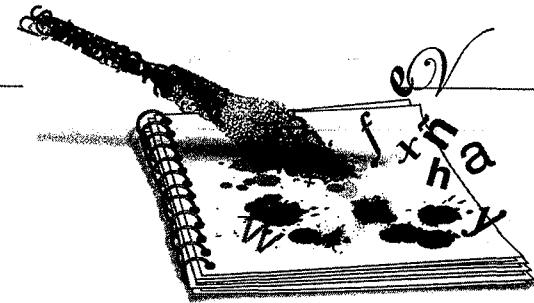


---

# Formar y formarse en la enseñanza

---

Gloria Edelstein



Directora de colección: Rosa Rottemberg  
Cubierta: Gustavo Macri

Edelstein, Gloria E.  
Formar y formarse en la enseñanza.- 1ª ed.- Buenos  
Aires: Paidós, 2011.  
240 p.; 22x15 cm.

ISBN 978-950-12-6161-5

1. Formación Docente. 2. Pedagogía. I. Título.  
CDD 371.1

1ª edición, 2011

Reservados todos los derechos. Queda rigurosamente prohibida, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluidos la reprografía y el tratamiento informático.

© 2011, Gloria E. Edelstein

© 2011 de todas las ediciones en castellano,  
Editorial Paidós SAICF  
Independencia 1682/1686, Buenos Aires – Argentina  
E-mail: [difusion@areapaidos.com.ar](mailto:difusion@areapaidos.com.ar)  
[www.paidosargentina.com.ar](http://www.paidosargentina.com.ar)

Queda hecho el depósito que previene la Ley 11.723  
Impreso en la Argentina – *Printed in Argentina*

Impreso en Primera Clase,  
California 1231, Ciudad de Buenos Aires  
en agosto de 2011

Tirada: 3.000 ejemplares

ISBN 978-950-12-6161-5

*A Pedro Gabriel;  
Sergio y Silvina;  
Javier y Eugenia;  
Carlos y Belén;  
Ignacio, Lautaro, Rocío, Malena, Josefina y Julia.  
Mis afectos más profundos...  
nutriente vital,  
sentido de mi historia...*

*En memoria de Edith Litwin.*

proyecto de transformación para el mejoramiento de la realidad de la educación. Pero para que alcance su valor en la acción, los sujetos empíricos deberán estar preparados para reconstruirla creativamente, decidir y actuar, con conocimiento e interés (Camilloni, 1998: 32).

Este planteo de las relaciones entre teoría-empiría resulta coincidente con nuestra visión acerca de la relación entre teoría didáctica y prácticas de la enseñanza, plataforma de sustentación en la configuración del dispositivo de formación. Solo desde este posicionamiento será posible y cobrará sentido la ampliación de la agenda clásica a la que aludíamos. Señalar los límites de un análisis de las prácticas en el aula acotado al esquema de variables como objetivos, contenidos, métodos-procedimientos, actividades y evaluación para incorporar un interjuego categorial de mayor complejidad –configurado desde un esquema multirreferencial– como proponemos cobrará significado en tanto sea utilizado con pertinencia según las realidades específicas y la necesaria apertura y flexibilidad de pensamiento. Cabe en este punto aclarar que, en oposición a movimientos pendulares tan frecuentes en el campo pedagógico, la idea no es abandonar el referencial identificado como *clásico*, sino redimensionarlo desde un sistema de mayor inclusividad. Esto es así en cuanto entendemos que en relación con situaciones de enseñanza resulta ineludible considerar la problemática de los objetivos, los contenidos, las actividades, los aspectos metodológicos, la evaluación. Sin embargo, hacemos explícito que contenido y método constituyen los componentes nucleares alrededor de los cuales se articulan los demás elementos, entre los que habría que incluir lo relativo a tiempos, espacios, discursos, estructura de participación, agrupamientos, interacciones, clima, estilos, entre otros.

Por otra parte, en tanto se trata de prácticas situadas –histórica y socialmente–, sujetos e instituciones en sus respectivos contextos se constituirían en ejes de múltiples conexiones. En esta clave de interpretación, se requeriría además integrar conjuntos categoriales resultantes de entrelazar historias, trayectorias, campo, posiciones, representaciones, creencias, valores, *habitus*, estrategias, identidades, entre otros conceptos. Asimismo, otros que habiliten el registro de los procesos que transversalizan las relaciones entre estos componentes/variables como los de transmisión, reproducción, producción, apropiación, negociación, resistencia, entre los principales.

### La construcción metodológica. El *modus operandi* en la propuesta

En primer lugar, cabe señalar que no desconocemos el reto que implica *poner en palabras* una propuesta de formación de la que uno es parte en su génesis y desarrollo. Distintos investigadores señalan que los profesionales no siempre pueden *decir* respecto de aquello en lo que muestran una particular pericia en sus prácticas. Asumimos, en esta tarea, una necesaria incompletud, en tanto dar cuenta de un quehacer que involucra la propia práctica entremezcla siempre deseos e imposibilidades: decir acerca de dicha práctica, sin torrearla, si violentarla; posibilidad a su vez –como memoria de experiencia– de dar lugar a la emergencia de nuevos sentidos sobre ella.

Un aspecto destacable de la propuesta es el desafío que nos planteamos en su elaboración, en cuanto a procurar enfatizar la articulación contenido-método o forma-contenido, otorgando una especial importancia a habilitar el despliegue de la experiencia en el plano procesual-práctico en consonancia con el enfoque postulado teóricamente. Para procurar, de este modo, abrir curso a una vía de comprensión y apropiación significativa que potencie sus posibilidades de transferencia generativa en diversas situaciones. La intención de dar concreción al desafío de preservar la dialéctica contenido-método, conduce a tomar distancia de visiones que entienden esta relación en términos isomórficos. Planteos que, en definitiva, subsumen la cuestión a una visión reducida de las relaciones teoría-práctica, otorgando siempre a la práctica un sentido aplicativo de las teorías.

Desde la perspectiva planteada, cobra fuerza la idea de imaginar la enseñanza de la propuesta a la manera de *un modus operandi*,<sup>6</sup> al decir de Bourdieu (1975, y con Wacquant, 1995), en este caso, en referencia a la formación en el “análisis didáctico” de las prácticas de la enseñanza.

Otra idea potente, en esta misma dirección, surge de la lectura de Santoni Rugiu (1994). En este caso vale la analogía con las experiencias de formación en el oficio en los talleres artesanales del medioevo y en particular la metáfora de *meter las manos en la masa* para definir la principal ayuda en el acompañamiento del maestro artesano a sus discípulos en la producción de cada obra. Proximidad en la imagen, y distancia a la vez, como resguardo teórico, cuando al perfilar algunos rasgos distintivos de tal “maestro” se advierte que

6. Interesa al respecto destacar los aportes de Bourdieu cuando refiere al aprendizaje de lo que denomina *el modus operandi* de la investigación como a los autores que aluden a “la cocina”, “la trastienda” de la investigación, expresión esta última que se constituye en título de la obra compilada por Waineman, C. y Sautu, R. (1997).

este a la vez que acompaña, muestra y demuestra procurando incluso, en muchos casos, pistas modelizantes, *guarda para sí, un plus de misterio* que es justamente lo que preserva su lugar de maestro respecto de sus discípulos. Más allá de la posibilidad de trasladar la analogía a la tarea con ribetes artesanales de un sinnúmero de maestros en instituciones educativas, la idea resulta fértil, en este caso, para asumir el desafío de construir una posición diferente desde el lugar de formador de profesores (a su vez formadores). Hacerlo, a partir precisamente de develar en los procesos de análisis ese *plus de misterio*, al permitir la objetivación de la particular inscripción como sujetos en las prácticas de enseñanza. Tentativa que se asume como viable desde la apelación a procesos metacognitivos y metaanalíticos que habiliten presentar planos de visibilidad respecto de aquello que permanece opacado en situaciones de análisis de prácticas. Situaciones en las que el sujeto que analiza es sujeto y objeto al mismo tiempo, por las diferentes formas de implicación en los procesos objeto de indagación. Tentativa que se orienta en la perspectiva sugerida por Bourdieu (1995), cuando refiere a la necesidad de "objetivar al sujeto objetivante".

### **Soportes didácticos de la propuesta**

La propuesta de formación asienta su elaboración en lo que definimos como tres "soportes" didácticos básicos:

1. Núcleos conceptuales.
2. Ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza.
3. Texto de reconstrucción crítica de la experiencia.

A partir de ellos, la propuesta como dispositivo de formación va articulando dialécticamente teoría-empiría, propiciando diferentes niveles de aproximación, inmersión en procesos de lectura y análisis a distintos planos respecto de las prácticas de enseñanza. De este modo, se procura desde una lógica recursiva hacer foco en diversas problemáticas, dimensiones y niveles de significación respecto del objeto.

#### **1. Los núcleos conceptuales**

Los núcleos conceptuales se organizan y orientan a fin de presentar las principales postulaciones de orden teórico y metodológico que fundamentan

y justifican el análisis didáctico como opción para abordar la reflexión crítica sobre las prácticas de la enseñanza. Se incluyen, como punto de partida necesario para un abordaje del trabajo de campo (recuperación de información y materiales de situaciones de enseñanza), desde ciertas referencias que posibiliten planos de objetivación e interpretación de las situaciones analizadas. Por lo mismo, no son objeto de tratamiento de manera lineal, sino en constante interjuego con los otros dos soportes: los ejercicios de análisis y la elaboración del texto de reconstrucción crítica.

Más allá de algunas variaciones circunstanciales, dichos núcleos refieren a:

- La especificidad de las prácticas de la enseñanza como prácticas educativas y sociales históricamente situadas. Con este planteo se procura dar cuenta de su configuración como objeto de estudio, despejando sentidos que en muchos casos quedan opacados para quienes participan de ellas en su quehacer cotidiano. Se trata, en consecuencia, de "descotidianizar el cotidiano, de desnaturalizar" aquello que fue naturalizado, en el intento de otorgar visibilidad, de develar el acontecer de estas prácticas más allá de las diversas formas de manifestación que las caractericen. Aun admitiendo la diversidad de opciones respecto de las formas de entender la enseñanza, se plantean notas distintivas recurrentes, según ya fueron expuestas.<sup>8</sup>
- El papel asignado a lo metodológico en la enseñanza otorga también sustento al encuadre teórico. La justificación de la relación dialéctica contenido-método como razón ontológica de las prácticas de la enseñanza (Edelstein y Rodríguez, 1974) se presenta como aporte sustantivo en la intención de profundizar en la caracterización de las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. En tal sentido, ingresa la categoría *construcción metodológica* como aporte al tema y en la idea de recuperar, junto al contenido, el papel del método como categoría central en la didáctica, soslayado en los debates contemporáneos en el ámbito de esta disciplina. Se fundamenta esta postulación significándola como construcción singular, casuística que surge de la articulación entre las lógicas del contenido a enseñar y las lógicas de los sujetos que aprenden, mediadas por los ámbitos o contextos donde tales lógicas se entrecruzan. En este marco, se

7. Estos constructos conceptuales se recuperan de trabajos de diferentes antropólogos, entre ellos Elsie Rockwell y Elena Achilli.

8. Las mismas se exponen en el capítulo 3, en el apartado "Las prácticas de la enseñanza como prácticas sociales", al referir al punto de vista propio, en particular respecto del objeto de análisis.

asigna especial importancia al papel del docente como sujeto-autor de la construcción metodológica, cuando en la generación de su propuesta de intervención recorre el plano de la fundamentación como paso necesario para resolver la instrumentación. Explicitación que marca una clara distancia respecto de la visión acerca del método en la enseñanza desde la racionalidad tecnocrática (Edelstein, 1996).

- Abordar la complejidad y problematicidad de estas prácticas se presenta, en consecuencia, como un desafío de orden teórico y metodológico que impone ampliar los registros que sobre ellas se realicen. La búsqueda en este sentido conduce a la incorporación de los aportes de la perspectiva socioantropológica<sup>9</sup> y de la narrativa en investigación educativa. Su tratamiento se entiende fundamental en cuanto a revisar matrices incorporadas en los procesos de escolarización que operan como obstáculos al procurar penetrar y capturar las situaciones, los acontecimientos y los episodios indagados. Obstáculos por los límites que devienen de acotar la recolección de información a parámetros prefigurados. Se enfatiza el valor de recuperar como memoria de experiencia situaciones vivenciadas, y en las posibilidades de elucidación que se abren a partir de lecturas y escrituras que las tematicen y, a la vez, problematicen, documentando lo no documentado en dirección a construir nuevos conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza.
- Por último, la apertura a los debates acerca de la reflexividad en el marco de los planteos en relación con la profesionalización del trabajo docente. El reconocimiento de diferentes posturas respecto del papel asignado a los procesos reflexivos en la formación de docentes y la revisión crítica de las principales postulaciones sobre el tema sostenidas por diferentes autores permite determinar problemas centrales que se suscitan en la implementación concreta de alguna de estas propuestas, soslayadas en muchos casos tanto en los ámbitos de debate académico como en aquellos de decisión política. Núcleo conceptual que opera como eje estructurante que atraviesa toda la propuesta formativa y articula el despliegue de las principales categorías teóricas con una particular manera de orientar el plano procesual práctico desde los ejercicios de análisis y el texto de reconstrucción

9. En este caso se toman como referencia los desarrollos en la materia realizados por Elsie Rokwell y Justa Ezepeleta (1990; 1997) en México, ampliados con los aportes de autores relevantes en la temática a los que se mencionara en capítulos anteriores.

crítica. Se procura con ello tramitar una experiencia de formación en proximidad con una visión genuina y ampliada de profesionalidad docente.

