igual que el tiempo, pueden resignificar el análisis de la clase). Ricoeur nos propone, siguiendo a Michel de Certeau, la estructura triádica que plantea el jesuita francés, a saber: una fase documental, una fase de explicación/comprensión y una fase representativa o escrituraria.

De algún modo, y señalando que en el caso del análisis de prácticas, el rol de la memoria es de los más importantes a la hora de representar la clase sucedida, estas tres fases pueden servirnos como guía para pensar la estructuración del análisis. Además, Ricoeur (2000, p. 177 y 178) explicita la utilización de la palabra fase, en el sentido de estadio, evitando cualquier connotación cronológica o estructural (elementos marxistas de una estructura) Esto es, y lo desarrollaré mejor en el apartado de la cuestión del tiempo, que las fases del análisis de las prácticas se confunden entre sí y con la acción, de forma mucho más acentuada que en la historiografía.

Veamos los alcances de la analogía, en la fase documental, apoyándonos en las palabras del propio Ricoeur (2000, p. 179).

La historia es, de principio a fin, escritura. En este sentido, los archivos constituyen la primera escritura a la que se enfrenta la historia, antes de concluir ella misma en escritura según el modo literario de la escrituralidad. De este modo, la explicación/comprensión se halla enmarcada por dos escrituras, una escritura de antes y otra de

Enseñar, formarse, teorizar

después. Ella recoge la energía de la primera y anticipa la de la segunda

Si bien se puede continuar con la analogía entre análisis de prácticas como representación de un pasado ausente y operación historiográfica, es aquí necesario hacer ciertas advertencias. El análisis de prácticas supone un ejercicio, en algún sentido, más complejo. Como veíamos cuando explicaba el papel de la rememoración de cada uno de nosotros al analizar su práctica (y donde solo marginalmente participan terceros), hay un elemento central que no cabe dentro de la operación historiadora: la acción. Cada uno de nosotros, al analizar nuestras prácticas, estamos realizando otra práctica, la de análisis. Y esa práctica es un ejercicio sobre otra práctica, la acción de dar clase que, a su vez estuvo prefigurada por otra acción, la planificación, que pudo haber o no quedar registrada por escrito en cuanto a lo que anticipé para la clase (Zavala, 2012). Es decir, en el análisis de las prácticas no todo es escritura como en la operación historiográfica. El análisis de las prácticas tiene una implicación muy compleja entre elementos discursivos y elementos de acción, y además, la oralidad juega un rol mucho más importante que la escritura de la historia.

Respecto a la fase de explicación/comprensión, Ricoeur la entiende como aquella que da autonomía a la historia de la memoria en lo específicamente epistemológico. Es aquí central entender la imputación causal y los modos de encadenamiento entre hechos. Pero Ricoeur destaca particularmente el problema temporal: la explicación/comprensión histórica ha desarrollado sofisticados instrumentos para analizar el tiempo, con los que la memoria no cuenta. Esto es particularmente importante para nuestra analogía con el análisis de prácticas: mucho más dependiente de la memoria que la historiografía, el análisis, como veremos, deberá tomar herramientas muy potentes para pensar el tema de la temporalidad y la causalidad en una clase de Historia.

Respecto a la fase de representación historiadora, se vuelve a imponer una diferencia. Si la historia, como reafirma Ricoeur (2000, p. 307) es toda escritura, el análisis de práctica está directamente imbricado con la acción. Por otro lado, Ricoeur, nuevamente siguiendo a Michel de Certeau, refiere a la representación escrituraria, dado que a los elementos de cientificidad de la historia se suman los elementos literarios.

Entonces, el análisis de prácticas de una clase de Historia puede situarse en condición de analogía respecto a la operación historiográfica. Sin embargo, en el análisis, en la primera fase (documental) el rol de la memoria es mucho más importante que en la

Enseñar, formarse, teorizar

historiografía. En la segunda, el asunto de la temporalidad es mucho más compleja, como así también el de la interpretación. En la tercera, o escrituraria, cuando finalmente se estructura el discurso que dará cuenta de la clase sucedida con la más sofisticada fabricación de herramientas que den cuenta del por qué (explicación/comprensión), el papel de aspectos literarios es mucho más fuerte en la práctica del análisis. De hecho, la singularidad de la acción del sujeto de la práctica habilita, en la explicación de su clase, en la imputación causal que elabore, una mucho mayor libertad en cuanto allí también juegan sus deseos, sus intereses, sus saberes inconfesables.

