

Una mirada sobre la enseñanza desde el “giro de la práctica”

Elda Monetti(1)

Resumen

Durante tres décadas, los teóricos e investigadores de un amplio espectro de campos disciplinares han analizado la vida social a través del concepto de práctica. Esta noción ha tenido múltiples significados desde la filosofía y las ciencias sociales, lo cual ha dado lugar a delinear características claves de los fenómenos sociales y su estudio en relación con el significado y el sentido otorgado. La expresión “giro de la práctica” en las ciencias sociales hace referencia a este cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica. En este contexto, la didáctica como campo disciplinar no ha estado ajena a este giro. Una de las notas distintivas de la enseñanza, su objeto de investigación, es la de constituir una práctica social. Los objetivos de este artículo son

Summary

For three decades, theorists and researchers in a broad spectrum of disciplinary fields have analysed social life with the concept of practice. This notion has had multiple meanings, in the philosophy and social sciences, which have given rise to outline key characteristics of social phenomena and its study in relation with the given meaning and sense. The expression “practice turn” in the social sciences refers to the change of focus or direction that occurred in the glance over social phenomena, attending to the centrality of the practice. In this context, Didactic as a discipline field has not been alien to this turn. One of the distinctive notes of teaching, its research object, is to constitute a social practice. The aims of this article are to introduce the practice turn and its relationship with the definition of teaching and to give

presentar el giro de la práctica y su relación con la definición de enseñanza y dar cuenta de sus consecuencias en el campo de la investigación didáctica. En un primer apartado se presenta el recorrido teórico acerca de la noción de enseñanza en relación con el de práctica social que construimos en nuestras investigaciones. Con respecto a la idea de práctica, se toman aportes de la filosofía, de las teorías sobre el aprendizaje, la educación y la formación. Posteriormente, se explicitan las consecuencias y las relaciones con los aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación didáctica que considera a la enseñanza como una práctica social.

Palabras clave: enseñanza; práctica social; giro de la práctica; investigación didáctica

account of its consequences in the field of didactic research.

A first section presents the theoretical route about the notion of teaching in relation to the social practice that we have built in our research. With regard to the idea of practice, are taken contributions from philosophy, learning theories, education and training. Subsequently, the consequences and relationships with epistemological and methodological aspects of didactic research that considers teaching as a social practice are shown.

Key words: didactic research; teaching; social practice; practice turn

Fecha de Recepción: 13/06/2018
Primera Evaluación: 30/06/2018
Segunda Evaluación: 05/07/2018
Fecha de Aceptación: 31/07/2018

Presentación

Durante tres décadas, los teóricos e investigadores de un amplio espectro de campos disciplinares han analizado la vida social a través del concepto de práctica (Schatzki, 2012b). Esta noción ha tenido múltiples significados desde la filosofía y las ciencias sociales (Miettinen y otros, 2009), lo cual ha dado lugar a delinear características claves de los fenómenos sociales y su estudio en relación con el significado y el sentido otorgado. La expresión "giro de la práctica" en las ciencias sociales (Schatzki, 2001; Kemmis, 2010) hace referencia a este cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica. En este contexto, la didáctica como campo disciplinar no ha estado ajena a este giro. Una de las notas distintivas de la enseñanza, su objeto de investigación, es la de constituir una práctica social (Carr y Kemmis, 1986; Contreras, 1990; Litwin, 2008; Camilloni, 2007; Edelstein, 2011).

Los objetivos de este artículo son presentar el giro de la práctica y su relación con la definición de enseñanza y dar cuenta de sus consecuencias en el campo de la investigación didáctica.

En un primer apartado se presenta el recorrido teórico acerca de la noción de enseñanza en relación con el de práctica social que construimos en nuestras investigaciones. Con respecto a la idea de práctica, se toman aportes de la filosofía (Schatzki, 2001), de las teorías sobre el aprendizaje (Wenger, 2001), la

educación (Kemmis, 2010) y la formación (Barbier, 1996). Posteriormente, se explicitan las consecuencias y las relaciones con los aspectos epistemológicos y metodológicos de la investigación didáctica que considera a la enseñanza como una práctica social.

Algunas definiciones de enseñanza

Desde una perspectiva didáctica, la noción de enseñanza como práctica social aparece en las últimas décadas del siglo pasado en contraposición al enfoque técnico de la enseñanza.

En este último caso se la define como un conjunto de medios destinados a una finalidad definida (Carr y Kemmis, 1988). Se supone que el docente conoce los medios disponibles y la eficacia de los mismos de acuerdo con las diferentes circunstancias. La imagen que hay detrás es la del artesano. El docente es como un artesano y por lo tanto lo que hay que saber y mejorar son los medios que se utilizan para enseñar: las técnicas. Por otro lado, no se cuestionan los fines de la educación, ya que -como en cualquier oficio- la tradición es la que determina las condiciones de trabajo y las expectativas. La enseñanza va unida al proceso de aprendizaje pues se considera que toda enseñanza da por resultado el aprendizaje de lo que se quiere enseñar. Esta concepción es propia de las teorías conductistas o neoconductistas que se desarrollan en los países anglosajones y que llegaron a tener influencia en nuestro país a partir de la década del 70 (Camilloni, 1996). Se caracteriza por la existencia

de propuestas didácticas con pretendida neutralidad política y objetividad (Davini, 1996). Al decir de Edelstein, (1996:78). la atención se centra en “las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas”.