## 2. Los ejercicios de análisis

En procura de lograr la articulación forma-contenido y para poner en juego las decisiones teórico-metodológicas asumidas, se construyen ejercicios que permitan concretar diferentes experiencias de análisis de situaciones de prácticas de enseñanza. En su elaboración están ya presentes postulaciones que interpelan ciertos enfoques respecto de la reflexión acerca de ellas; principalmente: la clara delimitación de las situaciones objeto de análisis y por tanto de reflexión, significadas como de alta complejidad y con determinaciones múltiples; la apelación a referencias diversas, recuperadas tanto de experiencias de la práctica como de desarrollos teóricos formalizados, resultados de investigación; y, por último, la conformación de un grupo, espacio colectivo que posibilite al decir de Bourdieu, el *autosocioanálisis*, que permita la emergencia de un ámbito deliberativo, de diálogo intersubjetivo y plural, que albergue múltiples voces y, a modo de foro, propicie la internalización de una manera diferente de ejercer la crítica entre pares.<sup>10</sup>

Estos ejercicios no se plantean como reconstrucciones lineales que priorizan líneas de continuidad cronológica, sino que, como memoria de experiencia, interrogan la dimensión episódica reconociendo ausencias, vacíos, fisuras, rupturas, a partir de articular descripción con interpretación.

Los principales ejercicios elaborados, alrededor de los cuales se recrean otros según las particulares circunstancias y los sujetos implicados, sus historias y trayectorias formativas, son los siguientes:

- a. Microexperiencia.
- b. Reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria.
- c. Análisis de registros observacionales.
- d. Observación en pequeños grupos de una clase.

10. Se recuperan también como referentes en este planteamiento categorías como comunidad de prácticas, participación guiada, apropiación participativa y cognición distribuida que serán expuestas más adelante, en relación con las inscripciones teóricas que les dan origen y fundamento.

Para resolver la secuencia en su presentación, creemos pertinente comenzar por un ejercicio compartido en el que el docente formador coordina una situación de enseñanza que se constituye en pretexto de análisis y luego metaanálisis. No se convoca al análisis de las propias prácticas en el punto de partida, sin embargo, todos los ejercicios movilizan la puesta en tensión de las mismas desde el juego de espejos que provocan. Cuando ocurre, como al plantear el ejercicio de reconstrucción de la memoria, conscientes de su efecto movilizador de modelos internalizados, el énfasis se coloca en las cuestiones de orden metodológico en primera instancia. Con los mismos argumentos, se pospone la observación de clases, por entender que en este ejercicio es necesario extremar los recaudos teóricos, metodológicos y éticos.

#### a. Microexperiencia

Plantea al grupo en formación la participación en una *microclase* que luego será objeto de análisis.

La propuesta de enseñanza pone en juego una situación didáctica en sus diversos componentes. Sobre esta base, a partir de la deconstrucción y reconstrucción de la experiencia se procura objetivar las múltiples definiciones y decisiones que se asumen en una clase, aun cuando esta se desarrolle en un tiempo acotado (60 a 90 minutos según los integrantes del grupo). ¿De qué componentes se trata? Nos referimos a un contenido que atraviesa la estructura global de la actividad: "las relaciones aprendizaje-enseñanza"; a diferentes formas de agrupamiento en la organización del grupo para el desarrollo de las tareas propuestas, como la lectura de un texto literario, solicitud de una producción escrita en relación con el texto leído; usos del tiempo y el espacio; configuración de la arquitectura de la clase, la organización del escenario; la ubicación de alumnos y profesor; integración de diferentes formatos: interrogatorio, exposición, trabajo en grupos (pequeños y grupo total/plenarios); el papel asignado al clima, los componentes valorativos y la dimensión ética; la participación y las interacciones; el uso de la pizarra y otros recursos; el planteo de consignas de trabajo, entre otros.

La propuesta aporta ciertas herramientas conceptuales y metodológicas que hacen posible la concreción de un primer nivel de análisis. Al respecto, se puntualiza que la clase, como estructura global de actividad, se expresa en múltiples acciones articuladas que pueden ser reconocidas desde observables directos y/o de observables construidos, a partir de ciertos indicios o señales que permitan identificar "pistas" orientativas de los significados y sentidos atribuidos por los sujetos a diferentes acciones y su integración en actividades. A partir de esta descripción analítica se puede avanzar inferencialmente

en la identificación de decisiones que fundamentarían lo actuado, las que pueden discriminarse en *micro* y *macro* decisiones. Las primeras, aquellas que se resuelven *in situ*, en función de aspectos imprevisibles de la clase, son el resultado de la multiplicidad y simultaneidad de dimensiones que operan en ella y que reclaman una resolución en la inmediatez. Microdecisiones que, en general, tienen que ver con las particulares resonancias que en el grupo generan las propuestas de enseñanza del maestro o profesor, como así también con algunas situaciones coyunturales a nivel institucional o del contexto y respecto de las cuales muy difícilmente se puedan lograr representaciones anticipadas.

Se asumen también en una clase macrodecisiones, como aquellas que están vinculadas a las adscripciones teóricas del docente: sus posiciones sobre el campo de conocimientos al que remite la materia objeto de enseñanza; los enfoques en debate respecto de la misma y la historia de construcción de sus principales conceptos; las perspectivas respecto del enseñar y el aprender; las concepciones ideológicas, filosóficas, antropológicas, políticas, éticas, estéticas, entre otras. Decisiones que, por tanto, devienen de supuestos, racionalidades, razones, que las justifican y fundamentan. Decisiones que en general el docente procura sostener y, respecto de las cuales en todo caso, buscará modos particulares de resolución según la singularidad de cada situación o episodio, en cada ámbito y contexto de actuación.

Cabe señalar que el trabajo reconstructivo de un ejercicio preparado intencionalmente para operar el análisis transparente el estricto y pormenorizado recaudo teórico-epistemológico y metodológico que se reconoce en la clase planteada como microexperiencia. Ello permite inferir una característica central de estas prácticas que indican que, a mayor "profesionalidad", "oficio" o "experiencia-trayectoria", se advierte aun en la inmediatez y ante sucesos o episodios imprevistos, también una mayor coherencia en la relación entre micro y macro-decisiones.<sup>11</sup>

Como primera aproximación, este ejercicio permite develar cuestiones relativas a la relación contenido-método no siempre visualizadas claramente, objetivadas o colocadas como objeto de reflexión. Quizás por ello, el ejercicio resulta paradigmático en su fuerza por el efecto ejemplificador del *modus operandi* en el análisis que se intenta presentar, que hace centro en la complejidad de las decisiones que juegan cuando un docente construye metodológicamente

11. Quizá la mayor parte de las investigaciones que aluden a esta característica sean aquellas de base cognitiva que indagan acerca del comportamiento de "expertos" y "novatos". Sin embargo, los resultados obtenidos a partir de estudios que se enrojan en otros programas o tradiciones coinciden en este sentido, sin aludir a estas expresiones. Estudios socioantropológicos, entre otros.

la propuesta de una clase —en una particular configuración que articula básicamente contenido y método—, y los avatares de la misma en su implementación. Pero, sobre todo, esta actividad juega en términos estratégicos desde las resonancias que provocan las decisiones de otro, sus intervenciones en los propios modos de significar de los participantes, desocultamiento en el que se avanzará progresivamente con los siguientes ejercicios respecto de las huellas de matrices y modelos internalizados en muchos casos acríticamente. En particular, hace visible la actualización en situaciones de inmediatez, donde no hay lugar para la toma de distancia que requieren los procesos de objetivación de las propias prácticas. Reconocimiento posible, en este caso, a partir de comenzar a ensayar el uso de herramientas metodológicas para el análisis e interpretación.

En realidad, se comienza ya a reconocer el valor de operar planos de racionalidad desde las instancias de preparación-previsión, cuando la clase es pensada, imaginada, por el docente. Esto significa atribuir valor al análisis didáctico no solo en instancias posteriores a la acción, sino como una base para la generación de hipótesis anticipatorias desde la instancia de diseño.

Se hace posible también dar contenido concreto a la idea de complejidad en las prácticas de la enseñanza, al hacer visible la multiplicidad de acciones, decisiones y definiciones puestas en juego. Complejidad que se nos representa en la imagen de una textura de delicada filigrana cuya trama se invita a decodificar. Esta objetivación, incluso tratándose de una *microexperiencia*, es decir, de una clase acotada en el tiempo, reclama la necesidad de ampliar los registros tensionando los límites de ciertas simplificaciones habituales. Hacerlo apelando a la mirada, la escucha, la lectura atenta y cuidadosa, asumiendo la incompletud de la captación individual y la necesidad de complementarse en y con otros. Este ejercicio pone en juego la relación descripción-interpretación y la importancia de la validación, triangulando conjeturas e inferencias que se van efectuando. En suma, estimula el despliegue de una posición investigativa en el análisis.

Es desde este abordaje que se advierte en el plano de lo concreto la necesidad de ampliar las categorías que la *didáctica clásica* colocó como patrón básico de análisis para avanzar en una perspectiva que, sin desconocer el valor de tales categorías, las amplíe de manera tal de hacer factible el adentrarse en la singular trama de hechos y situaciones, traspasando atributos formales comunes y recurriendo para ello a claves de interpretación que resulten pertinentes en cada caso. La experiencia nos fue sugiriendo la necesidad de apelar a conjuntos categoriales en coherencia epistemológica y particularmente atentos a lo casuístico.

El trabajo reconstructivo de la microexperiencia permite también reconocer en el marco de la estructura general de la actividad, *segmentos* o momen-

tos principales, que se constituyen en unidades de sentido en la clase.<sup>12</sup> Se supera así la mera sumatoria, pues se articulan las diferentes acciones desde un eje estructurante que opera como transversal articulador, en consonancia con el enfoque por el que se opta al presentar la materia objeto de estudio desde una particular relación forma-contenido. Importa, además, mencionar la ampliación-recreación de este ejercicio, cuando con la idea de quebrar una posible cristalización de la propuesta como estructura extrapolable mecánicamente con independencia de los contenidos, los sujetos y los contextos, se solicita construir alternativas a esta clase seleccionando alguno de los elementos de su construcción metodológica, marcando especialmente diferencias en atención a las particularidades situacionales para las que se proyecte y diseñe la clase.

En tanto la microexperiencia se configura como una propuesta didáctica que pone en juego diferentes formatos,<sup>13</sup> estructura de tareas y de relaciones sociales o interacciones, surge la inquietud de que se asocie el análisis didáctico solo con clases donde realizan actividades diversas por parte de los alumnos. Se elabora en consecuencia otro ejercicio articulado a la microexperiencia que requiere el análisis de una clase expositiva.<sup>14</sup> La intención es que el practicante vea cómo en tal caso también es posible reconocer —de mediar una propuesta didáctica— segmentos, eje estructurante articulador, además de variedad de formatos desde la inclusión de narrativas diferentes y los más diversos recursos, articulados en función de la intencionalidad transmisiva de la estructura conceptual presentada.

b. El ejercicio de reconstrucción de una situación de práctica de la enseñanza desde la memoria

En este caso, el ejercicio propone a los participantes reconstruir desde la memoria una situación de práctica de la enseñanza en la que hayan participado desde el lugar de alumnos, en cualquier instancia de su recorrido escolar —ciclo, nivel o modalidad del sistema educativo—, o de instancias de capacitación. Para orientar su realización, se invita a la conformación de pequeños

12. Cabe señalar que se incorporan como referentes al integrar estos conceptos a Susan Stodolsky (1991) y Jay Lemke (1997), sin que eso signifique acordar con la totalidad de los planteos realizados sobre el tema por estos autores.

13. Con "formato" nos referimos a formas metódicas, es decir, como las diferentes maneras a partir de las cuales se operacionaliza una construcción metodológica y que tiene expresión en una particular combinación de técnicas, procedimientos y recursos didácticos.

