

## Mirada(s) sobre estrategias y tácticas formativas

Olhar(es) sobre estratégias e táticas formativas

Looking at educational strategies and methods

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción  
Data de recepção  
Reception date  
**3 de mayo de 2017**

Fecha de aceptación  
Data de aceitação  
Date of acceptance  
**1 de junio de 2017**

**Ana de Anquín**

Universidad Nacional de Salta  
Salta / Argentina  
adeanquin@gmail.com

### Resumen

En este escrito "mirada(s)" quiere llamar la atención sobre una particular forma de relación con las prácticas de un sector del campo educativo contemporáneo, dedicado a la preparación de jóvenes y adultas/os quienes aspiran a titularse como profesores.

Al proponer reflexionar sobre el empleo de estrategias y tácticas formativas desde la problematización del punto de vista con que se las mira y trabaja, intento visibilizar maneras de conocer, de hacer y de ser que cimentan regímenes de verdad y pautas de gobernación en las prácticas de formación. Se trata de aquello que mira pero que no es fácil ver, lo cual es compartido por quien mira/forma y el que es mirado/formado.

Por otra parte, "mirada(s)" expresa mi reflexión como "formada-formadora" pero también maneras de pensar, sentir y hacer "otras" con estrategias y tácticas formativas, cuyos efectos subjetivos-cuerpos-estructuras estructurantes atravieso y atraviesan, conmueven y trascienden al campo relacional donde estoy inmersa. Asimismo, en la institucionalización de ciertas estrategias y tácticas formativas se pueden leer dimensiones epistemológicas y políticas de la educación pública que imponen y mantienen con naturalidad un orden y su control.

Escribir "mirada(s)" sobre estrategias y tácticas formativas propone al lector que enfoque en su campo de atención lo que intento mostrar en el propio. Puede que "dar a mirar" aquellos condicionantes implícitos en la mirada contribuya a percibir "singularidades plurales" y a inventar estrategias y tácticas para sostener esa mirada, al menos en el acotado tiempo/espacio de la formación continua de profesores.

**Palabras claves:** miradas, estrategias, tácticas, formación, profesores

Referencia para citar este artículo: de Anquín, A. (2017). Mirada(s) sobre estrategias y tácticas formativas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 43-54.

---

**Resumo**

---

Ao escrever “olhar(es)” pretende-se chamar a atenção para uma forma particular de relação com as práticas de um sector do campo educativo contemporâneo, dedicado à preparação de jovens e adultos/os que aspiram a diplomar-se como docentes.

Propondo-me reflectir sobre a aplicação de estratégias e táticas formativas com base numa problematização do ponto de vista da qual as olhamos e trabalhamos, procuro visibilizar maneiras de conhecer, de fazer e de ser que cimentam regimes de verdade e referências de governança nas práticas de formação. Trata-se daquele que olha mas não é fácil ver, aspecto partilhado por quem olha/educa e quem é olhado/educado.

Por outro lado, “olhar(es)” expressa a minha reflexão como “educada-educadora” mas também maneiras de pensar, sentir e fazer “outras” com estratégias e táticas formativas, cujos efeitos subjectivos-corpos-estruturas estruturantes atravesso e atravessam, transformam e transcendem o campo relacional em que estou imersa. Assim, na institucionalização de certas estratégias e táticas formativas podemos ler dimensões epistemológicas e políticas de educação pública que impõem e mantêm com naturalidade uma ordem e o seu controlo.

Escrever “olhar(es)” sobre estratégias e táticas formativas propõe ao leitor que foque no seu campo de atenção o que procuro mostrar no mesmo. “Dar a ver” os condicionantes implícitas no olhar contribuirá porventura para compreender “singularidades plurais” e para inventar estratégias e táticas que sustentem esse olhar, pelo menos no contexto de tempo e espaço da formação contínua de docentes.

**Palavras-chave:** olhares, estratégias, táticas, formação, docentes.

---

**Abstract**

---

By writing “looking”, the purpose is to highlight a particular manner of relating to practices in a sector of the contemporary educational field, dedicated to the training of youngsters and adults that aspire to graduate as teachers.