Para cerrar mi tercera afirmación me gustaría referirme a la cuestión de la ausencia en la Historia, como también es ausente la clase de Historia que analizo; según Michel de Certeau (2007, p. 115):

La función del comentario ya no es sacar de los textos o de la cosa de la que habla, una verdad que sería “el fondo”. Ya no me envuelve con velos respetuosos u anotaciones dogmáticas, el mármol de una “obra” noble o de una realidad significada. Combinadas en una serie de operaciones, la escritura y la lectura se generan mutuamente. Una práctica desarrolla posibilidades de producción, por una relación de lo escrito con lo que permite leer, y de esta lectura con lo que permite escribir. Intenta hacer algo más con el texto que la hace posible

Si el comentario ocupara el lugar del análisis de prácticas, es claro que nuestro trabajo de escrutar lo sucedido en una clase, no busca una verdad como fondo. Por el contrario, ese ausente que es la clase de Historia sucedida, se vuelve a producir, o se representa, mediante operaciones de lecturas y escrituras, combinadas, en nuestro caso, con la acción. Creo fundamental rescatar de este texto de Michel de Certeau las implicaciones productivas de la práctica, la lectura y la escritura y sus interrelaciones recíprocas.

Un último apunte para pensar nuestra analogía: De Certeau plantea a la historia como un discurso heterológico (o discurso de otro) frente a un discurso henológico (o discurso de uno). Es probable que el análisis de prácticas se encuentre en un *desplazamiento operatorio* (De Certeau, 2007, p. 116) entre el discurso del otro y el discurso de uno mismo, en cuanto se conjugan relaciones interpersonales con acciones, pensares y sentires propios de uno mismo.

Si volvemos sobre los tres relatos originales, podremos echar luz sobre estas fases. Los *desplazamientos operatorios* que venimos observando se dan siempre en un espacio

Enseñar, formarse, teorizar

entre actores, entre espacios, entre tiempos y entre textos. En la parte final de la segunda afirmación, me refería a los textos historiográficos. Ahora también es cierto que tenemos, además de la rememoración y la historiografía, otros textos que son importantes en las fases de construcción del discurso de análisis. El plan anual en el caso de Giorgina (Didáctica III) o la planificación de clase en el caso de Belén (Didáctica I), son textos que prefiguran y ordenan la acción, y sobre los cuales se establece el contraste para el análisis. Nuevamente, el discurso analítico se construirá en fases sucesivas: a partir de los documentos de planificación y la rememoración, intentando explicar por qué las cosas fueron de una u otra manera, y escribiendo luego finalmente en otro texto. Más textos entre los que se producen los desplazamientos operatorios.

Además, si focalizamos la mirada, el análisis de práctica también está en un *entre* el discurso heterológico y el discurso henológico: el análisis de Giorgina habla de un pasado ausente, la clase sucedida, pero en comparación con textos elaborados por ella, con sus intenciones, como un discurso de uno mismo. Probablemente, aunque no puedo saberlo con certeza, es heterológico para Giorgina mi planteo de que el análisis se concentre en la dimensión de filosofía de la historia. Es un discurso de otro para otro, no de acuerdo a la construcción de sentido que ella originalmente dio a su clase. En cambio, en el caso de Belén, tengo la impresión que hay una impronta henológica muy fuerte: en varias oportunidades sugerí modificaciones a su esquema de clase, a lo que no fue receptiva porque desviaban la atención de su foco planificado (el para qué de su acción imaginada).

Mi propia clase de Uruguay III para iniciar Uruguay del novecientos y Batllismo tuvo componentes heterológicos, en cuanto se basó en el análisis de prácticas de otros, y henológicos, en cuanto esos análisis partían de mi construcción de sentido y de mis trayectos de formación. Asimismo, el planteo de la clase se volvió heterológico por la intervención de Dayana y Simba, que aportaron elementos inesperados, que desplazaron aún más a Batlle del centro de la escena.

Nuevamente el análisis de las prácticas emerge, se produce y se resignifica en varios *entre*: actores, espacios, textos, tiempos, uno mismo y su relación con los otros.

Algunos comentarios sobre la naturaleza del análisis de las prácticas III. La cuestión del tiempo.

Enseñar, formarse, teorizar

En cuarto lugar, el análisis de prácticas, implica una reflexión muy ponderada respecto al trabajo con el tiempo histórico, a la vez que el análisis implica en sí mismo temporalidades múltiples sin las cuales se vuelve incomprensible (o inoperante)

Continuando con el análisis de Michel de Certeau y la noción de heterología, el jesuita francés plantea una punzante tensión en la historia: la necesidad de convertir al pasado en un otro, diferente del presente y, a la vez, darle una razón o un sentido comprensible a los lectores del presente. Esta tensión, y la ruptura de una historia teleológica, también preocupó a Reinhart Koselleck (1993) cuando trabajó las nociones de *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativa* para recuperar el presente del pasado. Esto es, poder retomar las contingencias del pasado, de forma independiente de lo finalmente sucedido, para recuperar las condiciones de posibilidad de aquel pasado, entre lo vivido por aquellas sociedades (espacio de experiencia) y las perspectivas y esperanzas que esas vivencias les habilitaba (horizonte de expectativa)

15

El tema del tiempo histórico es harto complejo y extenso, y excede con mucho las ambiciones de este trabajo. Retengamos por ahora esta idea clave: es fundamental a la hora de analizar (y planificar) nuestras clases tener presente la concepción de tiempo histórico con la que estamos operando.