14. Ejercicio en el que resultan de singular valor las diferentes configuraciones didácticas en clases expositivas en el aula universitaria construidas por Edith Litwin (1997b).

grupos (no más de cuatro personas). Una vez organizados, se solicita a cada integrante que, a partir de un retorno reflexivo sobre sí mismo seleccione una clase, que le interesaría poner en situación de análisis con otros. Luego de este momento, se plantea que cada uno relate brevemente a sus compañeros cuál es el motivo por el que interesa compartir el análisis de esa clase.

El grupo, luego de escuchar cada presentación, elige una de las clases para la concreción de la siguiente etapa del ejercicio. Se plantean, entonces, diferentes tareas según la función que se adopte en consonancia con la clase objeto de análisis. El integrante que participó directamente de esta realiza una descripción lo más exhaustiva posible, procurando sostenerse en el plano descriptivo y sin avanzar en la interpretación. Los demás integrantes realizan un registro también lo más exhaustivo posible y sostienen una escucha atenta, sin operar la menor interrupción y en procura de dejar en suspenso los juicios, colocándose en una situación de *atención flotante*, *focalización progresiva* y *categorización diferida*.<sup>15</sup> Una vez finalizado el desarrollo del relato, quienes están en la posición de escuchas pueden realizar preguntas ampliatorias a quien relata.

La tarea planteada a continuación sugiere al relator volver sobre la experiencia suscitada al realizar el relato de la clase elegida: qué le significa narrar a otros y escucharse a sí mismo en la narración y el efecto que provocan las preguntas recibidas una vez finalizado el relato. A quienes están en posición de escuchas, considerar qué resonancias tiene para ellos el "escuchar", cómo se involucran y van construyendo una posición en relación al relato; qué imágenes y representaciones se movilizan, qué se registra, se subraya, se solapa o se omite. Confrontan además sus registros y las preguntas elaboradas y, sobre esta base, realizan algunas inferencias de orden teórico-metodológico. El subgrupo en conjunto analiza los motivos que le llevaron a elegir esa clase para su reconstrucción y qué es posible objetivar en el juego de espejos e implicación que la actividad suscita. Cobran visibilidad los lugares desde los cuales se observa y se "escucha" y lo que cada sujeto privilegia; los filtros que operan en la elaboración y análisis de registros de un mismo acontecimiento. El ejercicio se completa en una instancia de puesta en común, que hace posible compartir rondas de *relatores* y de *escuchas*, además de los diferentes motivos que llevaron a seleccionar las diversas clases. Se analizan recurrencias y diferencias en este sentido y el valor, en términos de casuística, que ofrece esta experiencia.

Este ejercicio brinda también la oportunidad de objetivar la dificultad para recuperar clases desde la memoria, hecho llamativo cuando todos los inte-

15. Posición sugerida por diversos antropólogos para el entrevistador en situaciones de entrevista abierta, también utilizada en abordajes clínicos, particularmente desde el psicoanálisis.

grantes son docentes en ejercicio. Ello de alguna manera pondría en evidencia que actualizar relatos acerca de sus experiencias no constituye una práctica habitual en la docencia, que no es frecuente "hablar" acerca de ellas, que no son parte de la memoria activa.

En general, este ejercicio permite reconocer la impronta de modelos internalizados que conducen a justificar las razones de elección sobre la base de juicios totalizantes, por aceptación-aprobación o rechazo desde diferentes ángulos o puntos de vista, posibilidad esta de otorgar planos de visibilidad a identificaciones y contraidentificaciones, al papel de la transferencia en la enseñanza. Se destaca, además, el valor de descentrarse del lugar docente y volver sobre la perspectiva de alumno, al reflexionar sobre una clase.

También se advierte el desafío que implica diferenciar descripción de interpretación y el aporte de la triangulación (en este caso de técnicas y sujetos) en situaciones de análisis donde la impronta de la subjetividad es fuerte. En esta oportunidad se demanda nuevamente un esfuerzo importante en términos de toma de distancia óptima en el juego de espejos e implicación que se suscita. Hace tomar conciencia del componente ético que moviliza el reconocimiento de la alteridad. Se confrontan estilos diferentes en los registros y, a partir de ello, se advierten marcas personales en la incorporación de modos expresivos singulares tanto en la pérdida de datos como en la forma y contenido de las preguntas. Labor importante desde diferentes posiciones para no quedar atrapado en el nivel anecdótico.

La realización de este ejercicio complejiza el nivel de análisis y abre a la exploración en el uso de herramientas metodológicas propias de los abordajes socioantropológicos y de la narrativa en investigación educativa.

### c. El análisis de registros de otros docentes –maestros y profesores– en la disciplina o área de formación profesional

Este ejercicio se orienta a la exploración de situaciones de práctica de enseñanza mediatizadas desde registros observacionales aportados por la coordinación.<sup>16</sup> Si bien no constituyen para los participantes una fuente directa de información, los coloca frente a desarrollos concretos de clases en diferentes

16. Los registros son presentados por el formador, extraídos de un banco de datos armado sobre la base de registros observacionales realizados por participantes en diferentes seminarios. En la selección de los mismos, solo se atiende a que den la posibilidad de una comprensión global de la clase, en cuanto a los contenidos, las actividades, las interacciones, la secuencia y no por su valor ejemplificador de los criterios presentados en la propuesta.



disciplinas, niveles y modalidades. La intención es, además, profundizar en lo relativo a la producción de registros observacionales, como *registros exhaustivos, densos*<sup>17</sup> en la inquietud por lograr cierto dominio en esta técnica previo al planteo del próximo ejercicio que requiere la realización de un registro de este tipo en situación de observación directa de una clase.

Los registros que se toman como base no necesariamente siguen los criterios orientativos del enfoque adoptado. En algunos casos expresan falencias claramente reconocibles; en otros, más sutiles y solo visibles para un lector avezado. Cabe aclarar al respecto que no interesa proporcionar un modelo de ejecución (nada más ajeno al enfoque desde el que se trabaja), sino proporcionar material en términos casuísticos, de los modos concretos de operar prácticamente.

En esta situación, se conforman subgrupos de no más de tres o cuatro personas con afinidad disciplinar en lo que hace a su formación y actuación profesional dada la importancia que se asigna a la dimensión del contenido en el análisis didáctico de situaciones de práctica de enseñanza. Dimensión que en los ejercicios previos no es privilegiada como foco, pues se prioriza la experiencia en las herramientas conceptuales y metodológicas básicas. Direccional el análisis al tratamiento de clases específicas resta dudas respecto de la necesidad de dominio sustantivo de la temática de la clase en cuestión. Esta es también una diferencia clave respecto de posiciones instrumentalistas que centran el tratamiento de la clase en el plano metodológico concebido de manera reduccionista, solo en referencia a lo procedimental.

Para la realización de este ejercicio se facilita un registro a cada subgrupo. Se solicita la *lectura* y se siguen las necesarias *re-lecturas* a fin de posibilitar que el practicante se adentre en la situación, una suerte de sensación de estar presente en la escena de los acontecimientos. Por cierto, si el registro tiene límites, esto resulta difícil, pero incluso en los registros más cuidados, una sola lectura no permitirá lograr este plano de compenetración. Las sucesivas lecturas constituyen una oportunidad para ir señalando las primeras *pistas* que se constituirán en la base del trabajo interpretativo.

Se propone, luego, reconocer aspectos particulares del registro, tales como el estilo de escritura, las puntuaciones, la manera de consignar diálogos, interrupciones, silencios, focos en los que se centraliza la mirada (cambios de

17. Al respecto, se toma como referencia básica el concepto de Clifford Geertz respecto del "registro denso", ampliada desde los aportes de diversos autores como Martyn Hammersley y Paul Atkinson (1994) y otros que trabajan desde el enfoque antropológico en investigaciones en educación, principalmente Elsie Rockwell y Ezpeleta (1987; 1990), Judith P. Goetz y Margaret D. LeCompte (1988), Rosana Guber (2004).

actividad, agrupamientos, ubicación en el espacio, utilización de recursos, entre muchos otros aspectos), también ausencias.

Queda claramente explicitado que un registro observacional como único referente empírico, si no se acompaña con fuentes documentales –que den cuenta de la actividad y producción de alumnos como de los soportes y/o recursos didácticos utilizados por el maestro o profesor en la clase–, presenta límites para concretar una experiencia de análisis didáctico propiamente dicha. Sin embargo, interesa ensayar desde este ejercicio la posibilidad de identificar segmentos o momentos como unidades de sentido, el eje estructurante de la clase y su relación con el enfoque adoptado en el tratamiento del tema. Además, despejar acciones y actividades para luego realizar algunas inferencias que las vinculen con decisiones y supuestos o racionalidades que las sustentan, siempre en términos didácticos como referencia disciplinar.

Como en este caso no podrá ser complementado el registro observacional con entrevistas, se solicita elaborar las preguntas que se entienden necesarias para llenar vacíos reconocibles en el registro, que podrían integrarse a una entrevista con el docente. Además, la elaboración de un listado de materiales (textos, producciones de los alumnos, filminas, transparencias, diagramas, etc.), que se requerirían según el caso para el análisis de la clase y el proceso de triangulación.

La tarea realizada en subgrupos y la producción resultante a manera de síntesis se presenta en una puesta en común que se valoriza como en otros ejercicios en tanto instancia clave del dispositivo.

Recuperamos nuevamente aportes de Jorge Larrosa respecto de la experiencia de lectura. Como en ella, la labor analítica procura inferir en el texto incluso aquello que falta pero a lo que esencialmente apunta: lo ausente, que de algún modo irrumpe desde los bordes, desde el lugar limítrofe entre lo que está y lo que no está. La relación entre lo presente y lo ausente en el texto, el sentido que se sitúa más allá de la escritura. De ahí que, en nuestra perspectiva, el cuidadoso e imprescindible trabajo de reconocimiento de indicios, pistas y claves –en busca de mayor comprensión de las situaciones objeto de indagación– adquiera suma importancia. Se trata de una suerte de inversión en la relación entre lector y texto, pues es el texto el que interroga, interpela al lector, lo coloca bajo su influjo. Esto es, dejarse decir algo por el texto, algo que no se sabe ni espera; constituir un diálogo permanente entre lo que el texto retiene y entrega, lugar esencial desde el que resuena el sentido. Esta idea de experiencia de lectura pone al lector en cuestión. Por eso, leer, analizar y comentar un texto, en este caso un registro, implica sobre todo asumir la interpelación que nos dirige y hacerse cargo de ella. En este sentido, en el

marco de la propuesta, la experiencia de la lectura tramita una conversión de la mirada y posibilita ver las cosas de otra manera. Una suerte de *darse cuenta* que significa asumir las interrupciones provocadas por lo imprevisto, lo inesperado; superar la voluntad de dominio para abrirse y ser permeable a lo que pueda emerger.

#### d. La observación de una clase

Para la realización de este ejercicio se conforman subgrupos por disciplina o áreas de conocimiento de no más de tres integrantes que tendrán básicamente que acordar en qué contexto, institución, nivel y modalidad y en qué sala de clases realizarán la experiencia.

En un primer momento, el foco está puesto en lo institucional y sus múltiples atravesamientos. De ahí el valor social de este ejercicio. En este marco, se insiste en la necesidad de considerar cuidadosamente los aspectos relativos a la negociación de la entrada y elaboración del contrato-encuadre de trabajo con los sujetos implicados.<sup>18</sup> Para ello, se hace necesario apelar tanto a las vías formales como a las informales, anticipando que, de hecho, esto puede plantear la necesidad de sucesivas presentaciones que, aunque dificultosas por el tiempo que demandan, luego resultan propiciatorias de condiciones más favorables para una tarea en sí misma conflictiva. Tal conflictividad demanda una especial atención en este ejercicio. No se puede desconocer la fuerte impronta que en las instituciones educativas en general y en particular en los ámbitos de formación de docentes, ha dejado la observación desde sentidos asociados al control y la sanción. Desandar esta huella, despejar la fantasmática que desata no es trabajo sencillo más allá de lo que verbalmente pueda expresarse. En muchos casos, la apertura a la experiencia de ser observado se acepta simplemente por no transparentar la inseguridad que se siente respecto de ella o por temor a que una negativa ponga en tela de juicio la capacidad profesional. Generar interés por el trabajo conjunto significa clarificar que se trata de un ejercicio en una instancia de formación, dar fuerza a la idea de que se procura ayudar a pensar la enseñanza desde otra perspectiva y subordinar a ello el sentido de la observación. No se desconoce, por cierto, que existen instituciones que han desarrollado una cultura de apertura en este sentido, ligada muchas veces a la interiorización del sentido formativo que puede tener

18. En lo relativo a este momento particular, se sugiere atender a la idea de Conelly y Clandinin (1995), expuesta en sus trabajos acerca de la narrativa a los que refiriéramos, en lo que hace a la generación de lo que denominan *una comunidad de atención mutua*.

la observación de clases. No obstante, advertimos que ello no marca aún una tendencia destacable.