Proposing a reflection on the application of educational strategies and methods based on a problematisation of the viewpoint from which we look at them and work with them, I intend to grant visibility to ways of knowing, doing and being that consolidate regimes of truth and frameworks of governance in the teaching practices. It is about the one that looks but is not easy to see, an aspect shared by those who look/educate and are looked at/educated.

On the other hand, “looking” expresses my reflection as an “educated-educator” but also manners of thinking, feeling and doing “others” with educational strategies and methods, which have subjective-bodies-structuring structures effects that I come across and that come across, transform and transcend the relational field in which I am immersed. Therefore, the institutionalisation of particular educational strategies and methods may translate epistemological dimensions and public

education policies that naturally impose and maintain an order and its control.

To write “looking” at educational strategies and methods is to propose the reader to focus on what I seek to show within my own field of attention. Letting others “see” the implicit conditions within the act of looking will contribute perhaps to help understand “plural singularities” and to create strategies and methods that support such perspective, at least within the time and space coordinates of the life-long education of teachers.

**Keywords:** looking, strategies, methods, education, teachers.



## DEL MIRAR

**E**scribo: mujer, argentina, madre, docente... tantas clasificaciones tratan de amarrarme a lo establecido, donde parece que todo está dicho. Situada en las márgenes del poder intento otra lectura de la formación y defiendo la necesidad de conocer a los/as sujetos/as que aspiran a la docencia, dispuesta a reconocer sus diferencias y desigualdades. Trato de evitar - para mí y para todos/as el rápido encasillamiento y la discriminación consecuente, por lo contrario, elijo denunciar las raíces del poder-dominación en mis propias prácticas como formadora. Al percibir las categorías y regulaciones impuestas y que operan detrás de mi mirada y de mi entendimiento, lucho contra su “naturalización”, porque considero que a través opera un orden social injusto, que se beneficia con un supuesto “no saber”. En particular quisiera “hacer visibles” las relaciones de género, clase y raza que operan en nuestro trabajo docente y que pueden transmitirse en la formación inicial y continua.

En este escrito “mirada” indica una mirada particular, la de quien escribe sobre lo que ha vivido durante un largo itinerario en docencia y en formación de docentes. Sin embargo, como es sabido, toda mirada está atravesada por otras que la han habitado antes y casi a pesar de la propia crítica consciente, entonces advierto con la “(s)” que se trata de una pluralidad de miradas que inevitablemente la atraviesan. La mirada que trato de elucidar enfoca estrategias y tácticas formativas, en otras palabras, atiende a un sector del campo educativo contemporáneo dedicado a la preparación de jóvenes y adultas/os que aspiran a titularse como profesores. Se trata de un intento por visibilizar las maneras de conocer y hacer que vehiculizan estas miradas que son también – o sobre todo – formas de ser, que suelen coincidir con regímenes de verdad y pautas de gubernamentalidad, en este caso circunscriptas a la formación de docentes. Se trata de aquello que mira pero que no es fácil ver, en el caso que nos ocupa, enfoca el campo relacional formativo, por lo que es probable que “aquello que mira pero que no es fácil ver” sea compartido por quien mira/forma y el que es mirado/formado.

Este ejercicio reflexivo explora algunas concepciones subyacentes que preceden y acompañan a los/as participantes de un proceso

formativo. Comparto con Jan Masschelein (2006) el interés por estar atenta a los/as sujetos/as contextualizados/as en la mirada, abierta a experimentar las miradas que ofrezco y recibo cuando estoy presente en el campo de la formación. Se trata de una forma de exponerme a lo que ignoro, de abrirme en preguntas que me envuelven como parte de una búsqueda, de un presente que no clausuro en lo ya sabido, en lo acostumbrado.

En el sentido del párrafo precedente entiendo la expresión de Leonor Arfuch sobre el mirar, como "la imagen del mundo, la que tenemos de nosotros mismos y de los otros, lo que se relaciona con el imaginario, tanto en acepción de un "imaginario social" (ideas, valores, tradiciones compartidas) como psicoanalítica, de una "identificación imaginaria" (ser como...). Todas estas imágenes confluyen entonces en esa configuración de subjetividades, en sus acentos individuales y colectivos" (2006: 76)