En un primer momento podría pensarse que el análisis de práctica se sintetiza en una temporalidad simple: antes, durante y después de la clase. Algo así es lo que muchos planteamos a nuestros alumnos en sus primeros pasos en Didáctica. Luego de la visita, haremos una reflexión sobre qué intenciones tenía la clase (antes), cómo se desarrolló (durante) y cómo la evalúa el practicante a posteriori (después) Algo así como lo que muchos han llamado el continuo planificación - acción - reflexión.

Sin embargo, a poco de profundizar en el análisis de prácticas, podemos ir visualizando dos elementos: la compleja temporalidad que lo caracteriza estrechamente vinculado con la complejidad de las relaciones entre teoría y práctica.

Antes había propuesto el recorrido de las fases de la operación historiográfica de Ricoeur para trazar una analogía con el análisis de prácticas. Veamos ahora como el filósofo francés describe a esas fases, aspecto que será clave para comprender la temporalidad de las prácticas de análisis de las prácticas (2000, p. 177):

Enseñar, formarse, teorizar

No debe existir equívoco sobre el uso del término (fases): no se trata de estadios cronológicamente distintos, sino de momentos metodológicos imbricados entre sí; es evidente que nadie consulta un archivo sin proyecto de explicación, sin hipótesis de comprensión; y nadie intenta explicar un curso de acontecimientos sin recurrir a una configuración literaria expresa de carácter narrativo, retórico o imaginativo. Todo idea de sucesión cronológica debe ser desterrada del uso del término “fase operativa”

Ricoeur lo deja meridianamente claro para la operación historiográfica: desterrar toda idea de sucesión cronológica. Exactamente lo mismo puede decirse de la práctica del análisis de prácticas. Nunca un practicante, y menos un docente, llega a planificar una clase sin estar munido de saberes, deseos, intereses y representaciones de cómo la clase deberá ser. Es decir, que el análisis de prácticas comienza antes del inicio de la planificación. La propia planificación es un ejercicio de análisis y reflexión, donde como docentes vamos viendo qué contenidos seleccionar, qué conceptos explicar, cómo pueden ensamblarse uno y otro tema, qué habilidades trabajar. Es decir que, antes de llegar al aula, en general el análisis de las prácticas (de las mías, de mis profesores o de mis colegas) ya está presente, consciente o inconscientemente.

En el momento mismo de la clase ocurren muchas veces giros en nuestra planificación, énfasis no pensados, abordajes detallados de temas no imaginados. Allí también opera el análisis de las prácticas: ¿voy bien?, ¿qué debo priorizar?, ¿parece que comprenden lo que explico?, ¿cómo puedo llamar su atención?

Por último, el momento del análisis propiamente dicho, en el caso de Didáctica, sería la reflexión inmediatamente posterior a la clase. Sin embargo, ¿podemos limitar el análisis a esa instancia? Tanto en Didáctica como en el análisis de nuestras propias prácticas, profesores y practicantes tenemos momentos de resignificación de las lecturas que hacemos de nuestras prácticas en función del momento en que lo hacemos, de la cantidad de clases que dimos luego y cómo nos salieron, de qué cosas nos dicen nuestros alumnos o colegas, de las lecturas que realizamos, de la realidad política, social y económica que vivimos y del contexto específico del lugar donde trabajamos.

Giorgina podrá resignificar hoy lo que enseñó ayer; lo hará como una tarea prescriptiva para Didáctica III o lo hará porque está de acuerdo con que eso enriquece su práctica, o lo hará por alguna razón *entre* estas opciones. Lo que sí es seguro es que a lo largo de su carrera resignificará muchas veces el trabajo con el batllismo, con el Uruguay del

Enseñar, formarse, teorizar

900, y con las concepciones de la Historia que todo esto lleva implícito. La temporalidad es también clara en el caso de Belén: el análisis da inicio antes de la planificación con la exploración bibliográfica.

Me interesa particularmente la situación de Simba y Dayana: ¿hubiesen hecho esa lectura sobre el batllismo un año atrás, antes de realizar las lecturas para sus Seminarios sobre el tema? No podemos saberlo, pero claramente el análisis de la historia y de las prácticas de enseñanza de la historia se teje *entre* tiempos.