Con posterioridad a los desarrollos teóricos que consideran a la enseñanza desde una perspectiva técnica, surge la concepción de la enseñanza como práctica. Esto significa que en lugar de contemplar el proceso de enseñanza como un sistema de medios a fines, en el que estos últimos están claramente formulados y se dan las posibilidades técnicas para alcanzarlos, se piensa que la práctica no es controlable. Es decir, no responde a una norma sino que el docente lo único que puede hacer es formular juicios prudentes “previa una deliberación acerca de su práctica” (Davini, 1996). La práctica está guiada por intenciones complejas, que muchas veces se oponen entre sí y se van modificando. Es incierta, impredecible (Jackson, 1994; Cols, 2000) e imposible de analizar sin incluir su dimensión moral.

Para Contreras (1990), definir la enseñanza como práctica social implica considerar que responde a necesidades que están más allá de las intenciones de los actores directos. Su sentido se debe buscar en las características de la sociedad y cultura en que se desarrolla.

Por su parte, Edelstein concibe a la enseñanza como una práctica social, históricamente determinada, que se genera en un tiempo y espacio concreto. La ubica en una institución educativa

y más específicamente en el aula. Al constituirse la enseñanza en una práctica social, la autora plantea que constituye una actividad intencional que, por medio de un complejo proceso de mediaciones, imprime implícita o explícitamente; algún tipo de racionalidad a las prácticas. La intencionalidad puede variar al tomar la forma de una prescripción invariable o de posibles alternativas. Asimismo, califica a estas prácticas como prácticas políticas, por lo cual “remiten a la esfera de lo público y por ello, solo puede entenderse, en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte” (Edelstein, 2011:105).

Con la finalidad de profundizar la comprensión y el sentido atribuido a la enseñanza como objeto de investigación de la didáctica a lo largo de nuestras investigaciones, retomamos como una de las notas distintivas de la enseñanza la de constituirse en una práctica social y recuperamos, desde el denominado “giro de la práctica” los rasgos que diversos autores asignaron a la noción de práctica

Acerca de la noción de práctica

La práctica es una noción que a lo largo del tiempo se le atribuyen diversidad de significados desde la filosofía y las ciencias sociales (Schatzki, 2001; Reckwitz, 2002; Miettinen y otros, 2009), en este sentido, no es un concepto nuevo. En los últimos años, siguiendo a Schatzki, ha desplazado conceptos medulares de la teoría sociológica y la filosofía como pueden ser “estructura” o “mundos de vida”, entre otros.

Los pensadores en otra época hablaban de estructuras, sistemas, significado, mundos de vida, eventos y acciones al nombrar a la principal entidad social genérica. Hoy en día, muchos teóricos estarían de acuerdo en darle a las "prácticas" el mismo honor. Variadas referencias a prácticas puede encontrar el académico contemporáneo en diversas disciplinas, desde la filosofía, la teoría cultural y la historia a la sociología, la antropología y los estudios de la ciencia y la tecnología (Schatzki, 2001:10).

Este cambio en el foco sobre los fenómenos sociales produce el denominado "giro de la práctica" (Schatzki, 2001; Reckwitz, 2002; Kemmis, 2010).

Kemmis⁽²⁾, (2010) explora las formas diversas en que la noción de práctica ha sido explicada en disciplinas tales como la sociología, la filosofía, la psicología y la educación. Construye un conjunto de categorías claves acerca de la misma con el objetivo de establecer un diálogo entre las diferentes teorías de la práctica que contribuya a una comprensión más abarcadora de la misma.

El autor considera que la práctica se puede enfocar desde una doble perspectiva: la individual y la extra individual.

Me baso en una variedad de teóricos de la práctica (como MacIntyre, Bourdieu, Foucault y Habermas) para mostrar que, más allá de la persona individual del practicante, la práctica está también social,

discursiva, cultural e históricamente formada" (Kemmis, 2010:3).

Las prácticas se construyen en interacción. Es central comprender que la práctica involucra interacciones sociales en las que todos los participantes son sujetos que co-participan. A estos co-participes los denomina clientes de las diferentes prácticas. En mayor o menor grado estos sujetos (por ejemplo estudiantes o pacientes) son expertos en las prácticas en las que participan, es decir, saben cómo deben participar en ellas. El "aprender el juego" de la práctica consiste en aprender los discursos y términos lingüísticos apropiados, el tipo de actividades y procesos involucrados, los roles y reglas que se aplican a las interacciones, así como los objetivos de la institución en que se realiza la práctica, entre otros. Los participantes de la práctica "no existen en el vacío social" (Kemmis, 2010:9) sino que, por ejemplo, pueden pertenecer a comunidades profesionales, grupos sociales incluyendo la familia, la comunidad u otro tipo de afiliaciones y conexiones cuyos formas de decir, hacer y relacionarse traen a la práctica en que están inmersos.

En un texto posterior, el mismo autor, (Kemmis y otros, 2014) presenta su definición de práctica en términos de:

Una forma de actividad humana cooperativa socialmente establecida en la cual entramados característicos de acciones y actividades (el hacer) son comprensibles en términos de los acuerdos de ideas

relevantes en discursos típicos (el decir), y cuando los sujetos y los objetos involucrados se distribuyen en conjuntos característicos de relaciones (lo relacional) y cuando este complejo de formas de decir, hacer y relacionarse se “mantienen unidos” en un proyecto distintivo (Kemmis y otros, 2014: 31).

El decir, el hacer y las relaciones que se establecen así como los discursos, los entramados económico- materiales y socio - políticos existen independientemente de las prácticas, sin embargo, al caracterizar la práctica como “un mantenerse juntos” en un proyecto distintivo permite identificar aquello que hace a una práctica diferente de otras, así como otorgarle sentido y significado.