Cómo mi forma de ver condiciona lo que veo, hasta en esta formulación percibo la fuerza de muchos condicionantes que me han dado estas maneras de "ser" en el ejercicio de la docencia, las cuales pueden dudar y hasta espantarse cuando mis preguntas quieren cuestionar la repetición de lo mismo. Eso es lo que no quiero, la reproducción incuestionable de lo instituido, por lo contrario, pretendo que el proceso de hacer-se docente sea más "auto-formativo" que "hetero-formador". Para ello, las miradas que anteceden a la habilitación para un desempeño práctico, tal como el de enseñar, educar o formar, supone facilitar, para los/as que aspiran a dicho desempeño, la habilitación en su propio "mirar" de las pautas por las cuales se los/as habilita para tal desempeño. Transparentar los implícitos que acompañan al poder del formador no es fácil, supone el gran esfuerzo de reconocer a la otra o al otro como sujeto/a de su propia observación y no como objeto de una mirada ajena, que tratará de encasillarlo en un molde, de "encajarlo" en una forma determinada.

Considero que en las prácticas de formación, observadoras/es y observadas/os, formadores y formandos establecen nuevos vínculos y crean su pasado con la posibilidad de iluminar algunos significantes de su paso por las instituciones educativas.

Una mirada (s) atenta permitiría aprender al otro o a la otra, como sujetos/as de su propia observación y no como "objetos" de nuestra mirada, lo cual supone una ruptura epistemológica y política, pues tanto la mirada como el conocimiento vehiculizan relaciones de poder. Por ejemplo, es lo que está implícito en el concepto y en la práctica de la observación como control, que acompaña a la tradición dominante en la formación de docentes. Tal concepción supone un orden y una jerarquía casi inapelables, condición de lo instituido en el Sistema Educativo donde los/as nuevos docentes van a re-insertarse: desde estudiantes hasta docentes, cerrando un círculo forzosamente reproductivo.

¿Será posible una mirada que ignore o por lo menos, que no imponga? ¿Una mirada que descubra? ¿Soy capaz de observar-me desde dónde y cómo establezco esa mirada? ¿Refleja mi campo atencional al otro/a en formación? ¿Me arriesgo a que cuestionen mi mirada?

La expresión de deseos avanza: quisiera vivenciar cada "relación formadora-formada", cada experiencia formante o deformante como

susceptible de una nueva comprensión, para a partir de cada una, singular e irreplicable, co-elaborar un saber siempre inaugural.

Larrosa propone establecer con el otro, como con nosotros/as mismos/as, una relación de cercanía, apoyada en la atención, la disponibilidad, la escucha (2009). En este sentido, practicar el estar atentos, transforma la relación habitual de mirar, de conocer. La atención recupera la importancia de la presencia, del estar presente, del estar ahí atentos, disponiéndome a la experiencia.

## SOBRE FORMACIÓN Y DE FORMACIÓN

Entiendo la formación como un proceso personal y social, reflexivo y crítico, que continua como parte del itinerario vital. Al decir de Souto: *“La formación tiene como sujeto al adulto y esto marca una clara diferencia. La formación involucra al sujeto como sujeto social en el nivel de transformación o de modificación global, sin excluir la especificidad... La relación de la formación con el contexto social, económico y político es directa, apela a la autonomía del sujeto autónomo psíquico y social. La formación no es un espacio para la dependencia sino para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos”* (1999: 43).

En la formación hay una teoría y una práctica del desarrollo personal y profesional de quienes tienen la responsabilidad de educar, preparar o capacitar a otros (Beillerot, 1998). Puede ser entendida como autoformación, cuando se acentúa el propio desarrollo, o como heteroformación, al enfatizar la adquisición de conocimientos y aprendizajes profesionales, pero *“la formación no se recibe, se busca en un proceso activo que requiere la mediación de otros”* (Souto, 1999: 41).