Pero estos tiempos no dejan de relacionarse con todo lo anterior, la historia y la memoria, la historiografía y la nación, el poder y el saber, el relato y la representación. Al respecto plantea Mario Rufer (2010, p.13):

Historia y memoria se entrelazan repeliéndose porque cada una pertenece a regímenes discursivos diversos, la historia a lo inerte de la estrategia, al lenguaje científico de la explicación por medio de operaciones precisas, y la memoria a la exposición discursiva de la experiencia. Ambas mantienen también una relación específica con el tiempo: la historia lo repercute tácitamente, parasitariamente. La memoria se trepa en el desde el lenguaje: el tiempo no es en ella el sustrato gramatical que ordena el acontecimiento, sino que aparece más bien como una variable enunciada en el montaje del discurso. A la historia le cabe la representación mecánica: el orden del tiempo organiza el relato. Para los discursos de memoria el tiempo no preexiste ni siquiera como estructura

Estas afirmaciones complejizan las cosas infinitamente. Los análisis de prácticas parecen atrapados *entre* dispositivos como murallas. Sin embargo, en lugar de esa imagen, la del encierro entre grandes estructuras molares, preferiría una analogía con la idea de intersticio, más molecular, como lugar desde donde el análisis se desprenda de las formas y se echa a volar con mucho mayor libertad, pero no perdiendo por eso rigurosidad y valor conceptual. *Entre los tiempos de la historia y la memoria*, el análisis puede ir y volver, perderse, hacer circuitos temporales.

El tiempo histórico como operación política de la historiografía condiciona nuestras prácticas de enseñanza de la historia. Pensar su carácter parasitario parece un imperativo intelectual ineludible. El tiempo histórico suele presentarse teleológico, trascendente, lineal. El tiempo de la rememoración abre las puertas de la libertad para reorganizar; suele presentarse como mucho más caótico, inmanente, rizomático.

¿Cómo puede describirse el tiempo del análisis para la clase de Historia del Uruguay

Enseñar, formarse, teorizar

sobre Batllismo y Uruguay del 900? Es producto de mis lecturas y por lo tanto se podría asociar linealmente a la formación. Es producto también de mis prácticas de acompañamiento como profesor de Didáctica y en ese sentido se puede asociar a la emergencia de los desplazamientos operativos que venimos trabajando. Es producto de la intervención de Dayana y Simba, de sus lecturas en este año, de sus lecturas del año pasado, de sus prácticas docentes. El tiempo de la memoria es caótico por definición, inasible; solo el relato puede organizarlos como estructura. El acto de narración vuelve entonces a modificar la historia como clase sucedida y se produce el más importantes de los *desplazamientos operativos: la construcción de sentido a través del relato entre el tiempo de la memoria y el tiempo de la historia.*

Algunos comentarios sobre la naturaleza del análisis de las prácticas

IV. El relato como rizoma.

5) *El análisis de las prácticas exige una conceptualización rigurosa de las relaciones entre teoría y práctica.*

Aquí el primer desafío es pensar, cuando analizamos una clase, qué hay en ella de teoría y qué hay en ella de práctica. Bruno Latour (1996, p. 131) nos ahorra ese trabajo: “En teoría las teorías existen, en la práctica no”. El autor francés niega de plano la contraposición entre teoría y práctica, definiendo con precisión qué entiende por práctica (p. 131):

Entendemos por práctica los lugares, los cuerpos, los grupos, los útiles, los dispositivos, los laboratorios, los procedimientos, los textos, los documentos, los instrumentos, las jerarquías que permiten a una actividad cualquiera tener lugar

Para el autor, la práctica es un término sin contrario que designa la totalidad de las acciones humanas. Esto, necesariamente, tiene repercusiones sobre la noción de saber, por lo que saber es siempre un saber hacer. La teoría, entonces, sería solo un producto, y no se opondría a la noción de práctica. Estos aportes de Bruno Latour fuerzan aún más el desplazamiento; constituyen de hecho una desterritorialización y múltiples líneas de fuga (Deleuze, Guattari, 2002) Los prácticos somos todos y las prácticas lo ocupan todo: el trabajo intelectual es una operación práctica, al igual que el trabajo en el aula, o el análisis de las prácticas. Y es aquí donde la reflexión de Bruno Latour llega a un punto

Enseñar, formarse, teorizar

clave (1996, p. 146):

Más profundamente, la diferencia sirve para mantener el Estado, al menos a partir de Platón. Si el trabajo teórico fuera redistribuido, situado, socializado, materializado, tal como yo quisiera haber podido mostrar aquí, la diferencia sería bastante menor entre todos los prácticos -ya iba a escribir entre los prácticos y todos los otros (...) La irrupción de la indiscutible demostración pone fin a las conversaciones de la plebe. El que tiene la teoría ... cambia la relación de fuerzas no solamente en el exterior ... sino también y sobre todo en el interior de la ciudad

Aquí podemos ya volver al principio: la práctica de la enseñanza de la historia y la práctica del análisis de la enseñanza tiene un carácter esencialmente político. La distinción epistemológica entre teorías y prácticas, entre saberes teóricos y saberes de acción, tiende a disolverse y cobra sentido la actividad de la práctica como productora de saberes, afectos, deseos, productos, luchas, y cualquier otra cosa que pueda pensarse. Todo esto lo logra, únicamente, la práctica humana. En un primer momento, pensé en utilizar la idea de praxis de Habermas (2000), como combinación entre teoría y práctica, pero elegí trabajar desde las ideas de Latour porque entiendo que van al meollo de la cuestión.