Schatzki (2012a), desde la filosofía, define la práctica como un conjunto abierto de formas de hacer y decir que se extienden en el tiempo y en el espacio. Es un conjunto abierto pues no está compuesta por un número determinado de actividades, sino que se desarrollan en un tiempo y espacio real. Asimismo, están conectadas y organizadas por *comprensiones prácticas* (saber cómo llevar a cabo las acciones), un *conjunto de normas* (reglas explícitas que permiten y prohíben acciones particulares) y una *estructura teleoafectiva* (finalidades, valores, emociones y modos aceptados en una práctica). Esto significa que una acción pertenece a una práctica si expresa las comprensiones, reglas o elementos teleoafectivos que organizan la práctica.

La práctica está compuesta por actividades que involucran objetos materiales (que incluyen el cuerpo humano). Así, el cuerpo y la forma de actuar están constituidos por las prácticas. En ellas, se forman y moldean las características del cuerpo que son relevantes para la vida social y que incluyen las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales (Schatzki, 2001).

Toda práctica, por otra parte, se ocupa de entidades materiales (incluyendo los cuerpos humanos) sobre las que personas manipulan o reaccionan. Y la mayoría de las prácticas no existiría sin la clase de materialidad que se aborda, igual que la mayoría de las disposiciones materiales de las que se ocupa la práctica no existiría en ausencia de estas prácticas. Debido a que la relación entre prácticas y entidades materiales es tan íntima, creo que la idea de un conjunto de prácticas y disposiciones materiales es fundamental para el análisis de la vida humana (Schatzki, 2012b:4).

En toda práctica se utilizan diversos objetos que incluso son creados en su seno. Las formas de uso de estos recursos están en estrecha relación con las actividades que se desarrollan en esa práctica. Esto implica que la apropiación de un objeto o la manera de ocupar los cuerpos el espacio, por ejemplo, siempre ocurre dentro de una práctica y es en ella que adquieren sentido, de acuerdo a las convenciones de la práctica en que se

inscriben.

Barbier (1996,1999) analiza el concepto de práctica en relación a la formación profesional y la construcción de la identidad profesional. Define la práctica "como un proceso de transformación de una realidad en otra, para lo que se requiere la intervención de un operador humano" (Barbier, 1996: 4).

Hacer referencia a una práctica implica enfocar el lazo entre los sujetos humanos que participan de la misma y la transformación que producen de su entorno tanto físico, como social y mental. La práctica se especifica en función de su resultado, es decir, del tipo de realidad que transforma (mental, material, componente de identidad) y la naturaleza de la transformación que provoca. Al caracterizar las prácticas por aquello que producen, individualiza espacios de práctica diversos. A partir del concepto de campo de Bourdieu, Barbier define estos espacios como campos de práctica.

Existen campos de práctica a partir del momento que nos encontramos en presencia de espacios sociales que gozan de una relativa autonomía y que son socialmente reconocidos como especializados en la producción de cierto tipo de transformación de lo real (Barbier, 1996: 8).

Subraya que lo importante es el reconocimiento social de la transformación de lo real que producen. Tienen las mismas características que Bourdieu asigna a la noción de campo, como pueden ser

espacios de posición y estrategias de actor, entre otras. Esta perspectiva permite abordar la historicidad de las prácticas y relacionarlas entre sí.

La práctica comprende múltiples procesos, realidades y dimensiones (Barbier, 1996). Los procesos se denominan: operatorio, afectivo y representacional, los cuales están presentes e interactúan al desarrollarse una práctica. Denomina proceso operatorio a aquellos aspectos que se relacionan con la transformación de la realidad. El proceso representacional designa al pensamiento relativo a la práctica que se "desarrolla en iteración con ella" (Barbier, 1996:6). Es el pensamiento que acompaña a la acción al mismo tiempo que se realiza. El sufrimiento y el placer, presentes en el ejercicio de la práctica o en la imagen que uno tiene de sí mismo en esa práctica, conforman el proceso afectivo.

Barbier relaciona la construcción de la identidad y la práctica. Define a la identidad como

... un conjunto de componentes representacionales (contenidos de conciencia en memoria de trabajo o en memoria profunda), operatorios (competencias, capacidades, habilidades, conocimientos y saberes prácticos; etc.) y afectivos (disposiciones generadoras de prácticas, gustos, deseos, intereses, etc.) producidos por una historia particular y de la cual un agente es el soporte y el detentador en un momento dado de esa historia (Barbier, 1996:11).

Sostiene que la identidad es un producto de la práctica y al mismo tiempo la práctica moviliza componentes de las identidades producidas. En este último caso plantea que la participación en un campo de práctica produce en el sujeto la movilización de sus componentes identitarios y el desarrollo de aquellos componentes de identidad que corresponden a la práctica en que se encuentra. Como ejemplo de esta situación, menciona la noción de “oficio de alumno” de Perrenoud o la producción de nuevas capacidades en el campo de la formación profesional (Barbier, 1996).

Desde otra perspectiva teórica, Wenger, dentro de la teoría social del aprendizaje, utiliza el concepto de práctica asociado a la noción de comunidades de práctica. Para este autor la práctica es un concepto que se refiere a un hacer, no es un hacer por hacer sino que el contexto histórico y social en que se realiza le otorga estructura y significado al mismo. Por ello sostiene que la práctica es siempre una práctica social (Wenger, 2001). Permite a los sujetos experimentar el mundo y el compromiso con él como algo significativo.

Toda práctica social está constituida por formas de decir, de hacer y de ver el mundo. Objetos, formas de relacionarse de los sujetos con sí mismos, con los otros y el mundo, representaciones, saberes, formas de actuar y de sentir que les son propias. Incluye, además,

...tanto los aspectos explícitos como los implícitos [...] lo que se presenta y lo que se da por su-

puesto [...] todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas escritas, las intuiciones reconocibles, las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad (Wenger, 2001:71).