Al buscar los orígenes del término *“formación”* en la historia de la educación, encontré que su empleo se remonta a los jesuitas, quienes ya en el siglo XVII, utilizaron el término como *“formación del espíritu”*. Más adelante, se llamó así a la preparación de oficios, formación de obreros, durante la modernidad europea se acentuó la *“formación práctica”*. En el siglo XIX tuvo un sentido experiencial, unida a las vicisitudes del vivir, la formación entrañaba pensar, analizar y reflexionar las experiencias de vida (Beillerot, J., 1998). Recapitulando los sentidos del término, identificamos primero un uso ligado a formación del espíritu; luego a la preparación de trabajos manuales; para adquirir en el siglo XIX, un valor experiencial, ligado a la reflexión del vivir. Rastrear las significaciones pasadas nos permite reconocer sus ecos en el empleo de sentido común del término formación. La polisemia del término permitió que se lo emplee como sinónimo de educación, enseñanza o aprendizaje. Sin embargo, Ferry (1997) y otros autores (Filloux, 1999) insisten en la conveniencia de no confundir el término formación con los de enseñanza o aprendizaje.

Señala Ferry que en la actualidad, el uso corriente de formación se confunde con el del dispositivo donde se forma, o sea con los soportes y condiciones de formación, así se habla de las instituciones y programas con que se forma a los individuos. Pero para este autor, el concepto de formación tiene que ver con adquirir una cierta forma y remite a *la dinámica de un desarrollo personal* (Ferry, 1997; 54).

En mi práctica de formación de otros/as suelo trabajar con analizadores para desocultar las opresiones de género, en su intersección con raza, sexualidad y clase, puede que tales ejercicios sean transmitidos en las prácticas de los/as formandos/as, cuando accedan al trabajo de formación docente. La posibilidad del auto-socioanálisis (Bourdieu, 1995) no depende solo de mí, se concierta con el/la otra y aún así puede fracasar. Pero aún siendo dificultoso el intento no es posible eludirlo, de lo contrario la formación puede arrastrar dependencias y transmitir una dominación en lugar de empoderar al sujeto/a de la formación docente. En este sentido, la formación puede parecerse más a una deformación, a una de-construcción que a una nueva imposición.

¿Con que provocaciones podría remover tantos prejuicios que alteran las relaciones igualitarias, la aceptación de las diferencias? ¿Cómo iluminar la percepción y analizar cómo son utilizadas las categorías de género, clase y raza para desigualar?.

Los/as miembros/as de una sociedad son internamente condicionados a asumir como propias las pautas y modos de relaciones de género, clase, raza y otras, las que a su vez regulan los intercambios "objetivos". La congruencia entre estructuras subjetivas (lo que está adentro) y estructuras objetivas (lo que podemos separar de nosotros mismos), está en la base del sentido común que regula conocimientos y comportamientos en una determinada sociedad y cultura, tal que contribuye a la perpetuación del orden dominante.

Al respecto Bourdieu propone *"poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales"* (Bourdieu 1995: 161). En muchos Sistemas Educativos, las víctimas de la pobreza se transformaron en los culpables del fracaso escolar y los fracasados del Sistema en responsables de la desintegración social. Este inmenso poder del campo educativo, en términos de capacidad, puede ser advertido y apropiado por los agentes, como una posibilidad interesante en la complejidad del juego social, económico y político

Históricamente se configuraron desigualdades que privilegian determinados grupos por sobre otros, pero que terminan resolviendo, para dominantes y dominados, la sobre vivencia individual y grupal. La problematización de esta posición y de las relaciones inscriptas tiene que ser objeto de análisis permanente y dimensión incorporada a las formas, a las estrategia y a las tácticas formativas.

Las enseñanzas escolarizadas transmiten sistemas simbólicos que atraviesan el tejido social y familiar mediante los cuales *"... es posible producir distinciones significantes que expresan las diferencias de condición y de posición reduplicando simbólicamente las diferencias de clase"* (Bourdieu, 1991:73).

Al definir formación, damos cuenta de una dinámica autónoma, propia del formando, así como de su interacción con influencias formativas externas, cuya apropiación por parte del sujeto puede variar, aún sin plena conciencia de sus efectos. Un aspecto fundamental en esta dinámica es la reflexión sobre uno mismo mediada por otros. Las mediaciones contribuyen sustantivamente a la formación, pero no solo son mediadores otras personas, también lo son las lecturas, los viajes, los accidentes y las circunstancias de la vida (Ferry, 1997; Filloux, 1995).

Otra dimensión a considerar en la formación es la preparación para la acción, para una práctica en la sociedad; entonces es necesario introducir el concepto de representación, ya que cada vez que procuramos la formación de uno mismo o de otros, se hace con una distancia de la realidad, o sea simbólicamente en el campo de la *representación*. En este sentido, el proceso de formación significa anticipar la actuación sobre situaciones reales y de esta manera, prepararse para las prácticas sociales y profesionales.