Hasta aquí hemos dicho que *las prácticas de análisis de las prácticas de enseñanza de la historia producían desplazamientos operatorios entre elementos: actores, textos, tiempos, lugares, saberes*. Sin embargo, este concepto de práctica no nos conduce a un nuevo desplazamiento operatorio, sino a una completa *desterritorialización del problema*. El análisis, como práctica humana, solo puedo entenderlo con características rizomáticas y allí las líneas de fuga terminan por diseminar, en última instancia, todos los *entres* que hemos estado viendo. No dejan de existir, no dejan de operar, están allí, pero son parte de *un campo mucho más amplio, el campo de las prácticas humanas*, donde las jerarquías (teoría/práctica; investigación/educación; programa/plan anual) deben ser relativizadas epistemológicamente para pensar desde otro lugar.

Esta idea apunta directo a la profesionalización, la autonomía académica y el carácter político del trabajo del profesor: mi intención como acompañante es que Giorgina y Belén sean plenamente capaces de utilizar herramientas de análisis para reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza de la Historia. Desde mi perspectiva, deben formarse para operar, planificar, enseñar, reflexionar de modo autónomo, con rigor disciplinar y

Enseñar, formarse, teorizar

en la más estricta libertad de cátedra. La producción de saber historiográfico es cosa de los prácticos de la historia, los historiadores. La producción del saber de enseñanza de la historia es cosa de los prácticos de la enseñanza de la historia, nosotros, los profesores.

Belén, Giorgina, Dayana, Simba y yo (como todos los profesores) seguiremos atrapados *entre* relatos, tiempos, actores, historias, memorias, prácticas, saberes, textos. Sin embargo, tengo la esperanza que, poco a poco, sus prácticas de análisis se alejen cada vez más de los desplazamientos que genera la intervención del Profesor de Didáctica como acompañante y se acerquen a un trabajo autónomo y profesional. Esto no quiere decir que la práctica del análisis de práctica sea un trabajo en solitario y prescindente; por el contrario toda relación con el saber implica una relación con uno mismo, con los demás y con el mundo (Charlot, 2006), pero siempre desde la perspectiva profesional del saber hacer de los prácticos de la enseñanza de la historia, los profesores.

6) *El análisis de las prácticas se presenta como un dispositivo de características rizomáticas, con agenciamientos y líneas de fuga múltiples, para el que podemos pensar un mapa.*

Hemos visto a las prácticas de análisis de prácticas en cuatro sentidos: como relato, como rememoración, como discurso en fases, como operación temporal. En cada uno de ellos hemos visto como *el análisis de prácticas genera desplazamientos operativos siempre en un entre, en un metaxu, entre actores, entre tiempos, entre textos, entre espacios*. Así lo explica Michel de Certeau respecto a sus estudios sobre historia y psicoanálisis, y la invitación es aquí a pensarlo en función de la relación entre historia y enseñanza de la historia con la mediación del análisis de las prácticas:

...los estudios precedentes se sitúan en un entre dos. Esta región del metaxu, o del intervalo, está llena de espejismos propios. Solo puede ser (...) el medio para evitar la normas de cada “disciplina”, pero también para evitar cualquier confrontación seria. En ese caso, nunca se tendría más que una subversión huidiza y atópica. Pero, en realidad, se trata de otra cosa. Corresponde a un tránsito, a un pasaje de un lado a “otro lado” aún no identificable (2007, p. 115)

El metaxu, el entre dos, de la práctica de análisis de las prácticas, se sitúa en un campo donde interactúan múltiples agentes: actores, trayectorias, elementos discursivos,

Enseñar, formarse, teorizar

elementos de acción, saberes disciplinares, saberes pedagógicos, textos de prefiguración, textos de análisis, tiempos y espacios. Este metaxu me obligó entonces a *repensar las relaciones entre teoría y práctica*: si abandonamos la idea de praxis y entendemos a la práctica humana como la productora de la cultura y de la vida, desde la teoría de la relatividad, la clase de ayer o la cena de esta noche, ocurre una desterritorialización del plano de la práctica de análisis. El campo de la práctica lo cubre todo, y ya no podemos ver al análisis solamente como un desplazamiento operatorio entre diferentes elementos. Precisamente, porque el análisis supone, como afirma De Certeau, un tránsito incierto, un otro lado no identificable, muchos lados no identificables, inasibles. Ocurre una desterritorialización que nos lleva a un campo de características rizomáticas, donde la práctica del análisis mantienen sus desplazamientos operativos entre elementos, pero se convierte en un dispositivo inmanente, inasible, apenas mapeable. Toma forma de rizoma.