El autor sostiene -al igual que Barbier- que la práctica transforma las identidades de los sujetos que participan de ella. Concibe “las comunidades de práctica como historias compartidas de aprendizaje” (Wenger, 2001:115).

La enseñanza: aportes desde el giro de la práctica

El “giro de la práctica” centrado en enfocar los fenómenos sociales desde la noción de práctica aporta diversas conceptualizaciones acerca de la misma, importantes en el momento de definir la enseñanza como objeto de investigación de la didáctica. Estos se explicitan a continuación.

Situacionalidad

La enseñanza se caracteriza por su situacionalidad, se da anclada en un contexto. Existe en un mundo socialmente constituido del que forma parte, con el cual se relaciona y el cual es necesario comprender para comprenderla. En este sentido la enseñanza está guiada por intencionalidades sociales e históricas.

En la mayoría de los casos cuando

pensamos la enseñanza en una situación concreta consideramos que los sujetos que participan de esta práctica social tienen intencionalidades personales, sin advertir la impronta social e histórica.

Interacciones sociales prefiguradas

La práctica de la enseñanza conforma un entramado de materialidades, sentido y conocimiento práctico que se despliegan en un tiempo y espacio. La idea de entramado alude a la posibilidad de diferenciarla de otras prácticas, es decir, que se la puede identificar. Las actividades que la componen están conectadas y organizadas por comprensiones prácticas, un conjunto de normas y una estructura teleoafectiva. Estos elementos conforman precondiciones que otorgan a la enseñanza, en tanto práctica social, una configuración que la singulariza y la diferencia de otras prácticas. Es en este sentido que se plantea que las interacciones sociales que se producen están prefiguradas. Los sujetos que participan en ella - docentes y estudiantes - lo hacen desde formas de presentación corporales, maneras de ver, de hacer y de decir propias de esta práctica. Así, por ejemplo, el lugar que ocupan en el espacio de una clase universitaria docentes y estudiantes, cómo se sientan y se mueven, las expresiones que utilizan para dirigirse unos a otros, lo que cada uno espera del otro adquieren formatos que es posible conjeturar.

Es importante remarcar que los estudiantes son participantes en la interacción al igual que los docentes.

Es imposible pensar la enseñanza sin su presencia. Cuando se ubica al estudiante en el lugar de aquel que carece de saberes, donde predomina lo que le falta, lo que no sabe, se pierde de vista muchas veces que es su presencia y su comprensión de la situación de enseñanza lo que hace posible la realización de esta práctica.

Asimismo cuando el docente propone cambios en las formas de enseñar muchas veces se olvida de que el estudiante es portador de formas de actuar, de decir y de significar que es necesario tener en cuenta al momento de buscar transformar un conjunto de actividades instaladas.

Interacciones sociales reconfiguradas

La enseñanza como práctica social implica la presencia de interacciones prefiguradas, sin embargo, estas no están fijadas de una vez y para siempre sino que en su misma dinámica es posible su reconfiguración. Es decir, que las formas de ver y decir que la caracterizan, son transformadas en su propia realización. Se producen cambios, nuevas creaciones.

Al constituirse la práctica como una práctica social, la participación en ella habilita a los sujetos a experimentar el mundo y el compromiso con él como algo significativo. Esta significatividad al ser una atribución de sentido, es una construcción social situada. Es en la negociación y renegociación de donde emergen nuevas creaciones, es decir, pequeñas o grandes, diferentes formas y materialidades que provocan lo que

denominamos la reconfiguración de la práctica de la enseñanza. Así en una relación recursiva conviven formas de interacciones sociales prefiguradas que en cierta manera permiten identificar la práctica a la que se alude y a la vez es en esas interacciones que es posible la emergencia del cambio, de una nueva reconfiguración.

Afiliaciones y pertenencias

Los docentes y estudiantes participan en la enseñanza desde afiliaciones y pertenencias sociales a otros espacios de práctica que traen consigo al espacio de la enseñanza. Si asumimos que los sujetos se constituyen como tales en espacios de práctica, es imposible dejar afuera o ignorar en la enseñanza las características personales – profesionales y sociales que porta cada sujeto, porque estas se actualizan en cada situación de enseñanza. Por ejemplo, si analizamos el bagaje socio cultural de un estudiante universitario podremos ver la presencia de aspectos que pertenecen a otros espacios de práctica como pueden ser el deporte, la familia, etc. Así, el decir y hacer de un estudiante universitario en clase resulta de la confluencia de sus múltiples inscripciones sociales como pueden ser: participar en un grupo de teatro vocacional, desempeñarse como titular en un equipo de fútbol, ser padre de familia, etcétera.

Transformaciones

Caracterizar a la enseñanza como práctica social es hacer foco en las trans-

formaciones en su entorno físico, social e individual que produce. En este sentido, construye saberes, formas de actuar y de pensar que la diferencian de otro campo de prácticas. Aparecen objetos creados para estos espacios así como otros que sufren transformaciones en su uso. Uno de los ejemplos es el uso de las denominadas tecnologías de la información y comunicación: estas tecnologías se configuran y transforman en los espacios de enseñanza y producen objetos que los caracterizan. El surgimiento de nuevas actividades, nuevas formas de vincularse docentes y estudiantes significan nuevas formas de enseñanza o la desaparición de formas existentes.