Profundizando el concepto de representación, Larrosa nos habla de la construcción del "*doble*", aquel "otro yo" donde nos miramos sin verlo, pero al que toda formación nos empuja (Larrosa, J., 1996:20. Desde este enfoque se abre nuestra mirada a la contingencia de la experiencia que cada uno de nosotros tiene de sí mismo. En este sentido del concepto formación, cabe destacar la experiencia entendida como recorrido vital, experiencia "que nos acaece, nos alcanza, que se apodera de nosotros que nos tumba y nos transforma" (Larrosa, J., 2003).

Por otra parte, la formación, como desarrollo personal mediado, toma del Psicoanálisis, la dimensión inconsciente y su método de análisis. Algunas de las aportaciones de esta línea teórica tienen que ver con el enfoque clínico, profundización en casos y estudio vincular, donde las relaciones con los entrevistados son también campo de indagación donde puede emerger conocimiento sobre el otro, sobre nosotros mismos y sobre nuestro objeto de estudio, la formación.

En cuanto a las posibilidades de una acción externa sobre la formación del docente, tienen que considerarse en relación con los distintos momentos de su desarrollo personal y profesional. Al respecto algunos autores distinguen al docente experto del novato (Bolívar y otros, 2002). Por su parte Sarramona considera: formación inicial, iniciación y formación en ejercicio y afirma que, considerar a los profesores como profesionales y a la enseñanza como profesión, supone aceptar su formación como un proceso de desarrollo personal y profesional que comienza con su formación inicial y que concluye cuando se jubilan. Para este autor, la aceleración del cambio en todos los aspectos de la sociedad actual exige una constante puesta al día como una característica inherente a la propia tarea de enseñar. En el corto período de tiempo de la formación inicial de los docentes, es imposible brindar una capacitación que incluya todos los aspectos que van a ser necesarios a lo largo de su carrera (Sarramona, en Colom, 2004).

Entiendo la formación desde una concepción holística y dinámica que combina acción, afecto y transformación de sí. Centrados en la intervención formativa durante el ejercicio de la docencia, aparece como muy enriquecedora la perspectiva inductiva, la cual pone en crisis la tradición deductiva de formación (Gimeno Sacristán, 1993, Filloux, 1999, Popkewitz, 1990). En este modelo, desde la práctica se cuestiona y movilizan los conceptos teóricos, lo que a su vez ilumina los problemas y amplía la posibilidad de construcción de nuevas teorías. Se relaciona con la alternancia, propuesta por Beillerot (1996) en el C.N.A.M., Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de París.

El término formación se reserva a los/as adultos/as, generalmente a trabajadores adultos. Consideramos importante rescatar este significado: la formación como preparación para el trabajo docente, ya que

asumimos la docencia como un trabajo y esta afirmación me posiciona. Este enfoque implica desaprender, romper con la forma habitual del entendimiento, para aprehender un saber objetivado de un aspecto de los procesos relacionales por los cuales se transmiten bagajes culturales, estilos de vida, posiciones sociales y/o simplemente conocimientos. En otras palabras, este enfoque complejo y reconstructivo de la formación supone aceptar que comenzaré por de-formar, des-conociendo, desaprendiendo categorías de conocimiento - lo que creemos cierto -, para interrogarlo y someterlo a reflexión.

En esta investigación, formación es definida en términos de Ferry, como *"la dinámica de un desarrollo personal (...)... es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos..."* (Ferry, G., 1997, pag. 90). Ferry identifica:

- la formación entendida como formación escolar
- la formación entendida como recorrido de vida.

El enfoque de Ferry es compartido y enriquecido por Blanchard Lavill (1998), Filloux (1999) y Souto (2000), quienes comparten un abordaje psicosocial, sociocrítico y psicoanalítico.

Recapitulando los aportes conceptuales analizo tres dimensiones interactuantes:

- la formación como desarrollo y proceso, como itinerario vital;
- como trabajo sobre sí mismo, reflexión y acción personal;
- como influencia externa, formación inicial y continua.