En 2012 trabajé la idea de rizoma para pensar la enseñanza de la historia. Ahora me propongo sostener aquella idea para la práctica de análisis de las prácticas de enseñanza de la historia. El rizoma es un tallo horizontal y subterráneo. Hay algunas plantas que, vistas en la superficie, son independientes unas de otras, pero que, bajo tierra, se mantienen totalmente unidas en una madeja inseparable y sin jerarquía (Vera, 2012, p. 132). La idea de rizoma critica fundamentalmente dos formas de representar la realidad: las formas arborescentes, es decir, aquellas que explican la realidad a partir de un fenómeno o raíz (por ejemplo, el complejo de Edipo en psicoanálisis, o la lucha de clases en el marxismo) y las formas raicilla, que son simples variantes del sistema arborescente. Pensemos, por ejemplo, en la dialéctica desde el punto de vista marxista que, incluida en la lucha de clases (sistema arborescente), se desdobra en tesis, antítesis y síntesis (sistema raicilla).

El problema, que es aquí importante, es que este trabajo había descrito al *análisis de las prácticas como un espacio que se genera entre actores y agentes, un metaxu, en palabras de Michel de Certeau*. A medida que avanzamos en el análisis como relato, como discurso, como temporalidad y como práctica fuimos viendo aumentada su complejidad y, multiplicados los actores entre los que se producen diferentes metaxu. La multiplicidad de metaxu llega a un límite cuando Bruno Latour (1996) hace implosionar la jerarquía entre teoría y práctica y nos conduce al campo de las prácticas como un universo total: prácticas de planificación, prácticas de lectura, prácticas de enseñanza,

Enseñar, formarse, teorizar

prácticas de reflexión. Nuestros metaxu han quedado dispersos en un campo múltiple de prácticas. La idea de rizoma de Deleuze y Guattari nos puede ayudar a entender este campo, sin explicaciones arborescentes ni dialécticas (tendencia que puede acentuarse al tener un *entre dos*) El campo rizomático, como ficción de una realidad inasible por su complejidad, abarca en su seno múltiples *metaxu*, múltiples desplazamientos operativos, en el marco de un campo de acción humana mucho más amplio que tiene algunas características puntuales que sintetizaré brevemente siguiendo a Gilles Deleuze y Félix Guattari (2002) y a mi propia interpretación realizada en 2012:

1) Principio de conexión y heterogeneidad: “... cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo. Eso no sucede en el árbol ni en la raíz, que siempre fijan un punto, un orden” (Deleuze, Guattari, 2002, p. 13)

Sin duda las conexiones de los metaxu son múltiples y no pueden limitarse a un único entre dos. Hay múltiples entre dos, e incluso entre muchos. El tiempo caótico de la rememoración no sigue el orden lógico del tiempo de la historia: conecta en diferentes tiempos y espacios, diferentes elementos de diversa naturaleza. Es así que, esperando el ómnibus de las 22:30, conecté la intervención de Simba y Dayana con su Seminario Taller. Es así que, en medio de la clase, Giorgina conectó mi presencia con mis clases de Historia del Uruguay y mi discurso sobre el batllicentrismo (de allí parece emerger su comentario de que “Batlle no hizo todo esto solo”, aunque eso no tuviera coherencia con el discurso que sostuvo en clase) Las prácticas de planificación de Belén se conectan con sus prácticas de enseñanza, y estas a su vez, con su análisis. Cuando Belén escribe en el pizarrón puede estar conectando con su primer encuentro con Barrán o con algún referente de su vida escolar: prácticas discursivas y prácticas de acción, todas conectadas, heterogéneas.

2) Principio de multiplicidad: “... solo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo. Las multiplicidades son rizomáticas” (Deleuze, Guattari, 2002, p. 14)

Enseñar, formarse, teorizar

Aquí y allá hay entre dos, múltiples, que integran prácticas de todos los tipos. No veo otra manera de explicar las relaciones establecidas dentro del campo de las prácticas del análisis. La planificación es un texto, la clase dictada una acción, el discurso analítico un segundo texto. Sin embargo, hay entre ellas una trama múltiple y rizomática de práctica de análisis, donde se dan muchos entre dos, pero donde no puede desconocerse la conexión y la heterogeneidad de sus múltiples puntos de encuentro. El documento de planificación de Belén no es independiente de sus lecturas y del análisis sobre ellas; su clase no es independiente de su planificación; el discurso analítico sobre lo sucedido aparece en un tiempo posterior, pero sabemos que empezó mucho antes. En la superficie, parecen plantas independientes unas de otras (la planificación, la clase, el análisis), incluso de diferente naturaleza, porque unas son (teóricamente) de acción y otras (teóricamente) discursivas. Sin embargo, todas son prácticas, unidas por una trama rizomática caótica, inmanente.