La materialidad

La materialidad de las prácticas es una de las cuestiones centrales al abordar la enseñanza como práctica social. Las actividades que componen la práctica están estrechamente ligadas a lo material. Desde el momento en que son necesarios los cuerpos de los sujetos que participan de ella para que esta se realice hasta la forma en que la disposición de los objetos revela las formas de ver y decir que la caracterizan. Pensemos en la organización de una clase, en la disposición de los bancos y cómo lo material incide facilitando o dificultando determinadas actividades en desmedro de otras. Los objetos materiales, incluidos los cuerpos de los sujetos, aparecen con una fuerza significativa. Están estrechamente vinculados a la producción de los sentidos y significados que caracteri-

za a la enseñanza. Así, no solamente se difuminan los límites entre lo simbólico, lo humano y lo material sino que se hace necesario constituir la materialidad de la enseñanza en un aspecto central en la investigación didáctica

Construcción de identidad

Los sujetos que participan de la enseñanza se convierten en docentes y estudiantes de una institución escolar y de un espacio curricular determinado. Por ejemplo, el docente y el estudiante universitario aprenden a desempeñarse como tales participando de estos espacios de práctica. Las habilidades, experiencias y formas de presentación corporales se forman y moldean en esta práctica. Es en este sentido en que la práctica es un espacio de construcción de identidad.

Los diversos rasgos de la enseñanza como práctica social presentados constituyen aportes importantes, no solamente para la conceptualización de la enseñanza sino para la toma de decisiones epistemológicas y metodológicas en la investigación didáctica.

La enseñanza como práctica en la investigación didáctica

La investigación didáctica, como proceso de construcción de conocimiento, tiene como objeto de estudio a la enseñanza. En los distintos niveles de construcción (Achilli, 2000) de este objeto, la didáctica busca comprender el fenómeno de la enseñanza así como,

siguiendo a Camilloni (2007), describir, explicar y establecer normas para la acción de enseñar.

En la investigación didáctica, al igual que en todo proceso de investigación, la producción de conocimiento se sustenta en la relación entre el marco teórico, los supuestos epistemológicos y la propuesta metodológica. Es por ello que presentar la noción de enseñanza desde el giro de la práctica conduce necesariamente a repensar las decisiones epistemológicas y metodológicas que se toman.

Las conceptualizaciones epistemológicas guían las acciones del investigador, subyacen y emergen en los resultados obtenidos. Es decir que no solamente encuadran la investigación y justifican las decisiones metodológicas, sino que devienen texto en las construcciones teóricas que se producen en la investigación. En este sentido, otorgan inteligibilidad al proceso y producto investigativo.

En relación a los aspectos epistemológicos consideramos, en primer lugar, que la vía de acceso y construcción del conocimiento es la comprensión. Comprender alude a buscar significados y sentidos de la realidad que el hombre habita. Esta se concibe como un mundo simbólico, cuyo conocimiento se construye desde una tradición de la que el investigador forma parte. Es pasar de la búsqueda de "la sola causalidad" a tomar en cuenta las finalidades de las acciones de los sujetos situados en las prácticas. Al investigar, el hombre construye los significados del mundo simbólico que los sujetos habitan y, en el mismo proceso,

se conoce y reconoce a sí mismo. Esto nos lleva a analizar y estar vigilantes a la tensión existente entre el estar involucrados en la situación a estudiar y el ser, al mismo tiempo, observadores externos. En este punto es donde el análisis de la implicación se hace necesario.

En segundo lugar, en nuestro posicionamiento epistemológico, es relevante adoptar el abordaje de la realidad a estudiar desde la hipótesis de la complejidad (Morin, 2007) y la multirreferencialidad teórica. Abordar un campo u objeto de investigación desde la complejidad requiere de una forma de inteligibilidad propia. La heterogeneidad, la diversidad, la multiplicidad de elementos y de relaciones requieren de una mirada que abarque, abrace al campo en estudio. Una mirada holística, global, que entrelace y no separe, que busque totalizaciones siempre inacabadas, interacciones y transformaciones, que advierta y que capte posicionamientos y flujos en el devenir del fenómeno en estudio. Para ello se requiere de las lecturas plurales que el enfoque de multirreferencialidad teórica permite (Ardoino, 2011), en este sentido, es posible y necesario estudiar la enseñanza como práctica, desde una perspectiva tanto individual como social, cultural, discursiva e histórica.

Con respecto a los aspectos metodológicos que tenemos en cuenta en nuestras investigaciones acerca de la enseñanza como práctica, priorizamos el diseño cualitativo. El objetivo es generar teoría en una lógica comprensiva que permita acceder a las “reglas de juego” de la realidad, en lugar de buscar la ve-

rificación de los resultados, a la manera de la lógica cuantitativa (Sirvent, 1999). En general, las técnicas de recolección de los datos, que privilegiamos, son la entrevista semi estructurada, la observación de las situaciones de enseñanza y la lectura de documentos que se producen para y en las situaciones de enseñanza. La estrategia de análisis utilizada es la inducción analítica, que involucra el examen de los datos en busca de categorías y de relaciones entre ellas. El objetivo final es el desarrollo de hipótesis de trabajo que van siendo modificadas o conservadas en el proceso de análisis mismo (Goetz y LeCompte, 1984).

El análisis de los datos se realiza desde una postura holística hermenéutica. El todo se entiende desde lo individual y lo individual desde el todo (Gadamer, 2002). Así, las partes que se analizan son partes de un todo que les da sentido y al cual se vuelve permanentemente. Al decir de Gadamer, “la anticipación del sentido, que involucra el todo, se hace comprensión explícita cuando las partes que se definen desde el todo definen a su vez ese todo” (Gadamer, 2002: 63). Este enfoque es coincidente con el principio hologramático del pensamiento complejo. En este movimiento de comprensión no se concibe el análisis desde una postura cartesiana en la cual el todo se divide en partes para analizarlas para luego volver a armarlas en una síntesis, que es mera suma de partes, sino desde una perspectiva que no pierde de vista la totalidad, las relaciones y la complejidad del fenómeno (Ardoino, 2005). Es un trabajo de reconstrucción de sentido y

significado desde el lugar del investigador, quien, a su vez, está implicado en la situación que analiza (Souto, 1999).