## ESTRATEGIAS Y TÁCTICAS FORMATIVAS

Mi mirada pregunta sobre estrategias y tácticas de las cuales nos valemos quienes somos legalmente responsables de la formación docente, en mi caso y el de muchas/os, con la intencionalidad explícita de colaborar con la autoformación de cada uno/a de quienes participan en talleres, cátedras, cursos, materias, clases, espacios de prácticas y de residencias y más. Destaco que estas preguntas se han ido transformando, también han variado las respuestas en las carreras docentes en Institutos de Educación Superior, en Universidades, en cursos y seminarios posteriores a las titulaciones docentes y fuera del Sistema formal.

En el lenguaje pedagógico y didáctico, estrategias y tácticas remiten a lo metodológico, a las formas de enseñar vinculadas al concepto de "construcción metodológica" desarrollado por Gloria Edelstein (2011). A través de este concepto, la autora enfatiza la actividad del docente como "sujeto-autor" de cada construcción metodológica, donde se articulan las lógicas del contenido y las del aprendizaje, situadas y contextualizadas, construcción singular para cada grupo de estudiantes. La construcción metodológica es estratégica y situacional, en ella el profesor tiene un rol relevante y autónomo, sobre todo en el campo de la formación, donde los/as sujetos que aspiran a la docencia son jóvenes adultos/as y adultos/as con mayores posibilidades de participar, dinamizar y apropiarse de dicha construcción.

Tanto el método como la estrategia recurren a técnicas didácticas,

o sea, a procedimientos tipificados de actuación, en otras palabras, a formas de organizar las actividades y recursos para acceder y recrear conocimientos (lograr objetivos, brindar oportunidades de experiencias de aprendizaje, etc). Las técnicas equivalen a recetas, a fórmulas de actuación que el profesor podrá utilizar pero siempre adaptándolas a partir de su construcción estratégica y situacional. Las técnicas didácticas organizan las actividades del profesor, de los estudiantes, el uso del tiempo y del espacio, de los materiales y recursos didácticos. Algunas, incluyen también los trabajos o tareas de aprendizajes y otras también las de evaluación. En la técnica didáctica más usada, la exposición, no se indican los trabajos ni tareas de aprendizaje ni de evaluación, aunque se vincula directamente con el examen tradicional. En cambio, en las guías de estudio dirigido se pautan detalladamente las actividades, el tiempo, materiales, tareas y formas de evaluación.

Existe un amplio repertorio de técnicas<sup>1</sup> que pueden incluirse, adaptarse y combinarse en la construcción metodológica y dentro de diferentes estrategias formativas, ya que al planear construimos un plan hipotético de un accionar posible y flexible, donde será necesario una progresiva inclusión del punto de vista y del accionar de los/as formandos/as.

Entiendo a las estrategias formativas como los aspectos operativos de la formación, como la elaboración específica para actuar en cada situación y contexto particular. Desde este planteo común al concepto de construcción metodológica, nuestro planteo tiene en cuenta también las condiciones históricas que atraviesan a las personas, los grupos, las instituciones y los colectivos sociales. En este sentido, las estrategias sitúan un aquí y ahora, en un grupo y en un contexto determinado, pero no pueden abandonar la historicidad de la que forman parte ni el entretelado del poder donde resisten.

La cualidad de cada estrategia, su construcción singular para cada situación y contexto, no se contradice con un sello personal, con ciertas formas que caracterizan el estilo, la forma de cada educador/a. En esta perspectiva, las estrategias didácticas implican una forma de pensamiento y de acción propios de cada profesor/a, suponen estilos de ejercicio profesional. Sin embargo se modifican con respecto a múltiples factores que interactúan en el espacio pedagógico; tal que la actuación repetitiva de un/a docente, inalterable, no sería estratégica. Por lo contrario, desde este punto de vista, las estrategias formativas son irrepetibles.

Esta forma de concebir las estrategias se interesa por la transformación de los/as sujetos que interactúan en la formación, donde el conocimiento toma el camino de la experiencia que involucra a las personas y a sus circunstancias. A partir de mi recorrido formativo, descubrí distintas dimensiones en el hacer: combinatoria, probabilística y voluntaria, que pueden llamar la atención sobre los márgenes de actuación (Faure, 1979).