Resuelta la negociación de fechas y horarios de la clase, se sugiere concretar al menos una entrevista con el maestro o profesor que será observado, acordada oportunamente a fin de intercambiar toda la información que se entienda necesaria por ambas partes. Además, se habrá de resolver en este momento, de manera conjunta, la forma de presentación frente a los alumnos y plantear la necesidad de contar con documentación relativa a la institución, la disciplina o el área, el curso, el grado, el grupo, la clase. En esta línea de indagación se entiende que la toma de notas en un cuaderno de campo será necesaria también como insumo para un trabajo de contextualización, requisito previo al análisis didáctico de la clase.

La instancia siguiente requiere decidir la ubicación de cada integrante en la clase a los fines de la observación y acordar el tipo de registro a realizar, incluso los aspectos que privilegiarán cada uno de los observadores. Como base del ejercicio se requiere por lo menos un registro exhaustivo, denso, acorde a las orientaciones básicas en tal sentido, consideradas a partir del ejercicio anterior. Sobre esta base, se elaborará luego un registro ampliado que, entre otras cuestiones, permita objetivar los diferentes registros y los filtros consustanciales a la situación de observación.

Se invita a concretar con posterioridad a la clase –y si es posible sin forzar situaciones– una entrevista breve con el docente observado, de manera de contar con elementos para trabajar en el análisis y relacionar la clase pensada, imaginada, actuada, vivenciada. Ocasión en la cual se sugiere entregar –si hay interés en ello– una copia del/de los registro/s realizado/s.

Como avance en el trabajo analítico se recomienda realizar la *lectura* y *re-lectura* de cada registro antes de pasar a la confección de un registro ampliado. Los pasos siguientes son similares a los que se tienen en cuenta en el ejercicio anterior, con los cuidados que implica articular y, por cierto, triangular las diversas fuentes disponibles. En esta oportunidad no solo incluyendo fuentes y técnicas, sino incorporando también a sujetos diferentes.

En este ejercicio, la mayor dificultad se vincula con el trabajo de codificación como resultado del análisis cualitativo de los materiales desde un avance interpretativo. A partir de él, se invita a realizar una labor de profundización teórica sobre alguna problemática central que se constituya en punto de partida para construir conocimiento acerca de esta práctica y desde la práctica. Cabe aclarar que con “problemática” no se alude a la falta o la falla, lo que “sale mal” en la clase, que remite a las fisuras. Si bien elucidar estos aspectos vale la pena, se insiste en la importancia de profundizar en la línea de nuevos desarrollos en la investigación didáctica, sobre aspectos que se hayan expre-

sado en la clase como resoluciones en el sentido de *la buena enseñanza*.<sup>19</sup> Momento de singular creatividad a la vez que de exigencia de rigor en la labor de producción, pues articular empiria y teoría permitirá generar categorías analíticas. En esta instancia, la coordinación pone a disposición de los participantes una *mesa de libros* con el fin de posibilitar la exploración de resultados investigativos. Se incluyen allí producciones que, sobre la base de estudios de situaciones de práctica de enseñanza, aporten categorías analíticas vinculadas con los ejes de tematización y problematización delimitados por los diferentes subgrupos. Y así, desde el análisis didáctico, trabajar nuevamente la actitud investigativa, abrir a preguntas desde observables directos, construir hipótesis acerca de las decisiones y supuestos que se juegan en la clase, reconocer segmentos o momentos como unidades de sentido y, si es posible, arriesgar el *eje estructurante* que articula la clase.

La otra complicación —en el sentido de desafío cognitivo— en este ejercicio deviene del requerimiento de elaborar un texto escrito a manera de informe para presentar al docente observado y luego invitarlo a dialogar sobre lo que allí se expuso. Este texto, en tanto memoria de experiencia en instituciones y con sujetos singulares, trasluce notas identitarias, subjetividades y, como toda producción escrita, traspasa el plano de lo privado y se hace público; por ello, escapa al control de quien asume su autoría y reclama la adopción de ciertos recaudos, a partir de la anticipación de posibles públicos y audiencias. Requiere, además, acuerdos explícitos con los sujetos comprometidos desde el contrato inicial, respecto del ámbito de difusión. A diferencia de la función y sentidos asignados tradicionalmente a las llamadas *devoluciones*, se constituye en base de sustentación de instancias de diálogo e intercambio y en una vía orientada a la construcción conjunta de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza. Por ello se plantea, más allá de su posibilidad de concreción, completar este ejercicio con la preparación de por lo menos una entrevista, como instancia de ampliación imprescindible de la información recogida y validación del trabajo interpretativo realizado.

Resulta por demás interesante, aun con todos los límites que conlleva analizar una sola clase, la comprensión de la vastedad de los elementos que entran en juego y la complejidad de la labor de análisis. Nuevamente se hace posible objetivar, desde la experiencia concreta, el carácter polifacético de las prácticas de la enseñanza que en muchas ocasiones parecieran ser fruto de

19. Tomamos como referencia la expresión acuñada por Fenstermacher, en la que "buena" tiene sentido epistemológico y ético.

una lectura simplista, en particular cuando se alude retóricamente a la complejidad como su signo distintivo.

En el análisis didáctico de la clase observada, se enfatiza la distancia entre la clase tal como se presenta desde los registros y su análisis, en su compleja y multifacética manifestación en la realidad. De este modo, se habilita la oportunidad de un importante aprendizaje relacionado con el conjunto de aportes de la perspectiva socioantropológica y de la narrativa en la investigación educativa a la que se aludiera en capítulos precedentes.

Los ejercicios presentados articulan desde la construcción metodológica, las categorías centrales de los diferentes núcleos conceptuales y, en su secuencia, ofician como bisagras que permiten resignificar desde la inmersión en la experiencia los contenidos desarrollados. Asimismo, en niveles de complejidad creciente y desde una lógica recursiva permiten hacer foco progresivamente en diversas problemáticas y dimensiones de estudio acerca de las prácticas de enseñanza. Cada uno, además, ofrece posibilidades de múltiples recreaciones, las que estarán en consonancia con los tiempos disponibles en las propuestas formativas en las que se incluyen.<sup>20</sup>

### 3. El texto de reconstrucción crítica de la experiencia

El texto de reconstrucción crítica es consustancial a la propuesta misma. La idea es que se constituya en memoria de la experiencia a lo largo del recorrido del dispositivo formativo, expresada en una producción escrita que se vaya gestando desde guiones-borradores elaborados en las diferentes instancias que serán releídos, revisados, reescritos. Su realización se plantea desde el punto de partida, dándole inicio con la escritura de una página individual en la que se solicita una presentación —en unas breves líneas— acerca de la vinculación actual con el tema objeto de estudio, es decir, las prácticas de la enseñanza. La idea es, desde el punto de partida, procurar la articulación con las trayectorias formativas y profesionales como puntos de anclaje de los ejes que se propone trabajar. Las sucesivas instancias de escritura se concretan en subgrupos pequeños, de no más de tres o cuatro personas, a fin de lograr procesos de interlocución que enriquezcan el análisis de las temáticas y de las vivencias suscitadas a partir de los ejercicios, de modo que se amplíen y potencien los procesos de reflexividad crítica.<sup>21</sup>

20. En experiencias más recientes se incorporaron ejercicios de análisis desde la presentación de imágenes de situaciones de "clase" y otras alternativas viables desde la incorporación de nuevas tecnologías.

21. El concepto de *autosocioanálisis* de Bourdieu constituye indudablemente una referencia en este planteo, en particular su idea sobre la *objetivación del sujeto objetivante*.

Se procura así, desde el texto de reconstrucción crítica, lograr una posición de reflexividad crítica sostenida. Ello supone básicamente un desplazamiento de la tendencia a la reproducción en los procesos formativos para apostar, en cambio, por la generación de producciones escritas originales, de modo tal que los participantes puedan incorporar aportes de diferentes autores, de sus pares y a su vez asuman el rol de la autoría. Así concebido, se constituye en elemento articulador de los núcleos conceptuales y los ejercicios de análisis y, por ende, de la propuesta en su conjunto, más allá de las dificultades que plantea destinar tiempos específicos para su elaboración en distintos momentos del desarrollo de la propuesta.

Nuestro planteo de reconstrucción crítica pretende tomar distancia de la reconstrucción entendida en términos de continuidad cronológica. En este caso, el trabajo reconstructivo se resuelve en forma de espiral dialéctica, en el intento de quebrar la tendencia a la linealidad en la recuperación de ideas, debates y experiencias sustantivas y, por ende, en su expresión-comunicación a través de la escritura.

Más allá de cierta asociación con la incorporación de *portafolios* en programas de formación de docentes,<sup>22</sup> tiene una fuerte incidencia en la generación de esta idea el planteo de Ángel Pérez Gómez respecto de "la reflexión como reconstrucción de la experiencia" que, en definitiva, constituye una referencia central en la elaboración de la propuesta en su conjunto.<sup>23</sup> Aquí optamos por caracterizarla como reconstrucción crítica de la experiencia individual y colectiva.

En síntesis, la tarea de reconstrucción crítica convoca la memoria, permite pensar de nuevo, alcanzar planos de visibilidad respecto de zonas de opacidad en el estudio de prácticas de la enseñanza. Además posibilita abrir brechas, descubrir posibilidades de movimiento allí donde se imaginaban límites inamovibles. Se trata de una relación de conocimiento que habilite a sujetos concretos a ensayar modos de comunicar lo vivido más allá de criterios institucionalizados de validez y que, como consecuencia, se permitan someter a crítica las autorizaciones, identificar marcas y revisar lo sabido, para abrir así un camino que no solo procure otorgar unidad y sentido a los diferentes registros, sino que identifique ejes de problematización, arriesgue otras líneas de pensamiento posible.

22. Se hace referencia en este caso a la expresión acuñada en Lyons (1999), en particular desde los aportes del Lee Shulman (págs. 44-62).

23. Esta caracterización se encuentra claramente expresada en el capítulo 11 (págs. 398-429) de su autoría, en el libro que comparte con José Gimeno Sacristán, *Comprender y transformar la enseñanza* (1992).

Estas reconstrucciones se entienden como narrativas que dan cuenta de trayectos singulares que, más allá de reconstruir linealmente las vicisitudes de un recorrido procurando muestras de un avance constatable, se constituyen –desde la búsqueda de trazos que incluyen el recuerdo de lo imprevisible, la perplejidad y los límites– en memoria como saber de la experiencia. Un saber en perspectiva que se asienta sobre el relato y que enfatiza la presencia insoslayable de la subjetividad, la contingencia de cada trayecto. Movimiento intelectual en el que el sujeto –en este caso el profesor– junto a otros, reencuentra sentidos para su experiencia. El desafío es entonces pensar fuera de los límites de concepciones preestablecidas y fortalecer la capacidad de apertura crítica que pueda traspasar las estructuras cosificadas del saber-información. Así, se reemplaza la idea de parámetro por la de potencial, reconociendo horizontes que no se circunscriben a la lógica de las conceptualizaciones ya formalizadas; se confronta el pensamiento con múltiples posibilidades de concreción sin confinarlo a estructuras racionales fijas que tienden a reificarse y dar lugar a una forma de razonamiento categorial abierto.

Metodológicamente, a las instancias de presentación y/o profundización teórica sobre los núcleos conceptuales se integran situaciones de trabajo en taller, pues constituye una alternativa privilegiada<sup>24</sup> que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegio por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que solo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia. Los conocimientos y categorías previas de las que dispone el sujeto –incluso nociones intuitivas– que configuran el suelo epistémico sobre el que produce su discurso acerca de las prácticas constituyen el punto de partida para la construcción de conocimientos en taller. Esta perspectiva exige, desde el inicio, la aceptación de que no se cuenta con todas las respuestas; que es necesario potenciar las capacidades de problematización, para generar interrogantes, formular hipótesis, realizar inferencias, construir nuevas categorías.