Caracterizar a la enseñanza como una práctica social es hacer hincapié en su situacionalidad, su preconfiguración y sus posibles reconfiguraciones así como en las transformaciones que produce. Estos aspectos orientan la selección de las técnicas de análisis de datos. Estas son el análisis de contenido, el análisis del discurso y el análisis didáctico multirreferenciado. Cada tipo de análisis se hace en forma independiente y aislada del resto. Se tiene especial atención en controlar esta separación debido a la necesidad, por un lado, de controlar la rigurosidad y coherencia interna del análisis respetando las características propias de cada uno y, por el otro, de hallar los significados singulares que los datos aportan. Asimismo, los análisis parciales acerca del mismo objeto de estudio posibilitan su confrontación *a posteriori* como modo de triangulación para confirmar las teorizaciones realizadas y facilitar la interpretación final global del conjunto de datos para cada uno de los estilos estudiados. Consecuentemente, se realizan diversos tipos de informes escritos: el primero refiere al análisis de cada fuente de datos por separado; luego se redactan informes parciales que cruzan los datos de una misma unidad y uno final por caso; finalmente se construye el de la investigación en su conjunto. La presentación de los resultados de la investigación implica un trabajo de elaboración y condensación de los datos y significados.

Las entrevistas, las observaciones y los documentos son registros de comunicaciones cuyo código y soporte del mensaje es el lenguaje. Es por ello que se utilizan los análisis de contenido y del discurso para analizar la información que producen. En cambio, el análisis didáctico multirreferenciado, por su especificidad, se emplea únicamente en los registros de las observaciones de las situaciones de enseñanza.

El análisis de contenido y, dentro de éste, el análisis categorial (Bardin, 1996) consiste en un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones que permite comprender los contenidos latentes y manifiestos de lo que la comunicación expresa.

Lo que se trata de establecer cuando se hace un análisis, de manera consciente o no, es una correspondencia entre las estructuras semánticas o lingüísticas y las estructuras psicológicas o sociológicas (ej., conductas, ideologías, actitudes) de los enunciados (Bardin, 1996: 31).

Si bien el análisis del contenido puede realizarse desde un abordaje cuantitativo o cualitativo, en nuestras investigaciones se selecciona el segundo enfoque, en el cual la inferencia que realiza el investigador se basa en la presencia del índice (tema) y no en la frecuencia de su aparición en cada comunicación individual (Bardin, 1996). El analista realiza una doble actividad: por un lado, comprende el sentido de la comunicación, en tanto receptor normal de la misma y, por el otro,

dirige su mirada hacia “otros” significados de naturaleza psicológica, sociológica, política, histórica, didáctica entre otros. Su tarea abarca los procesos de codificación y categorización, entre otros. En el primero, se identifican unidades de significación de acuerdo con el tema en el interior de cada registro; mientras que la categorización temática consiste en “seleccionar lo relevante y agrupar lo semejante” (Samaja, 1996:71), lo cual implica una clasificación de las unidades de significación en clases o categorías que “reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico” (Bardin, 1996:90).

El análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000, 2017) es una tarea de reconstrucción de sentido y significado de una situación de enseñanza desde un sujeto que toma el lugar del analista y se incluye en la situación como tal. Como trabajo metodológico y teórico, transforma los hechos en datos construidos y los sitúa en una red de sentido que implica la mediación de los saberes existentes a propósito de la situación en análisis.

Su realización comprende una serie de pasos, tales como la lectura global del registro de la situación de enseñanza, la captación de los sentidos de la misma en su totalidad, la segmentación, la descripción de los sentidos de la situación para los actores, el análisis propiamente dicho, la búsqueda de articulaciones y la interpretación de la situación.

En el momento del análisis propiamente dicho, se trabaja en la construcción de hipótesis interpretativas buscando categorías que abran el proceso

de construcción del conocimiento. Las categorías así construidas se someten a nuevas comparaciones y confrontaciones buscando las congruencias y contradicciones. La comprensión da paso a la interpretación siempre a partir de los datos, es decir, de la empiria, la cual toma nuevos sentidos a la luz del abordaje de la multirreferencialidad teórica. Esto implica interpretar la situación en análisis en su totalidad, pero desde distintas perspectivas teóricas (social, instrumental, institucional, psíquica, grupal, etcétera). Luego se buscan significados que puedan articularse desde sus diferencias, sin unificar, simplificar, ni homogeneizar, sino mostrando las posibles coincidencias, apoyos mutuos, contraposiciones y divergencias que posibiliten profundizar el proceso interpretativo (Souto, 2000; 2017).

La elección de esta forma de análisis se fundamenta en la concordancia entre el posicionamiento epistemológico de la investigación y los propósitos de la misma. En este sentido, las finalidades del análisis didáctico multirreferenciado giran en torno a la comprensión e interpretación, con una lectura teórica plural de las situaciones de enseñanza en su devenir respetando su complejidad y heterogeneidad. Este abordaje posibilita dar respuesta a la problemática a investigar.

La enseñanza definida como una práctica social es una construcción social que involucra el nivel simbólico de las representaciones y significados presentes en el discurso y en la interacción de los sujetos. De allí la pertinencia de

utilizar el análisis del discurso como una caja de herramientas metodológica para comprender las prácticas discursivas asociadas con los ámbitos de la vida social en que se realizan (Maingueneau, 1996; Van Dijk, 1997 ; Calsamiglia y Tusón, 1999; Narvaja de Arnoux, 2006).