En tanto combinación de componentes, la estrategia didáctica utiliza una amplia variedad de elementos pertenecientes al contexto ambiental, a la sociedad y a la cultura, al Curriculum, a la institución, al grupo, a los procesos de aprendizaje y a la actividad docente en el espacio pedagógico.

<sup>1</sup> Las clasificaciones varían de acuerdo a las características de los destinatarios (grupos grandes, medianos y pequeños), formas de trabajo (individualizadas, grupales y colectivas), recursos utilizados (visuales, audiovisuales, corporales, gráficas, etc) momentos de la clase (presentación, desarrollo o cierre), propósitos de la enseñanza (comunicación, análisis, evaluación, etc) y muchas más.

Con respecto a la dimensión combinatoria y en función de la capacidad que tienen el/la docente de operar sobre esos componentes, distingo dos grupos de componentes: estructurantes y situacionales. Llamo "componentes estructurantes" a los que no dependen directamente de la decisión de los/as educadores/as: son elementos dados en la situación didáctica. Desde este criterio, es decir el margen de libertad que cada educador/a tiene, son estructurantes: el número de alumnos, el espacio físico y el tiempo disponible, por citar algunos. En cambio, defino como situacionales: selección de metas, contenidos, actividades, tareas, medios, recursos, procesos de evaluación, entre muchos otros. Los "componentes situacionales" son objeto de decisiones del formador/a, del profesor/a, sobre los cuales puede introducir cambios y proponer su accionar estratégico.

Mucho del éxito en la construcción estratégica depende de la posibilidad de influir sobre la adversidad de algunos elementos estructurantes a través de los componentes situacionales. Un ejemplo de lo dicho puede ser el espacio, ya que si bien el lugar físico condiciona las actividades, es posible utilizar de distintos modos el espacio; por ejemplo, asignando diferentes unidades temporales a subgrupos o extendiendo las actividades a otros ambientes. Se juegan en cada ejemplo, además, los márgenes de libertad que autoriza cada institución o espacio de intervención.

Otro aspecto de la estrategia formativa es que toma en cuenta la imprevisibilidad en la conducta humana y la incertidumbre en los espacios sociales. La dimensión de probabilidad aleja de la certeza, de las planificaciones rígidas, prepara para lo fortuito. La estrategia supone la generación de respuestas múltiples, adecuarse rápidamente a cambios imprevistos, tener en cuenta lo azaroso como posibilidad, puede reportar beneficios no planeados pero igualmente enriquecedores.

La dimensión voluntaria de la estrategia formativa alumbró niveles profundos que exceden el plano cognoscitivo, consciente, para incorporar emociones y sentimientos como componentes "irracionales" siempre presentes. La estrategia formativa de la que hablo intenta hacer frente a la adversidad y actuar con el azar, sin pretender controlar ni dominar. Se trata de una propuesta receptiva y flexible, pronta a recuperar valiosos aspectos de las prácticas de formación, como la autonomía, la responsabilidad y el compromiso, superando el deber y la obligación por el placer de la participación voluntaria y solidaria.

Desde hace algún tiempo, mi mirada fue ilustrada por un autor muy interesante, Michel de Certeau, quien observa estrategias y tácticas como usos y recursos que se esgrimen en los campos donde se juega el poder, donde estudiamos, trabajamos, vivimos. Para este autor, mientras las estrategias refieren al cálculo o a la manipulación de relaciones de fuerza, las tácticas son acciones que aprovechan las ocasiones y dependen de ellas. Habla de las tácticas como el arte del débil, de quien necesita utilizar las fallas en las coyunturas del sistema y se encuentran determinadas por la ausencia de poder (2.000). En el sentido de Certeau, imagino a las estrategias como tácticas que no se imponen sino que invitan, como oportunidades formativas abiertas en una ocasión fortuita.