Ejercicio creativo que se enriquece en la medida en que incorpora el colectivo y, desde él, los múltiples sentidos que es posible recuperar respecto de los episodios, situaciones y procesos objeto de análisis. Espacio para pensar y pensarse. Condición que no surge rápida y mágicamente sino que demanda un laborioso trabajo, sobre todo por lo difícil de someter a análisis procesos con

24. Esto no significa en absoluto desconocer el valor de la incorporación en el marco de la propuesta de otros formatos o resoluciones estratégicas como tutorías y ateneos principalmente, los que de hecho fueron en el tiempo integrándose según las necesidades de la propuesta.

implicancias personales tan fuertes, por el atravesamiento evaluativo que, en el campo de la docencia, representa la mirada del otro. Dificultad esta que se acrecienta al pretender objetivar los propios puntos de vista, por la tendencia a calificar-descalificar que impone una exigencia de producir cierto efecto de completud en los relatos frente a los fallos, fracturas, contradicciones. Se hace necesario, en consecuencia, construir un clima que posibilite abrir a una actitud de indagación en profundidad, reconstruyendo y buscando la comprensión de situaciones a partir de un trabajo teórico, analítico e interpretativo. Desde este enfoque se incorpora el concepto de reflexión. La recuperación, en este caso, se hace sobre la base de destacar la necesidad de dimensionar adecuadamente la práctica crítica frente al acto de reflexión. Para ello se hace imprescindible apoyarse en procesos no exentos de intencionalidad y, superando posiciones objetivistas –que hacen énfasis exclusivamente en la rigurosidad de las descripciones–, interesarse particularmente por encontrar nuevas alternativas de comprensión de las prácticas.

### Avances en el interjuego teoría-empiría

Las prácticas de la enseñanza tienen, según lo hemos señalado, rasgos y propiedades que las tipifican y diferencian de otras prácticas sociales. Si bien una perspectiva ampliada permitiría aludir a diferentes ámbitos de inscripción en el dispositivo de formación y por ende en este estudio, nos centramos en lo escolar como escenario institucional de su realización. Esto significa que al referirse al conocimiento como nota de especificidad de estas prácticas se alude a los contenidos curriculares significados como la particular selección y definición que, sobre la base de un universo más amplio de contenidos –en los campos de la ciencia, la tecnología y las artes–, se legitiman como valiosos para ser transmitidos en una sociedad y en un momento histórico determinado. Estos contenidos básicos se incorporan a los diseños para diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, desde cuya trama estructurante se despliegan diferentes niveles de concreción que los relocalizan según las escalas de gestión intervinientes.

Es sobre esta plataforma que la enseñanza se constituye y tiene lugar como práctica social específica, configurada básicamente por la relación docentes-alumnos-conocimientos. En relación con dicha terna, expresada generalmente en singular (docente-alumno-contenido) entendemos importante concretar un giro en el registro y por ende en su análisis. Esto se vincula con reconocer que las relaciones entre lo real, lo simbólico y lo imaginario hacen de este escenario y las escenas que en él tienen lugar, un ámbito de

emergencia de múltiples relaciones e interacciones que convocan a pensar en docentes en plural, alumnos en plural, contenidos en plural. Sobre todo, si se admite que a partir de disímiles y, en ocasiones, confrontadas representaciones e imágenes sociales, los componentes de esta relación se entrecruzan en movimientos de lucha, resistencia, oposición y, a la vez, complementariedad e interacción productiva.

Esta primera puntualización dio lugar a la posibilidad de precisar –sin pretensión totalizante– rasgos identitarios básicos de las prácticas de la enseñanza, propiedades nucleares definitorias de su peculiaridad en tanto prácticas sociales específicas.

Las experiencias de intervención desde la propuesta del dispositivo de formación en el análisis de prácticas de la enseñanza nos plantearon la necesidad de avanzar en la demarcación de dimensiones de análisis y categorías específicas de corte didáctico. En tal sentido, ciertos conceptos y sus posibles articulaciones aparecían como puntos clave de anclaje: aula, clase y estructura de actividad por una parte; luego, construcción didáctica, construcción metodológica y configuración didáctica. Algunos de ellos, con escaso y disperso nivel de desarrollo, merecieron indagaciones específicas acerca de su génesis en la historia; otros, resultado de la propia elaboración y la de otros colegas, nos demandaron un esfuerzo particular en la intención de procurar con ellos planos de diferenciación y complementariedad.

### Aula, clase y estructura de actividad

Referirse a las prácticas de la enseñanza resulta impensable sin aludir a su contexto de realización. Ello significa dirigir nuestra mirada *al aula* como espacio físico de potente valor simbólico que liga su génesis como construcción social a los procesos de escolarización de finales del siglo XIX. Podríamos imaginar que la idea de aula alude a una arquitectura particular que trasciende las imágenes con ella asociadas por los trazos que en su impronta definen dichos procesos de escolarización. Concebirla en tal sentido, de modo genérico, como cruce de coordenadas de tiempo y espacio, hábitat de sujetos en agrupamientos prefigurados, lugar de encuentro signado por la particular forma que en ella adopte la triádica relación docente-alumno-conocimiento. Es el ámbito principal de realización de la escena pedagógica cotidiana, de concreción de prácticas de la enseñanza como expresión de la puesta en juego de propuestas didácticas diversas. No es posible, sin embargo, obviar desde marcas en su historia, los dispositivos de vigilancia y disciplinamiento, expresión de formas de gobierno orientadas a controlar y regular los inter-

cambios que en ellas se producen. Lugar asociado a imposición, a corrección de lo desviado, a obediencia, a rutinas y rituales cristalizados, a tiempos cronometrados, a uniformidad de movimientos, normalización de cuerpos y expresiones.

¿Qué implica esa situación en la que se produce el revuelo cotidiano del aprender y el enseñar?, se preguntan Inés Dussel y Marcelo Caruso (1999). Sus aproximaciones en tal sentido resultan clarificadoras cuando expresan que el aula puede ser ocupada o habitada; ocuparla no significa automáticamente habitarla. *Ocupar*, en la visión de los autores, remite a un espacio y una estructura dada: demarcación espacial, mobiliario, agrupamientos, ubicaciones, posibilidades de desplazamiento, recursos disponibles. Podríamos agregar, además, maneras uniformes de entrar y salir, levantarse, sentarse, sacar y guardar útiles; códigos, gestos y señales en la inmediatez; costumbres. Representa la obediencia a una lógica ritual que impone un orden excluyente. Una suerte de todo está allí y espera. Posición de pasividad respecto de lo ya conformado. *Habitar* el aula, en cambio, significa armar, desarmar y rearmar el espacio en función de opciones, desde criterios construidos sobre la base de ponderar alternativas y asumir decisiones. Habitar el espacio significaría para los autores asumir una posición activa; sacudirse toda forma de rutinización, pensar que se pueden hacer otras cosas con lo que se tiene a mano, "convertir el pupitre en un medio de transporte a otros mundos".

El aula<sup>25</sup> conlleva, según Dussel y Caruso, una estructuración material (organización del espacio, elección de locales, mobiliario, instrumental pedagógico) y, a la vez, una estructura comunicacional (quién habla, su ubicación; el flujo y distribución de las comunicaciones). Doble dimensión que da cuenta ya de los signos de complejidad que caracterizan las prácticas en este espacio y que nos alertan sobre posibles indicios –incluso en los que parecieran obvias– como claves de interrogación y de interpretación.

Lugar privilegiado de la actividad docente, el aula (configuración de la modernidad) como materialidad y a la vez comunicación supone el interjuego de múltiples elementos: los sujetos principales en este escenario, docentes y alumnos; una arquitectura peculiar como diseño de la espacialidad; aparatos didácticos; mesas/pupitres y bancos escolares; pizarrones, cuadernos,

25. Término que, según Dussel y Caruso (1999: 26), desde su lectura genealógica comienza a usarse asociado a clase en las universidades medievales y se vincula ya a fines del siglo XIX a la escolaridad elemental, a partir de la victoria de los métodos pedagógicos que proponían una organización de la enseñanza por grupos escolares diferenciados entre sí ya sea por edades como por logros de aprendizaje. El aula como construcción histórica es producto de un desarrollo en el que tuvieron lugar otras alternativas y posibilidades que vale la pena explorar en vistas a comprender las razones que hicieron prevalecer ciertas opciones excluyendo otras. Incurción que, para los autores, podría habilitar pensar en otras prácticas.

armarios, esterillas. Pero, además de esta materialidad, implica también una singular estructura de comunicación que expresa jerarquías y relaciones de autoridad que, si bien se manifiestan en el aula, están reguladas más allá de las relaciones entre docentes y alumnos concretos. Se trata de regulaciones que funcionan como marcas de la relación saber-poder, estructuras de gobierno que dan lugar a intervenciones estructuradas y estructurantes en la administración de los complejos intercambios entre desiguales.

El reconocimiento de estas propiedades resulta fundamental para atender a la enseñanza en su cotidianeidad, a la comunicación jerarquizada y ritualizada que tiene lugar en ella. Suele constituir un escenario donde la trama entreteje cuestiones relativas al gobierno, la disciplina y la transmisión y conduce, en ocasiones, a la pérdida del eje estructurante de la experiencia áulica: su propuesta didáctica. Hacer énfasis en lo que ella es y representa implicaría ensayar diferentes caminos para entrelazar materialidad y comunicación, de modo de habilitar configuraciones espaciales diversas direccionadas a facilitar la expansión de los intercambios entre sujetos y, así, autorizar otras prácticas, validar otras experiencias. Hacerlo significa revisar el carácter mítico, en tanto permanencia y continuidad de formas, representaciones que por estos rasgos se naturalizan, deshistorizando las significaciones que se le atribuyen que inhiben la apertura a otras versiones. Las aulas suelen presentarse, aun de manera fragmentada, como testimonio de lo que acontece, de lo que aconteció; reconocer en ellas huellas y marcas de propuestas diferentes puede devenir en interesante trabajo de desciframiento a los fines didácticos.

Gabriela Augustowsky (2005: 18), refiriéndose al aula como contexto de despliegue de la enseñanza, dice:

Las prácticas de enseñanza, objeto de reflexión teórica de la didáctica, se ejercen en ámbitos concretos, en espacios físicos que no son solo el telón de fondo, el escenario de la actividad educativa, sino que también forman parte de esta. Un niño que asiste a la escuela primaria pasa un promedio de tres horas diarias entre las cuatro paredes de su aula. Es allí donde escribe, escucha, reflexiona, interactúa con sus compañeros... aprende, o no.

Y agrega:

En la actualidad es posible observar una amplia diversidad de instalaciones arquitectónicas escolares, que presentan una considerable variación [...] Sin embargo, el entorno arquitectónico constituye un marco fijo y suele mantenerse inmutable a lo largo del año escolar. La disposición arquitectó-

nica representa el comienzo del ambiente de aprendizaje y forma el marco dentro del cual el docente establece el entorno dispuesto (Augustowsky, 2005: 28).

No podemos desconocer –cuestión que también señala la autora– que la problemática del espacio en prácticas de enseñanza a distancia requerirían un tratamiento diferente. Quizás lo mismo podría plantearse respecto de disciplinas específicas, particularmente de las ciencias experimentales, del campo del movimiento (en sentido clásico, educación física), de las artes o la tecnología que históricamente demandaron diseños espaciales diversificados. De todos modos, más allá de la flexibilización y apertura de fronteras del aula como materialidad, en el caso de algunas de estas disciplinas específicas es preciso señalar que con frecuencia las prácticas concretas continúan atravesadas por representaciones cristalizadas por la fuerza del arbitrario cultural interiorizado. Ello acentúa el matiz ligado a la idea de orden, disciplina y control en las propuestas didácticas.

Quizás la sola mención de la expresión *aula* remite a una imagen potente, una arquitectura peculiar: cuatro paredes –blancas preferentemente–, bancos-pupitres y pizarrón –al frente–, básicamente. Es claro que la fuerza de dicha imagen no puede hacer perder de vista que tal territorio constituye el espacio de trabajo de alumnos, maestros y profesores en los que cotidianamente los más diversos guiones y escenas se ponen en juego. Podríamos decir que hay una relación a seguir profundizando entre *aula* y *clase* que por momentos se traduce en una sinonimia que no es tal. Los más diversos juegos de relaciones se pueden imaginar al respecto: aulas sin clases, clases sin aulas; aulas diferentes, clases semejantes; clases diferentes en aulas semejantes; aulas diferentes, clases diferentes. Quizá se podría plantear que configuraciones espaciales diversas marcarían temporalidades también diversas, cobijarían propuestas próximas o distantes según las adscripciones teóricas de los sujetos, las racionalidades en las que inscriban sus fundamentos, y no en función de los escenarios de su desarrollo. Entendemos, en consecuencia, que no cabe hoy pensar las prácticas de la enseñanza sin considerar los múltiples atravesamientos de los diversos sentidos atribuibles al aula como su espacio de realización.