La necesidad de comprender las formas de decir, de hacer y de relacionarse de la enseñanza, caracterizada como práctica social nos llevó a seleccionar conceptualizaciones provenientes de la gramática sistémico funcional (Halliday y Hasan, 1990; Martin y otros, 1997), la teoría de la argumentación (Perelman, 1997; Ducrot, 2001; Cros, 2003), la teoría de la enunciación (Benveniste, 1973; Kerbrat Orecchioni, 1997) y el estudio de los géneros discursivos (Swales, 1998).

Las producciones discursivas contenidas en los registros de las situaciones de enseñanza, las entrevistas y los documentos se constituyen en el *corpus* a analizar. Una de las nociones utilizadas es la de género discursivo (Bhatia, 1998; Christie, 2000; Flowerdew, 1994) definido como una situación comunicativa convencionalizada, en la que intervienen sujetos en un contexto institucional dado. Los sujetos participantes conocen, comparten y utilizan adecuadamente los recursos lingüísticos y retóricos de acuerdo a un fin común. Esto incluye la selección de los tipos de discursos que realiza el sujeto. Así, entre los tipos discursivos presentes en los *corpus* analizados en nuestras investigaciones, se encuentran la narración, la descripción, la explicación, el diálogo, la argumentación y el discurso instruccional. El análisis de los

mismos en la situación en que acaecen es un elemento que, junto con los otros aspectos analizados, permite inferir los rasgos que singularizan la enseñanza. En este orden, el análisis del discurso tiene como finalidad la comprensión de la configuración retórica, la semiótica, el léxico gramatical y la argumentativa de los géneros registrados, con el fin de caracterizar las prácticas de la enseñanza.

Las relaciones interpersonales se analizan desde la metafunción interpersonal, en tanto componente semántico del lenguaje (Martin y otros, 1997). Esta metafunción se realiza gramaticalmente mediante las selecciones de modo (declarativo, interrogativo e imperativo) y de modalidad (expresiones del grado de certeza, de utilidad y de obligación). Las elecciones que realiza el hablante en un contexto dado indican su forma de participación en los actos comunicativos con otros individuos, cómo asume sus roles y la naturaleza de lo que se intercambia.

Desde otra perspectiva teórica, es posible afirmar que en todo discurso el locutor al hablar hace una presentación de sí mismo, sin necesidad de pensar en ello, es lo que se define con la noción de *ethos*. El análisis de esta construcción de una imagen de sí mismo del hablante, que se encuentra en el discurso, aporta elementos para comprender las formas en que la enseñanza se realiza. La retórica clásica define al *ethos* como una de las pruebas mediante la cual el orador busca dar una imagen de sí mismo capaz de convencer al auditorio ganando su

confianza. Desde este marco, el análisis de los recursos argumentativos que los docentes y estudiantes utilizan en las clases, entre otros, son elementos que aportan inteligibilidad al problema de la investigación.

Esta idea de construcción del sujeto en el discurso también se presenta en la teoría de la enunciación de Benveniste (1973). Para este autor, el hombre se constituye como sujeto a través del lenguaje y simultáneamente el lenguaje es posible porque cada locutor se posiciona como sujeto. La subjetividad es una virtualidad que contiene el lenguaje; el sujeto sólo existe en el discurso donde se constituye. Hay un “yo” que se dirige a un “tú” y esta dialogicidad es constitutiva del sujeto humano. El locutor se apropia de los deícticos, es decir, de las “formas vacías” que le provee el lenguaje y las actualiza en su discurso. Asimismo, siguiendo a Kerbrat Orecchioni, al considerar que “toda unidad léxica es, en cierto sentido, subjetiva” (1997:91), es posible analizar los rasgos semánticos de los lexemas que pueden considerarse subjetivos y que se encuentran en determinados sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que analiza. Su utilización, así como la de los deícticos, permite inferir la inscripción del locutor en el discurso, la imagen de sí mismo, la representación del conocimiento, su valoración y la relación con el saber que establece, entre otros componentes de la enseñanza.

La polifonía de la enunciación es otra de las nociones que aportan herra-

mientas válidas para analizar la subjetividad en el lenguaje (Ducrot, 2001). La teoría polifónica postula que en toda enunciación existe más de un autor del enunciado. Las figuras discursivas vinculadas al sujeto hablante son las de sujeto empírico, locutor y enunciador, entre las que se entabla un diálogo de distintas voces. El autor pone en escena y se expresa a través de estas distintas voces, lo cual permitiría al analista del discurso comprender la representación del mismo en el discurso.

En síntesis, el análisis del discurso aporta a la investigación la posibilidad de comprender los sentidos y significados que en la enseñanza como práctica social se construyen.

A modo de cierre

El “giro de la práctica” hace referencia al cambio de dirección que se produjo en la mirada sobre los fenómenos sociales, atendiendo a la centralidad de la práctica. El campo de la didáctica no permanece ajeno a la emergencia de la noción de práctica, lo que trae aparejado una redefinición de su objeto de estudio: la enseñanza.

Pensar la enseñanza como práctica social implica poner el foco en diversas conceptualizaciones que constituyen aportes importantes en el momento de abordar la investigación didáctica. Entre estos subrayamos la situacionalidad, la presencia de interacciones sociales prefiguradas y reconfiguradas, las afiliaciones y pertenencias diversas de los sujetos que participan en ella, su materialidad,

las transformaciones que produce y la construcción de identidad.

La explicitación de estos aspectos asociados a la enseñanza como práctica social presentan desafíos a la investiga-

ción didáctica. Asociado a los cambios en su definición teórica se produce una revisión de los supuestos epistemológicos y las decisiones metodológicas.