Un parpadeo y otros lentes con los que mirar rompen mi conciencia epistemológica anterior, puedo darme cuenta de una ruptura entre

la concepción de estrategia antes explicada y la distinción entre estrategia y táctica presentada por de Certeau. Si en mi mirada sobre la formación ha tenido impacto este autor es para deconstruir mi propio poder formador esgrimido en estrategias para dar lugar al poder del formando a través de tácticas que no dependen de mí, que sean propias del otro/a en formación. Importante decisión de esta formadora, la de prestar atención a las tácticas de quien se está formando conmigo, aprender cómo lo vive, cómo transita con su historia este momento formativo y su contexto. Quizás puedan coincidir las tácticas de quien se está formando con las de quien intenta conformar un espacio/tiempo diferente al instituido... aún no lo sé. Por ahora leo a Benedetti quien confiesa su propósito amoroso como estrategia profunda, de la cual se desprenden tácticas de acercamiento (1986: 282); similar transparencia a la de Souto cuando en el prefacio de su última obra explicita "...mi deseo de formar que desde siempre, y aún hoy, moviliza mis pensamientos y acciones" (2016).

## REFLEXIONAR

Una cuestión insistente para mí y quizás para otras/os docentes e investigadores que trabajan en el campo de la formación docente, pasa por reinventar las búsquedas, las preguntas. Para mí propia práctica formadora y en formación ha sido bueno poner en duda lo instituido, en particular los reglamentos que establecen cómo deben ser mi práctica y las de quienes se están formando conmigo.

Quiero salir de lo ya establecido para investigar desde lo que no responde a lo esperado, a lo que me sorprende para bien o para mal. Quizás la mirada (s) que acompaña los procesos formativos en los espacios/tiempos de carreras, cursos y más, tiene que ser interpelada, observada a su vez. Avala esta propuesta, la emergencia de cruces, de choques que se desencadenan en mí por las maneras de hacer de los/as otros/as cuando ya no domino el espacio/tiempo de la formación. Por ejemplo, el mirar las miradas sobre las estrategias y tácticas que despliego o despliegan me permitió volver sobre conceptos y prácticas que yo misma había elaborado y que ahora no podría ya avalar en la formación de-con-para otros/as.

En este recorrido me sirvió entender que siempre y con disimulo afloraba en "mi mirada (s)" la expectativa del orden instituido, de lo bueno y deseable que yo misma había perseguido para mí y para las otras/os. De ahí en más, este texto intentó reflejar un particular momento del lugar instituido de la "formada-formadora", pensando más en tácticas formativas que en estrategias.

Quise mostrar cómo me movilizan y atraviesan distintos efectos que a su vez puede que conmuevan y trasciendan el encuentro temporoespacial acotado (o no, no siempre al menos). Esta "mirada (s)" sobre estrategias y tácticas formativas pretendió despertar la atención sobre algunas de las tramas de poder que subyacen en la formación docente, que empañan o iluminan lo que se mira, que condicionan lo que se conoce; sin embargo nada pueden decir sobre las maneras de hacer y de ser de un formador ni sobre sus resonancias en los/as formandos/as,

y viceversa. Al respecto, apenas pretendo decir sobre mi mirada, hacer con ella una posibilidad formativa para mí, para que en el uso de estrategias y aprendiendo de las tácticas de los/as formandos, esté atenta a observar cómo su uso afecta y me afecta, privilegiando comunicación y reflexión.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arfuch, L. (2006). La subjetividad en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En I. Dussel y D. Gutierrez (Comp.) *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Beillerot, J. (1998). *La formación de formadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Benedetti, M. (1986). *Táctica y estrategia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus: Madrid.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas, por una antropología reflexiva*. Buenos Aires: Paidós.
- De Certeau, M., (2000). *La invención de lo cotidiano. I. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.
- Edelstein G. y Rodríguez, L. (1974). El método: factor definitorio y unificador de la instrumentación didáctica. *Revista de Ciencias de la Educación*, 12.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza/Unesco.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.
- Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires. Paidós.
- Filloux, J.C. (1974). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Masschelein J. (2006). E-ducación la mirada. La necesidad de una pedagogía pobre. En I. Dussel, Inés y D. Gutierrez (Comp.) *Educación la mirada*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). Modelos de profesionalización docente y cambio educativo. Conferencia pronunciada en el Seminario sobre Formación Docente y Calidad de la Educación. Bs. As.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez, A. (1993). *Comprender y transformar enseñanza*. Barcelona: Morata.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.
- Popkewitz, T. (1990). Ideología y formación social en la educación del profesorado. Valencia: Universitat de València.
- Sarramona, J. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Souto, M. y otros. (1999) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario. Argentina: Homo Sapiens