El término *clase*, como actividad que en los procesos de escolarización se desarrolla al interior del *aula* –en el sentido amplio con que la hemos caracterizado–, convoca hoy casi automáticamente la imagen triangular como representación de la relación ternaria que se entiende la caracteriza. Docente-alumno-conocimiento dan cuenta así de componentes que se entrecruzan, se entrelazan, se desplazan como terceros mediadores en un continuo devenir,

como acto en curso, proceso en marcha, no totalizado ni cristalizado desde una dialéctica de lucha y complementariedad. Imagen que coloca en cada vértice un referente en términos singulares cuando en realidad, según señaláramos, desde la compleja trama de relaciones que los atraviesa, precisaría adscribir a la idea de pluralidad.

Magda Becker Suárez (1985), recuperada por Susana Barco,<sup>26</sup> señala que referirse a la clase desde el punto de vista didáctico reduce el objeto a situaciones de educación formal. Según la autora, desde los años setenta se busca analizar y describir la clase como fenómeno que presenta ciertas peculiaridades independientemente de la diversidad de contextos en que se da y de los contenidos que constituyen el núcleo de su desarrollo. En tal sentido, advierte que estudios desarrollados por especialistas de diferentes áreas como sociólogos, psicólogos sociales, lingüistas, antropólogos, entre otros, permitirían avanzar en el conocimiento de lo que acontece en la sala de clases visto como un espacio donde se desenvuelve un proceso de interacción altamente complejo. Estudios cuyas contribuciones articuladas desde la didáctica permitirían buscar lo que no fue buscado, es decir, la descripción del fenómeno respecto del cual por largo tiempo se han concretado prescripciones en sentido recetarista o, como contrapartida, denuncias, pero acerca del cual poco se ha avanzado en el desarrollo de descripciones exhaustivas que posibiliten adentrarse y revelar los intrincados procesos y la trama de relaciones que en él acontecen. Descripciones que permitan, según el criterio de la autora, identificar cómo realmente se da la interacción simbólica profesor-alumno en la sala de clase, revelar la incidencia de la opción educacional de la escuela como marco institucional, de su historia; advertir ciertos condicionantes y efectos de la localización y arquitectura de la clase; inferir a partir de las actuaciones de profesores y alumnos los conceptos y percepciones que cada uno de estos polos del proceso de interacción tiene sobre la naturaleza del poder y del saber; identificar formas del control que el profesor ejerce sobre el conocimiento y sobre el alumno y, a partir del mismo, la posible incidencia del control social en la sala de clase; aprender la construcción que de la clase hace el profesor de un lado y los alumnos de otro; captar la que el profesor elabora acerca del alumno y este del profesor; develar en esa construcción social que los actores generan unos de otros, la presencia de la estereotipia, el efecto de halo, las profecías

26. En 1988, en los inicios del proceso de recuperación democrática en las universidades argentinas, y en la intención de retomar el movimiento crítico en torno a la didáctica, Susana Barco de Surghi coloca como material de consulta en el marco de un seminario en Córdoba este trabajo Magda Becker Suárez (mimeo) junto a otros de la misma autora que recupera de una antología que con el título *Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores* se organiza en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón (ENEP Aragón) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

que se autocumplen; revelar el uso que el profesor hace de la privacidad y de la autonomía de la que goza en la sala de clase y la forma como enfrenta la urgencia de las decisiones que en ellas deben ser tomadas en un aquí y ahora. Elementos que, en la visión de Becker Suárez, condicionan significativamente la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos, y que no siempre son objeto de atención por los especialistas en las diferentes áreas o disciplinas.<sup>27</sup>

Para Marta Souto (1993; en AA.VV., 1996: 117) la clase escolar remite al acto pedagógico en el ámbito más habitual de concreción. Escenario donde se producen las prácticas de enseñanza; queda delimitada por *el aula en lo espacial y por el año lectivo en lo temporal*. Ambiente donde los sucesos o eventos transcurren, en el que los procesos y relaciones se organizan y manifiestan en torno al saber, que le otorga valor y especificidad como sostén de lo pedagógico. En ella, se dan peculiares configuraciones de tareas y relaciones propias de la dinámica institucional. También, núcleos de significación específicos en tanto lugar de encuentro y contraposición entre deseos individuales y formaciones grupales e institucionales; entrelazamiento de motivaciones, valores, representaciones, conocimientos, creencias, mitos, símbolos, concepciones, historias. Las clases se configuran entonces como espacios tácticos de vínculo con el conocimiento en función de metas y sobre la base de dispositivos técnicos; también, como espacio intersubjetivo y vincular, red de identificaciones y transferencia.

Una clase, señala la autora, "podría ser analizada desde los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar", y ello quizás sería suficiente en dirección a producir propuestas de mejora. Sin embargo, y en cierta proximidad con Magda Becker, el análisis tendría que abarcar diversas dimensiones, cuyas líneas y ángulos a profundizar se van definiendo en el contacto mismo con cada situación.

Estructura mínima de la enseñanza, la clase requiere ser pensada como campo problemático en la diversidad de sus componentes y dimensiones, como construcción dialéctica permanente, proceso en curso, un devenir no totalizado ni cristalizado. Desde un encuadre situacional, la clase enfatiza sucesos del presente; un momento; el aquí y ahora resultante de un corte

27. Cabe señalar que la autora postula como tesis de este trabajo que el objeto de la didáctica residiría justamente en el abordaje de la clase escolar como lugar de la enseñanza en tanto práctica social compleja, mientras que las especificidades derivadas de los particulares vínculos entre el aprender y el enseñar diferentes contenidos necesariamente remitirían a didácticas específicas. De allí infiere que un abordaje didáctico debería abocarse al conocimiento que viene siendo producido por quienes investigan desde diferentes programas tales como: la ecología de la sala de clases (Eggleston, Doyle), las interacciones simbólicas que en ella ocurren (Flanders, Delamont, Hargreaves, Rosenthal y Jacobson, entre otros), las funciones del lenguaje verbal y no verbal (Stubbs y Bernstein).

transversal que contiene y actualiza la historia. Esto significa, en la perspectiva de Souto, reconocer su temporalidad y necesaria contextualización histórico-social. Como acto social, requiere ser analizada desde la tensión entre las tendencias a reproducir y a transformar y, por ende, desde su dimensión política, desenmascarando su supuesta neutralidad.

En la necesidad de abordar tal multidimensionalidad, entendemos que desde la perspectiva didáctica se torna una cuestión central focalizar en las formas particulares de manifestación que adopta en cada caso la tarea de compartir y construir conocimientos, en las opciones que en tal sentido realizan maestros y profesores de manera situada. Por ello, aun coincidiendo en que se requiere una ampliación categorial desde el propio campo de la didáctica, esta tarea remite inexorablemente a la problematización de las dos categorías sustanciales, contenido y método, y su resolución casuística en diferentes situaciones de enseñanza. Esta posición no desconoce la necesidad de abordar también casuísticamente los obstáculos que atraviesan las prácticas de la enseñanza como prácticas situadas. Obstáculos que surgen y se expresan en su realización como consecuencia de los múltiples atravesamientos que como práctica social e histórica operan sobre su núcleo estructurante. Trabajo de elucidación que entendemos imprescindible para interpretar, desde las más diversas manifestaciones, tanto resoluciones exitosas como las dificultades que se plantean.

La complejidad de la vida en las aulas (en situaciones de clase) ha orientado, durante las últimas décadas, los esfuerzos teóricos de investigadores a conceptualizar las también complejas interacciones que se producen en ellas como entornos sociales en constante movimiento en procura de un conocimiento contingente y contextualizado de *la estructura de actividad* en la enseñanza.

Participar de una clase, como proceso social en el marco de una comunidad pequeña como el aula, tiene lugar a partir de la comunicación sobre la base de compartir significados, principalmente a través del lenguaje, utilizando recursos semánticos especializados. Como acontecimiento comunicativo, moviliza patrones de interacción social que se constituyen en soporte de las relaciones y expectativas mutuas entre participantes; marco de referencia básico sobre el que, a su vez, operan patrones semánticos relativos al contenido, al habla, al diálogo en torno a relaciones conceptuales que, más allá de su diversidad, se expresan siempre de manera compleja.

Reglas, estrategias y mecanismos de control social dan cuenta de las vicisitudes de la comunicación en el aula atravesada por múltiples tensiones desde el poder, intereses y valores en juego. En esta clave de análisis, una clase, en tanto actividad social, tiene una estructura en la que eventos específicos se



suceden en un orden más o menos definido. Requiere de la atención mutua de los sujetos que en ella intervienen (maestros/profesores y alumnos) para su inicio y de la cooperación en la producción de la secuencia de eventos para su desarrollo. Para que la clase *eche a andar*, en la expresión de Jay Lemke (1997),<sup>28</sup> se requiere del esfuerzo conjunto de los participantes. Sin embargo, no existe un criterio absoluto para definir efectivamente cuándo comienza una clase; solo el análisis retrospectivo, desde el reconocimiento de los sentidos que enlazan la serie de eventos, puede aproximar una comprensión. El carácter contingente de toda actividad social hace posible algunas inferencias a partir del reconocimiento del tipo de organización, de configuración de que se trata y los significados compartidos por los participantes respecto de la secuencia de sucesos.

La estructura episódica de la clase, en este sentido, es poco precisa y complicada y responde a reglas escritas y no escritas que no son sencillas de descifrar. Implica acciones identificables, no obstante las cuales revela un grado importante de abstracción. Ello se debe a que, si bien una secuencia de acciones es resultado de una determinada estructura de actividad, tal estructura tiene lugar desde diversas secuencias de acciones disponibles. La idea de estructura da un marco a las acciones, a sus relaciones y a la vez impone ciertas restricciones. Un componente de rutina o ritual las caracteriza y determina repeticiones más allá de las pequeñas variaciones. Las estructuras de actividad más amplias pueden analizarse desde estructuras más simples y acotadas, en cuyo caso es necesaria la atención específica a la escala o el nivel de que se trata. Por ello es importante reconocer, según señala Lemke, que las estructuras de actividad no son fórmulas rígidas; solo aquellas ritualizadas o automáticas se ejecutan en forma mecánica. Es justamente debido al hecho de que tienen un amplio margen para la variabilidad (y creatividad) dinámica cuando se realiza alguna ejecución particular.

El contenido y la forma particular de diálogo son dos cuestiones que aparecen totalmente entrelazadas y que es importante indagar al analizar la estructura de actividad en una clase. Inferir el patrón de significados se hace

28. Entre quienes realizan estudios socioculturales en relación con el aula, en particular desde la perspectiva centrada en el lenguaje, Lemke (1997-2000, cit. en Biddle, Good y Goodson, 2000b) presenta una de las ideas más innovadoras sobre cómo el lenguaje configura la experiencia del aula. En sus estudios sobre el lenguaje que se emplea en las clases de ciencia, analiza no solo las estructuras de la interacción social que proporcionan el marco en el que se estructura el habla y se interpreta lo que se dice sobre ciencias, sino también cómo se construyen y elaboran en el aula los significados de los conceptos y las ideas científicas. Lo hace a partir de un análisis semántico y a la vez sociocultural del lenguaje en el aula, interesándose por la forma en que significados ocultos se unen e interactúan indagando empíricamente cómo las ideas y conceptos adquieren sentido. Este desarrollo puede ampliarse en el capítulo de Graham Nuthall (Universidad de Canterbury) (1997; 2000, cit. en Biddle, Good y Goodson, 2000b).

necesario para entender las relaciones que guarda una acción dentro de una estructura de actividad. Lemke lo designa *patrón temático*, y se refiere a las relaciones semánticas dentro de un área de conocimiento particular. Y es su relación en el diálogo con otro patrón de carácter organizacional –que en el marco de la estructura de actividad hace posible la interrelación entre las personas involucradas, su actuar estratégico desde un juego de expectativas recíprocas en torno a los sucesos– que se constituye en herramienta clave para el análisis no solo del lenguaje sino de la enseñanza en la clase.<sup>29</sup>

Las relaciones entre patrones son de orden semántico y posibilitan develar en la estructura de actividad la *forma* en que el *contenido* se enseña y aprende. Ello deriva de que, en su presentación en la clase, el contenido depende tanto de las estrategias de interacción como de las orientadas al desarrollo temático: dos aspectos del diálogo totalmente interdependientes que tienen su expresión en los sistemas de discurso en el aula. En el diálogo del aula, para Lemke, siempre se entretiene más de un patrón semántico. De ahí las zonas de conflicto en la enseñanza cuando diferentes significados refieren a la armazón temática. El conflicto también puede afectar al plano interaccional, por lo que malentendidos y confusión derivados de los patrones de discusión y debate en el aula pueden constituir claves de la falta de comprensión y, por lo tanto, herramientas fértiles en el análisis.