23

3) Principio de ruptura asignificante: “todo rizoma comprende líneas de segmentariedad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido; pero también líneas de desterritorialización según las cuales se escapa sin cesar” (Vera, 2012, p. 137)

El análisis de las prácticas parece padecer de la ruptura asignificante: aquello que tenía sentido ayer, ya no lo tiene hoy; el sentido que construí para mi clase de Historia del Uruguay fue desplazado en su intensidad por Dayana y Simba. Las líneas de fuga habitan también en los inconfesables: en aquello que creemos, o pensamos o sentimos y no queremos decir, pero que dan sentido a nuestra práctica. En aquello que no nos importa, pero nos vemos obligados a hacer, porque hay un observador en clase. Este propio análisis sobre las prácticas de análisis sufrió una ruptura asignificante: pasó del relato al metaxu y del metaxu al rizoma. Porque fluye, se desterritorializa, es inasible.

4) Principio de cartografía: “La lógica del árbol es una lógica del calco y de la reproducción (...) Muy distinto es el rizoma: mapa y no calco. Hacer el mapa y no el calco (Deleuze, Guattari, 2002, p. 17)

Enseñar, formarse, teorizar

Es aquí donde podemos ir cerrando este artículo de la mano de Deleuze, Guattari, Paul Ricoeur y Bruno Latour. La cartografía del análisis de las prácticas está dada por el relato, por la ordenación de los hechos según criterios lógicos que no existen en su origen, en su naturaleza. El relato es el mapa por el cual se navega el rizoma, el relato visualiza los metaxu, descubre los actores, los agentes, los tiempos, los espacios, los textos, los saberes. El mundo rizomático de las prácticas tienen una naturaleza inmanente, caótica. El relato es un mapa orientador. Pero este mapa solo puede construirse por el sujeto de la propia práctica, según su particular construcción de sentido y la singularidad de su acción. El acompañamiento en el análisis es un paso, casi como un sostén para pegar el salto, pero debe ser un sostén que se desintegre en la profesionalización del nuevo docente. He allí la reivindicación política de que cada docente pueda construir su relato analítico como mapa del campo de las prácticas, con libertad de cátedra y rigor disciplinar

24

A modo de cierre: las prácticas de análisis como máquina productiva.

Mi relato construido, además de un mapa, es como una máquina productiva: genera nuevas prácticas, nuevos saberes, nuevas estrategias de enseñanza. Así fue que cambié mi forma de enseñar Batllismo en 3° año de Educación Media, dedicando una clase a las condiciones de posibilidad de emergencia del Batllismo.

Con Jean Marie Barbier (2000b) podemos decir que las prácticas de análisis pasaron de un tipo descriptivo a uno prescriptivo, en tanto insumo para la acción. Los relatos de análisis fueron productores de saberes, pluridisciplinarios, y mantuvieron una postura epistemológica clara. De allí surgieron nuevas prácticas.

El análisis *entre* mi posición de profesor de Historia del Uruguay y Profesor de Didáctica, produjo nuevas prácticas en mis propuestas de enseñanza en Ciclo Básico; en esa clase hice especial énfasis en lo que titulé en el pizarrón como “Algunos factores que posibilitaron un cambio de época”. Allí incluí y fui explicando: la debilidad en Uruguay de la constelación de poder en el continente (oligarquía, Ejército, Iglesia) (Real de Azúa, 2009; Caetano, 2011); el temprano rol del Estado en la sociedad (Caetano, 2011) y... el papel del movimiento obrero, el feminismo y la inmigración. Quizás muchos profesores de Historia hayan incorporado todos estos elementos a sus prácticas mucho antes y con la lectura de la historiografía. Mi experiencia clínica fue distinta. Si

Enseñar, formarse, teorizar

bien tenía claro el marco teórico sobre la partidocracia, el feminismo, el movimiento obrero y el batllicentrismo, tuve que *experimentar y analizar entre diferentes roles, actores, y agentes para transformar* definitivamente mi práctica de enseñanza en Educación Media.

Más allá de mis saberes, en mis prácticas de enseñanza en Ciclo Básico aquel día, estuvieron presentes Giorgina y Carolina, que redireccionaron el foco de la clase; Belén, que problematizó la cuestión del esquema para dar cuenta del cambio de época; Dayana y Simba que rodeaban a Batlle de mujeres, obreros e inmigrantes. El relato analítico quitó a Batlle, en mi propia experiencia, del dominio del saber historiográfico íntimo y terminó arrastrándolo a la clase, rodeado de pueblo, que le demandaba y le exigía, rodeado de obreros organizados, de mujeres en lucha y de inmigrantes recién llegados. Entre todos, aquella mañana, rodeamos nuevamente a Batlle.