Notas

(1) Doctora en el Área de Educación (UBA). Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Magister y Especialista en Investigación Científica (UNER). Profesora Asociada Ordinaria de Didáctica General y Asesora Pedagógica de la Universidad Nacional del Sur. Directora de proyectos de investigación (PGI – UNS) vinculados a la educación universitaria. Autora de diversas publicaciones. Participa en el desarrollo de cursos de Formación docente en la Educación Superior. marga@criba.edu.ar Universidad Nacional del Sur.

(2) Es de notar que Kemmis es uno de los pioneros del enfoque práctico de la enseñanza. Junto con Carr (Carr y Kemmis, 1988), recrean las ideas de Habermas, desarrollando una corriente crítica de pensamiento acerca de las relaciones entre teoría educativa y prácticas de enseñanza en la década del 80 del siglo pasado.

Bibliografía

- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y formación docentes*. Argentina: Laborde Editor.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y Educación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- ARDOINO, J. (2011). "Les termes de la complexité" (encadré), *Hermès: Cognition-Communication-Politique*, (60), 135-137.
- BHATIA, V. (1998). *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman.
- BARBIER, J. M. (1996). "Análisis de las prácticas: temas conceptuales" en Blanchard Laville C. & Fablet, D. (Coop) *L'Analyse des pratiques professionnelles*, Paris: L'Harmattan.
- BARBIER, J. M. (1999) *Prácticas de Formación, Evaluación y análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- BARDIN, L. (1996) *El análisis de contenido*. Madrid, Akal Ediciones.
- BENVENISTE, E. (1973) *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- CALSAMIGLIA BLANCAFORT, H. & TUSÓN VALLS, A. (1999) *Las Cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- CAMILLONI, A. W DE (1996). "De herencias, deudas y legados, Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica", en AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, pp.17-40.
- CAMILLONI, A. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CARR, W. Y KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca

- CHRISTIE, F. (2000). "Curriculum macrogenres as forms of initiation into a culture". En CHRISTIE, F. & MARTIN, J.R. (editors). *Genre and institutions*. London: Continuum, pp. 134 – 160.
- COLS, E. (2000). "La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar", en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, IX (17): 8 – 22.
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid: Ed. Akal.
- CROS, A. (2003). *Convencer en clase*. España: Editorial Ariel.
- DAVINI, M. C. (1996). "Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales". En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 41 – 74.
- DUCROT, O. (2001) *El decir y lo dicho*. Argentina: Edicial.
- EDELSTEIN, G. (1996). "Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo" en AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp.75-90.
- EDELSTEIN, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- JACKSON, P. (1994) *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- FLOWERDEW, J. (1994) *Academic listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GADAMER, H.G. (1977). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GADAMER, H.G. (2002). *Verdad y Método II*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GOETZ, J. & LE COMPTE, M. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HALLIDAY, M. & HASAN (1990) *Language, context and text: aspects of language in a social – semiotic perspective*. London: Oxford University Press.
- KEMMIS, S. Y OTROS (2014) *Changing Practices, Changing Education*. Singapore: Springer Science+Business Media Singapore
- KEMMIS, S (2010) "What is professional practice? Recognizing and respecting diversity in understandings of practice", en: CLIVE K. (ed.) *Elaborating professionalism: Studies in practice and theory*. New York: Springer, pp. 1-31.
- KERBRAT – ORECCHIONI, C. (1997) *La enunciación: de la subjetividad en el lenguaje*. Argentina: Edicial.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MAINGUENEAU, D. (1996). *Términos clave del análisis del discurso*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- MARTIN, J. & MATTHIESSEN, R, & PAINTER, C.I. (1997) *Working With Functional Grammar*. Great Britain: Arnold.
- MIETTINEN Y OTROS. (2009) Re-Return to practice: An introductory essay. *Organization Studies*, vol 30, n12, pp. 1309–1327.
- MORIN, E. (2007). Complejidad restringida, complejidad general. *Sostenible?* 9 (9): 23-49. Recuperado el 13/12/2011 en <http://hdl.handle.net/2099/3883>.

- NARVAJA DE ARNOUX, E. (2006) *Análisis del discurso*. Buenos Aires: Santiago Argos Instrumentos.
- PERELMAN, C. (1997). *El Imperio Retórico*. Colombia: Norma.
- RECKWITZ, A. (2002) "Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing". *European Journal of Social Theory* vol 5, pp. 243-263.
- SAMAJA, J. (1996) *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: Eudeba.
- SCHATZKI, T. (2001) "Introduction: practice theory" en SCHATZKI, T. & KNORR CETINA, K. & VON SAVIGNY, E. (editors). *The practice turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.,pp. 10-23.
- SCHATZKI, T. (2012 a) "Foreword". En HAGER, P., LEE, A. , REICH, A. (edit) *Practice, Learning and Change Practice-Theory Perspectives on Professional Learning*. Springer , Australia,pp. vii-viii.
- SCHATZKI, T. (2012 b). A primer on Practices: Theory and Research". In HUTCHINGS, M. AND TREDE, F. (eds.) *Practice. Based Education: Perspectives and Strategies*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 13-26.
- SIRVENT, M. T. (1999) *Los diferentes modos de operar en investigación social*, Buenos Aires: Facultad de Filosofía y letras, UBA.
- SOUTO, M. (1999). *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- SOUTO, M. (2000). "El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta", en Ficha de Cátedra N° 1, Didáctica II, Buenos Aires: OPFyL, pp. 57-70.
- SOUTO, M. (2017) *Pliegues de la formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- SWALES, J. (1998). *Genre Analysis. English in academic and research setting*. Great Britain: Cambridge University Press
- VAN DIJK, T. A. (1997) *El discurso como estructura y proceso*. Vol. 1. España: Gedisa.
- WENGER, E. (2001) *Comunidades de práctica*. España: Paidós.