La estructura de la clase es básicamente episódica. En ella por lo general se distinguen episodios claramente definidos y las transiciones se indican a través de pausas o señales que se expresan como una suerte de metadiscurso. El pasaje se expresa por cambios en el tipo de actividad o en el tema, aunque en episodios más prolongados se reconocen subdivisiones por cambios de tema aun en el marco de la misma actividad. En sus investigaciones, Lemke incursiona desde múltiples casos en la naturaleza de la estructura de una clase y el análisis en episodios, destacando la importancia de su examen como sustrato para el reconocimiento de las normas básicas de lo que sucede en el aula. En este sentido, alude a actividades preclase, inicio, actividades preliminares, clase principal, disolución, actividad posclase entre las principales. Patrones temáticos y de diálogo conforman referencias clave en el seguimiento secuencial de episodios y en el análisis de la estructura de actividad. Análisis

29. Advertimos en este enfoque acerca de la actividad en el aula una clara aproximación al planteo de Doyle (1979), quien, desde el modelo ecológico de análisis del aula, alude a la misma como espacio social cuya existencia está conformada por dos subsistemas interdependientes con relativa autonomía: la "estructura de tareas académicas" y la "estructura social de participación". Ambas recorridas por el carácter intencional y evaluador que tienen los acontecimientos que en ella suceden. Procesos de transacción que condicionan movimientos y configuran la forma desde la que se experimenta el conocimiento en el aula, que regidos por normas y reglas de juego, reclaman procesos de negociación en la regulación de los intercambios.

que necesariamente debe integrar, dada su perspectiva sociosemiótica, el reconocimiento de estrategias y tácticas de control que usan profesores y alumnos así como las transgresiones a las reglas "oficiales", explícitas o implícitas. Las expresiones de tolerancia o la sanción desde diferentes formas de amonestación dan cuenta de la dinámica social de la clase. En este marco, el autor señala que las reglas, si bien son transgredidas con frecuencia, no pueden ser impugnadas. Sencillamente, son impuestas en forma selectiva en su uso, dando cuenta cómo desde el poder y los valores inscriben en funciones sociales más amplias.

Del conjunto de planteos realizados por Lemke, quien se dedica específicamente a investigar en el campo de la enseñanza de las ciencias, nos interesa particularmente destacar, dado nuestro interés en la didáctica general, su señalamiento acerca de que, aun cuando queden pendientes numerosas preguntas sobre las diferencias que se expresan en manifestaciones de la estructura de actividad en el aula en asignaturas diversas, es posible reconocer similitudes fundamentales en las estrategias básicas de comunicación que orientan el diálogo en la clase. Admite, sin embargo, que es muy probable que las diferencias cobren mayor significación cuando las actividades se concretan en ámbitos-espacios diferentes, como en el caso del laboratorio para las ciencias. Ello ocurriría también en las artes, las disciplinas técnicas, la educación física, donde lo diverso deviene fundamentalmente del uso del lenguaje al remitir a patrones temáticos que requieren otras formas de expresión, otras normas y recursos estilísticos. En la misma dirección, reafirma que todas las asignaturas enseñan un lenguaje especializado, con patrones temáticos específicos, estructuras retóricas y estilos o géneros específicos, así como sus propias normas que se constituyen en plataforma teórico-metodológica para indagar respecto de las formas que adoptan en las aulas las propuestas de enseñanza, en particular, cuando la intención se orienta a aproximar el habla pertinente a cada disciplina.

En este punto queda clara la inscripción de Lemke en la perspectiva de la semiótica social, al entender que los significados son elaborados o construidos socialmente en el marco de comunidades de prácticas. Las comunidades despliegan diferentes maneras de elaborar significados y la posibilidad de crear sentidos está en estricta relación con ello. Así, cada acción se hace significativa al insertarse en un contexto más amplio; el significado de la acción o evento contiene, en consecuencia, las relaciones entre estas y sus contextos.

El registro de cualquier acción social (transcripción de una grabación, filme, descripción escrita de eventos, entre otros) constituye un "texto semiótico". Los eventos reales: *ejecuciones semióticas*, y cualquier *artefacto* que resulte de ellos: *producción semiótica*. Para el autor, en el caso de que el

sistema de recursos del lenguaje juegue un papel importante, simplemente "la expresión texto refiere a la representación particular y concreta de algunas prácticas semióticas, o a algún registro o producto de la ejecución". Dichos textos constituyen los datos básicos de la semiótica social y, por ende, son la materia prima si se pretende su estudio sistemático.

En el análisis de cualquier *texto-acción*, es de valor reconocer dos perspectivas claramente diferenciables. La perspectiva *dinámica* es la de quien es partícipe y espectador de los sucesos tal cual ocurren, lo que se significa a partir de la comprensión particular de lo que es cada momento en la secuencia de acciones de la que forma parte. Comprensión que, en tanto remite a un momento específico, puede cambiar reclamando una revisión de los sentidos asignados a lo hasta allí ocurrido, incluso en relación con las expectativas respecto de aquello aún por ocurrir. La otra perspectiva es la *sinóptica*, que alude al punto de vista de quien está fuera del tiempo, más allá de la secuencia de acciones, quien básicamente tiene la posibilidad del "texto completo de las acciones en sus manos". Perspectiva que se corresponde con la del analista o investigador, muy útil, pero que requiere ser complementada con la perspectiva dinámica y para ello convocar a los participantes. Solo así será posible reconocer cómo fueron desplegándose estratégica o tácticamente los eventos.

Lo valioso de esta práctica de conexión de textos de una comunidad es que habilita a elaborar significados sobre la base de la relación entre textos. Esto significa desprenderse de la idea de formas puras o ideales para descubrir, en cambio, vetas en el camino de interpretación. Por ello, el análisis semiótico es una alternativa en la labor de otorgar sentido a textos y eventos incluyendo las ambigüedades y los múltiples significados que podemos reconocer. Tarea posible desde el despliegue de diversos recursos semióticos, lo que para el autor tiene connotaciones no solo semánticas, sino también axiológicas. Su perspectiva en esta dirección despega de cualquier versión instrumental que pueda pretenderse atribuirle, cuando vincula semiótica social con la problemática del cambio social y la responsabilidad política.

Atender según los casos, en su particular forma de manifestación, estas tres dimensiones de análisis (aula, clase y estructura de actividad) implica reconocer que en ellas lo social, institucional, grupal, interpersonal e individual se entrecruzan en niveles explícitos e implícitos y en los registros imaginario, simbólico y real. Se conforma así un entramado que se expresa siempre –más allá de toda recurrencia e incluso repetición que sea posible identificar– de manera singular, por lo que su comprensión solo será posible en el marco de dicha trama.

De esta manera, será posible avanzar sobre los signos de complejidad en la enseñanza, en el encastramiento de acciones y decisiones en sistemas

amplios que requieren un cuidadoso entrelazamiento de las partes en el todo, incluyendo lo diverso, contradictorio, paradójico, conflictivo. Asimismo, será necesaria la consideración de fenómenos aleatorios, impredecibles que no pueden ser reducidos, sino que requieren incursiones dialógicas que respeten su carácter heterogéneo y analicen sus posibles planos de articulación.

En el sentido que lo estamos planteando, resultó clarificador, en dirección a afinar el marco conceptual, establecer el alcance asignado a categorías específicamente didácticas que entendíamos operarían como bisagra entre las categorías teóricas más generales y las analíticas a construir desde las referencias empíricas y situacionales. Nos referimos en orden de inclusividad decreciente a *construcción didáctica*, *construcción metodológica* y *configuración didáctica*.

### **Construcción didáctica, construcción metodológica y configuraciones didácticas**

En la escolarización existe, según Popkewitz (1998), una prolongada historia con una clase de conocimiento-receta que valora el "hacer" por sobre la teoría. Tal conocimiento, de carácter práctico, parece definir lo necesario para propósitos pragmáticos. Se refiere a las tecnologías de gestión del aula y al conocimiento experimental cotidiano. Como aparato conceptual, constituye un conocimiento instrumental y procedimental acerca de cómo organizan los docentes el aula. Así,

las referencias a que las tareas deben exponerse con claridad y precisión, a las reglas escritas sobre los "deberes" y exámenes no dejan espacio para la ambigüedad, la incertidumbre y la impredecibilidad. Lo claro, lo definitivo, lo predecible, exigen que los docentes aprendieran los "trucos del oficio" para introducir orden y estabilidad en el aula (Popkewitz, 1998: 100).

La gestión del aula se concibe como un procedimiento instrumental y neutral. En relación con ello, las recetas establecen ciertos límites respecto de lo que se considera aceptable, normal y razonable; "aquello que realmente funciona". Conjunto de normas asociado a la *sabiduría de la práctica*.

Una de las principales tecnologías en la administración de la enseñanza, desde esta óptica, remite al *plan de lección*. Este conlleva un claro énfasis en la secuencia y el horario; más atenta a la gestión del tiempo que a la producción de conocimiento; normas universalmente aplicables que se traducen en una normalización de las capacidades docentes.

El conocimiento-receta definió los límites de lo que se consideró como aceptable para ser un docente y alcanzar éxito como tal. En realidad, esta postura perfila la idea de un docente práctico que está abocado, al decir de Popkewitz, a "reducir la escala" del currículum. *Aprender haciendo y reducción de escala del currículum* inciden en una particular constitución de subjetividad, construcción de identidad docente. En estos términos, la organización del conocimiento escolar parece componerse de un conjunto de normas prácticas. La preocupación por el conocimiento bien ordenado y por fragmentos específicos resalta un mundo de fronteras directas y de objetivos explícitos. El currículum, junto a dispositivos a él asociados (libros de texto, exámenes), transmite una sensación de orden, de jerarquía y distribución secuencial a la organización y valoración del tiempo pasado en la escuela; "proporciona una sensación de regulación y continuidad interna en el mundo de la escolarización".

En este marco, entendemos fundamental reconocer el valor de una *construcción didáctica* que se plantea superar la idea de la enseñanza como una mera *reducción de escala del currículo*, para concebirla, en cambio, como proceso complejo de gestación de propuestas de intervención. Para dichas propuestas, creemos fundamental elaborar, en perspectiva relacional, definiciones, decisiones y principios orientativos respecto de las categorías de la *agenda clásica* y las atinentes a un sistema categorial ampliado, según fuera explicitado, sobre la base ineludible de poner en juego la relación dialéctica contenido-método.

La *construcción metodológica*<sup>30</sup> da cuenta precisamente de la articulación forma-contenido en la construcción didáctica. En clave de análisis con debates y producciones de diferentes comunidades académicas en el contexto internacional, una cuestión que entendemos central en relación con la posibilidad de concretar efectivamente un giro conceptual en la temática es la necesaria articulación forma-contenido como constituyente nuclear de toda propuesta de enseñanza.

En este marco, la *construcción metodológica* da cuenta por parte del profesor de un acto singularmente creativo a partir del cual concreta la articulación entre las lógicas del contenido (lo epistemológico objetivo), lo relativo a la producción ya existente respecto del contenido (su historia de desarrollo y principales debates); las lógicas de los sujetos (lo epistemológico subjetivo), que remiten a las posibilidades cognitivas, motoras, afectivas, sociales de apropiación de los contenidos; y, por último, aquellas que aluden a los ámbitos y contextos en las que las dos lógicas mencionadas se entrecruzan.

30. Categoría a la que hemos aludido en diferentes producciones, algunas publicadas, particularmente la expuesta en el capítulo de nuestra autoría: "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo", en AA.VV. (1996).

Construcción casuística, singular, por tanto relativa, que se genera –por parte de maestros y profesores– a diferentes escalas (programa, unidad y clase) por la articulación de macro y micro decisiones respecto de las propuestas de intervención a los fines de la enseñanza. Elementos de sumo valor en la labor inferencial en los procesos de análisis de prácticas de la enseñanza.

En las producciones que refieren a los procesos de enseñanza, la separación con que se percibe método de contenido, crea la ilusión de la existencia a priori de una metodología basada en principios didácticos generales que posibilitan y resuelven el problema de la transmisión al margen de sujetos, textos y contextos. Se prioriza el aspecto técnico-instrumental, caracterizado como elemento inmediato de resolución, entendido como fin en sí mismo y sin posibilidad de convertirlo en objeto de reflexión. Esta visión del problema, de presencia aún relevante, pareciera dificultar la apertura a una matriz alternativa en los estudios sobre la enseñanza. En las tres últimas décadas, diversas investigaciones han vinculado el deterioro cualitativo en las prácticas de la enseñanza, principalmente con dos razones:

- la pérdida de conocimientos sustantivos de grupos disciplinarios o su eventual transformación errónea por efecto de “malas” transposiciones;
- la sistemática exclusión de conjuntos de saberes entre los que es más evidente la ausencia de consideraciones acerca de la lógica de construcción de esos conocimientos específicos.

Es claro que estas observaciones, que llevaron a plantear la necesidad de profundización de los contenidos disciplinarios y a hacerlo en el máximo nivel posible acorde a los desarrollos específicos de cada campo, no han significado en sí mismas el principal viraje en las nuevas propuestas.