Bibliografía citada

- Barbier, J.M. (2000a) “Rapport établi, Sens construit, signification donnée” En : Barbier, J-M & Galatanu, O. (éds): *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 2000, p. 61-86
- Barbier, J.M. (2000b) *L’analyse des pratiques: questions-conceptuelles*. En Blanchard-Laville, C y Fablet, D (éds): *L’analyse des pratiques professionnelles*. Paris, Francia: L’Harmattan.
- Barrán, Nahum (1979-1987) *Batlle, los estancieros y el Imperio Británico* (8 tomos). Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. (2011) *La República Batllista*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Caetano, G. (2015) (dir.) *Uruguay. Reforma social y democracia de partidos*. Montevideo, Uruguay: Mapfre - Planeta.
- Charlot, B (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo, Uruguay: Tricle.
- De Certeau, M. (2007) *Historia y Psicoanálisis. Entre ciencia y ficción*. México D.F., México: Universidad Iberoamericana.
- Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (2002). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia, Pre-Textos.
- Deleuze, G. (2008). *En Medio de Spinoza*. Buenos Aires, Argentina: Cactus.
- Demasi, C. (2006). *Los partidos más antiguos del mundo: el uso político del pasado uruguayo*. Montevideo, Uruguay: APHU.
- Demasi, C., (2012). La partidocracia uruguaya: aportes para la discusión de una hipótesis. *Contemporánea. Historia y problemas del S XX*. V. 3, p. 267-282.
- Frega, A (2008) (dir) *Historia del Uruguay en el siglo XX (1890-2005)*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Fullan, Langworthy (2014) *Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Lonres, Reino Unido: Pearson.
- García, J.M. (2017) *¿Es posible enseñar cuando no se sabe? Estrategias y metodologías*

Enseñar, formarse, teorizar

- utilizadas por docentes en estas situaciones.* Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados.
- Genette, Gerard (1972). El discurso del relato. Ensayo de Método. En *Figures III*. París, Editions du Seuil.
- Habermas, Jürgen (2000) *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Madrid, España: Tecnos.
- Heidegger, Martin (2002). *Interpretaciones fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la situación hermenéutica*. Madrid, Editorial Trotta.
- Koselleck, R. (1993) *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona, España: Paidós.
- Latour, B. (1996) “Sur la pratique des théoriciens”. En Barbier, J.M. (coord) *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. París, Francia: PUF.
- Mosconi, N. (2001) “Que nous apprend l’analyse des pratiques sur les rapports de la théorie a la pratique?” En Blanchard Laville y Fablet (éds) *Sources théoriques et techniques de l’analyse des pratiques professionnelles*. París, Francia: L’Hartman.
- Poder Legislativo, República Oriental del Uruguay (2020). Ley 19.989. Ley de Urgente Consideración Montevideo, Uruguay: Poder Legislativo (14 de julio; n. 30478) Recuperada en: <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/ficha-asunto/145885>.
- Real de Azúa, C. (2009) *El impulso y su freno*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca Artigas.
- Ricoeur, Paul (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, Paul (2004). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. Buenos Aires, S XXI
- Rufer, M. (2010) “La temporalidad como política: nación, formas de pasasdo y perspectivas poscoloniales”. En *Memoria Social*. Bogotá, Colombia: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Schön, D (2007) Presentation to the 1987 meeting of the American Education Researhc Association. Washington, Estados Unidos.
- Vanger, M., (1989) *¿Reforma o Revolución? La polémica Batlle-Mibelli*. 1917. Montevideo, Uruguay: EBO
- Vanger, M., (1991). *El país modelo. José Batlle y Ordóñez 1907-1905*. Montevideo, Uruguay: EBO y Arca.
- Vanger, M., (1992). *José Batlle y Ordóñez. El creador de su época 1902-1907*. Montevideo, Uruguay: EBO
- Vera, V. (2012). “En defensa de la honestidad intelectual: coincidencias y multiplicidades en la clase de Historia”. En AA.VV. *La enseñanza de la historia entre otredades y subalternidades. Cuadernos de Historia 7*. Montevideo, Uruguay: Biblioteca Nacional.
- Vera, Valentín (2018). “De estructuras, leyes y tramas. Aproximación al análisis del lugar que ocupan los relatos en mi clase de Historia”. *Seminario Enseñar, formarse, teorizar*. Montevideo, Uruguay: ClaeH.
- Zavala, A., (2012). *Mi clase de Historia bajo la lupa*. Montevideo, Uruguay: Trilce.