Lo que resulta en este sentido realmente diferente es hacerse cargo de la diversidad de enfoques y la inclusión de los modos de construcción de conocimientos propios del campo o área de que se trate, es decir, la historia de desarrollo, la génesis de conceptos nucleares, los debates actuales, los contextos de descubrimiento, justificación y validación de los mismos. Esto es fundamental para poder avanzar después en “construcciones metodológicas” pertinentes –en términos didácticos– a la vez que para contrarrestar el efecto de expresiones *didactizadas*<sup>31</sup> en las propuestas de enseñanza.

31. Utilizamos la expresión “didactizadas” para referir a resoluciones de corte instrumental en la enseñanza, que acotan y banalizan el sentido de las propuestas didácticas, en particular cuando estas remiten al trabajo en el aula.

Un planteo de este tipo rebasa la concepción curricular que solo considera la estructura conceptual por transmitir, para atender a procesos cognitivos y metacognitivos que posibilitan no solo una efectiva apropiación de las ideas consolidadas, sino el propio cuestionamiento de las mismas. Para ello, será imprescindible diseñar actividades de distinto tipo con el objeto de generar la construcción de conocimientos por parte del alumno. Doble exigencia para quien enseña, pues conlleva siempre como requerimiento básico prestar una rigurosa atención a los procesos de transmisión a la vez que a los de apropiación. Implica reconstruir los contenidos desde una nueva mirada, la mirada del otro marcada por la intencionalidad del enseñar. Significa, sobre todo, proponer desde la enseñanza una relación diferente con el conocimiento. Relación que puede reafirmar, incluyendo en las propuestas formativas procesos que impliquen para los profesores en formación, desafíos del mismo tipo de aquellos que luego planteará a sus alumnos (Edelstein y Litwin, 1991).

Esta perspectiva otorga a quien enseña una dimensión diferente. Deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados, para constituirse en sujeto creador; sujeto que imagina, produce diseños alternativos que, en lo esencial, den lugar a la reconstrucción del objeto de enseñanza por parte del sujeto que aprende. Diseños que le otorguen al alumno la posibilidad de recrear, de resignificar lo que le es transmitido; que lo coloque no en situación de posesión-reproducción, sino de sujeto en búsqueda de posibles recorridos, nuevos atajos más allá de cualquier camino preestablecido.

*Configuraciones didácticas*, categoría elaborada por Edith Litwin (1993), surge, según lo expresa la propia autora, como constructo alternativo en el análisis de las prácticas de la enseñanza en la universidad orientada a la identificación de clases cuyas estructuras didácticas favorecieran la construcción del conocimiento por parte de los alumnos.

En el texto que remite a la producción resultante de sus investigaciones en el tema, que tiene origen en su tesis doctoral,<sup>32</sup> la autora precisa:

Configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas

32. Nos referimos a Litwin (1997b).

profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1997b: 97).

En su perspectiva, "la clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento" distinguen las configuraciones orientadas a la "buena enseñanza" de aquellas que define como "*no didácticas*", en cuanto implican solo la exposición de ideas o temas sin atender a los procesos de aprender del alumno.

Las *configuraciones didácticas* darían cuenta de los abordajes particulares de la enseñanza en diferentes campos disciplinarios y serían, además, indicativas de las peculiares formas de práctica que un docente genera en referencia a los mismos, según los contextos institucionales en los que desarrolla su labor profesional.

En la perspectiva de la autora, la *configuración didáctica* se expresa como propuesta de un docente y no constituye un modelo a ser trasladado de modo esquemático para la enseñanza de diferentes contenidos. Sin embargo, su análisis permite reconocer dimensiones que remiten a buenas configuraciones para la enseñanza y, al mismo tiempo, ofrece la oportunidad de identificar persistencias y recurrencias de algunas de ellas en cada campo disciplinar. Esto es posible por cuanto, en las *configuraciones didácticas*, el docente despliega y organiza la enseñanza de los contenidos en un especial entramado de distintas dimensiones.

Desde los datos recogidos en la investigación, Litwin observa que con los avances en el análisis también fue posible reconocer *configuraciones deficientes*. Estas dan origen a patrones de mal entendimiento y se constituyen en obstáculo para una comprensión genuina. Estos casos pueden originarse desde la propuesta didáctica misma, cuando se opera una reducción en el objeto de estudio, simplificándolo; en otras circunstancias, por la imposibilidad de reconstruir el discurso frente a señalamientos o conclusiones erróneas por parte de los alumnos.

Las *configuraciones didácticas*, que la autora presenta como resultado de la investigación, fueron construidas a partir de "la identificación de dimensiones de análisis, que fueron persistentes a lo largo de una clase y que por su persistencia tiñeron la clase permitiendo su identificación". Se convierten en persistentes cuando aparecen reiteradamente en diferentes unidades con sentido didáctico.

Cabe señalar que, al referirse a los procesos de validación con los profesores que constituyeron la muestra, Litwin señala que los docentes recono-

cieron la configuración y dieron ejemplos de situaciones didácticas análogas. De todas maneras, es claro que su utilización no tiene carácter excluyente en el marco de sus propuestas, lo que le lleva a plantear la diferenciación entre *configuración* y *estilo* al reconocer las diferencias con otras prácticas del mismo docente.

No podemos dejar de mencionar, con la intención de avanzar en la dilucidación de relaciones entre estas categorías que, en perspectiva de Litwin, la idea de *estilo* permitiría comprender la persistencia de ciertas configuraciones en las prácticas de enseñanza de un profesor. En la misma clave de lectura, el estilo, caracterizado como *estilo de intervención*, se constituye, desde nuestra óptica, en elemento integrador de las variables que interjuegan en la *construcción metodológica*.

Las tres categorías mencionadas –*construcción didáctica*, *construcción metodológica* y *configuración didáctica*– solo son factibles de discriminar, en sentido estricto, a los fines analíticos. En esta clave de lectura, resultan indicativas de definiciones y decisiones de orden didáctico a escalas diferentes. Así, la construcción didáctica da cuenta de una elaboración asociada a la recontextualización, que realizan maestros y profesores, de los diseños curriculares que operan como regulaciones más generales de sus prácticas. Construcción que se expresa en las macrodecisiones (epistemológicas, pedagógicas, psicosociales, histórico-culturales, ético-políticas, entre las principales) que en cada caso se adopten, respecto de la enseñanza de una disciplina o área de conocimientos. La construcción metodológica avanza sobre un nivel mayor de concreción cuando la recontextualización remite a contextos y sujetos concretos desafiando resoluciones creativas de la relación dialéctica forma-contenido para la enseñanza en ámbitos singulares. Las configuraciones didácticas, más allá de que se manifiesten como opciones recurrentes, según lo expresa Litwin a partir de datos que surgen de su investigación, devienen en construcciones casuísticas para cada clase que se producen en consonancia con definiciones y decisiones a nivel de las construcciones didáctica y metodológica. Estas tres categorías, en el plano de lo concreto, se expresan como parte del complejo entramado que se produce en la generación de propuestas de enseñanza. Sin embargo, la identificación de planos de diferenciación, sutiles en ciertos casos y solo accesibles a un registro especializado, permiten inferir la consistencia y a la vez flexibilidad entre lo que definimos como macro y micro-decisiones en términos didácticos.

En algún sentido, y con los recaudos necesarios, estas categorías se vinculan en términos de escala con los conceptos nucleares en el análisis didáctico: aula, clase y estructura de actividad. Así, si bien podría pensarse la construcción didáctica en conexión con las representaciones aula-escolarización,

construcción metodológica y configuración didáctica en nexos de mayor fuerza y por tanto con menor nivel de distancia (material y simbólica) remiten a las más diversas articulaciones según los enfoques asumidos entre las tres dimensiones.

### **Los aportes de la teoría de la actividad**

En el marco del conjunto de ideas hasta aquí expuestas, entendemos que pensar la clase implica abordar la problemática de la actividad socialmente situada, indagar el carácter históricamente constituido y subjetivamente selectivo de las relaciones espacio-temporales que la constituyen, y precisar de qué hablamos cuando nos referimos a la idea de actividad. Reconocemos distintos modos de abordar su estudio desde investigaciones empíricas (psicológicas, sociológicas y antropológicas) enmarcadas en la teoría de la actividad, en países como Suecia, Dinamarca, Finlandia, Francia, Suiza, EE.UU., entre otros. Incursionar en estos desarrollos nos permite una significativa ampliación de perspectivas en orden a fundamentar la propuesta de análisis en el marco del dispositivo.

Una acotada mención de autores y principales categorías conduce a destacar: a Seth Chaiklin y Jean Lave (1996) en sus desarrollos acerca de la práctica cotidiana situada; la actividad situada como participación en ambientes culturalmente determinados. A su vez, Yrjö Engeström (1996, cit. en Chaiklin y Lave, 2001), quien enfatiza el valor de avanzar más allá de lo que se conoce en la situación inmediata y, hacerlo metacognitivamente, reflexionando acerca de los propios procesos cognitivos.

Destacada por estos autores, resulta valiosa la idea de eventos interactivos interrelacionados dentro de una corriente de actividad y, en atención a ello, la necesidad de ampliar los horizontes de análisis convencional de la actividad situada, especialmente en términos históricos, punto de mira desde el que se indagan las conexiones entre prácticas locales. En este marco, precisar la porción de ambiente que opera como contexto y, por ende, constituye el "horizonte de observabilidad" de quien ejecuta la tarea.

La comprensión acerca de que un sistema de actividad integra al sujeto, el objeto y los instrumentos en un todo unificado incorpora siempre dos aspectos de la conducta humana: el productivo, orientado a los objetos; y el comunicativo, orientado a las personas. De este modo, producción y comunicación son en ella inseparables. Además, otro rasgo clave es que en los "sistemas de actividad" se producen discontinuidades; hay acumulación y crecimiento pero también perturbaciones, crisis; es decir, su formación no está caracterizada solo por la persistencia, sino por una faceta creativa y productora de nove-

dades. Cuando las actividades se institucionalizan y alcanzan la condición de prácticas culturales, suelen tener una vida más prolongada; parecen reproducir una y otra vez acciones y resultados similares, de una manera visiblemente monótona y repetitiva, que confiere una cualidad en apariencia abrumadora a las restricciones culturales operantes. Sin embargo, un análisis detenido de los *sistemas de actividad* pone de manifiesto que en ellos ocurren constantemente transiciones y reorganizaciones. Visto de esta manera, un *sistema de actividad* no constituye una unidad homogénea, sino que se compone por una multitud de elementos, voces y puntos de vista a menudo dispares, entre otras cuestiones por cuanto contiene sedimentos de modos históricos pasados o anticipatorios de futuros posibles.

Cuando se considera el contexto no como variable externa que influye en las acciones humanas, sino como inseparable de ellas, surgen nuevas categorías que se constituyen en unidades de análisis. Entre otras, la idea de acción humana como *acción mediada*, el concepto mismo de *mediación*, *participación guiada* y *apropiación participativa*, *comunidad de aprendices*, *comunidad de prácticas* destacados por Bárbara Rogoff (1990/1997, cit. en Baquero y Limón Luque, 2001: 167 y en Wertsch y Álvarez, 1997: 167) y, estrechamente vinculado, el de "aprendizaje por expansión" de Engeström (1987/1988). Categorías en afinidad con el concepto de "cognición distribuida", cuyos orígenes se reconocen en psicólogos y filósofos de fines del siglo pasado, entre otros Dewey, recuperada más recientemente por Cole y Engeström (1988, cit. en Salomon, 1993) y que retomamos desde Gavriel Salomon (1993).

Estudios de caso con orientación antropológica complementados con estudios de intervención didáctica plantean justamente posibilidades de diseño del aula como contexto de aprendizaje. En los mismos se indaga la conformación de una "comunidad de aprendices", que emprenden una "apropiación guiada" de los significados y lo hacen a través de negociaciones en el marco de "una red distribuida de conocimiento especializado", de prácticas genuinamente conversacionales. Trabajos que inscriben en esta línea elaboran modelos de aprendizaje por medio de la enseñanza recíproca en los que la inteligencia necesaria para realizar una actividad está distribuida en el grupo de pares ("apropiación mutua") o en un sistema de alumno y tutor. En relación a ello, y por las proximidades con actividades y acciones involucradas en los procesos que estudiamos, nos interesa particularmente el papel que se reconoce a la participación guiada en el aprendizaje de modalidades de notación y sistemas de registro; convenciones de construcción, interpretación y empleo que se adquieren en actividades de índole cultural. Así, en el aula como comunidad de discurso, los participantes son iniciados en los rituales inherentes a la naturaleza distribuida del conocimiento.