



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

La tarea en el nivel superior de la enseñanza. Vol.1

Autor:

Mazza, Diana

Tutor:

Souto, Marta

2007

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

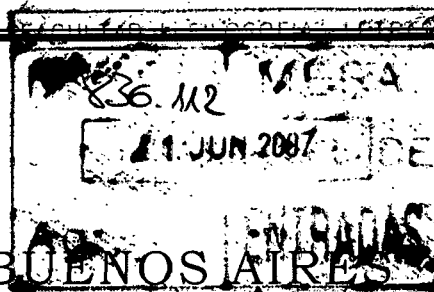
Posgrado



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

TESIS
5-1-9V1



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Tesis de Doctorado

Diana Mazza

**LA TAREA EN EL NIVEL SUPERIOR
DE LA ENSEÑANZA**

Directora: Marta Souto

2007

TOMO I

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

TESIS
5-1-9V1

Indice

Agradecimientos	pág. 1
Introducción	pág. 3
Sobre la tesis que se sostiene	pág. 4
Sobre el modo de organización de esta tesis	pág. 7
Referencias de la introducción	pág. 9
Parte I. Consideraciones teóricas	
Capítulo 1. La tarea como objeto de estudio. Antecedentes	pág. 11
1. En los orígenes del término “tarea”	pág. 11
2. La tarea como objeto de estudio en la investigación sobre la enseñanza	pág. 14
Referencias del Capítulo 1	pág. 61
Capítulo 2. La historia natural de la investigación	pág. 67
1. La evolución de la preocupación por el tema	pág. 68
2. La especificidad del proceso de investigación	pág. 74
Referencias del Capítulo 2	pág. 78
Capítulo 3. El marco epistemológico del estudio	pág. 80
1. Sobre la hipótesis de la complejidad	pág. 80
2. Sobre la multirreferencialidad como correlato metodológico-epistemológico	pág. 83
3. Sobre el enfoque clínico en sentido amplio	pág. 85
4. Sobre los presupuestos epistemológicos de este estudio	pág. 91
Referencias del Capítulo 3	pág. 92

Capítulo 4. La tarea en el marco de este estudio. Consideraciones teóricas	pág. 94
1. La tarea desde la multirreferencialidad. Aportes teóricos	pág. 94
2. Sobre la tesis que sostenemos	pág. 126
Referencias del Capítulo 4	pág. 144
Capítulo 5. Encuadre metodológico	pág. 150
1. Sobre el enfoque general de la investigación	pág. 150
2. Sobre el dispositivo metodológico de la investigación	pág. 153
Referencias del Capítulo 5	pág. 170
Parte II. Cuatro estudios clínicos	
Capítulo 6. La expresión escrita	pág. 172
1. El taller de escritura	pág. 172
2. Las tareas del taller de escritura. Cruce de sentidos plurales	pág. 180
3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”	pág. 209
Referencias del Capítulo 6	pág. 217
Capítulo 7. La endodoncia	pág. 219
1. El curso de endodoncia	pág. 219
2. Las tareas del curso de endodoncia. Cruce de sentidos plurales	pág. 227
3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”	pág. 246
Referencias del Capítulo 7	pág. 253

Capítulo 8. El diseño	pág. 254
1. El taller de diseño	pág. 254
2. Las tareas del taller de diseño. Cruce de sentidos plurales	pág. 264
3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”	pág. 282
Referencias del Capítulo 8	pág. 288
Capítulo 9. La macroeconomía	pág. 290
1. El curso de macroeconomía	pág. 290
2. Las tareas del curso de macroeconomía. Cruce de sentidos plurales	pág. 299
3. La tarea como construcción de sentido sobre “las tareas”	pág. 325
Referencias del Capítulo 9	pág. 337
Capítulo 10. La tarea a través de los distintos casos. Conclusiones	pág. 339
1. El análisis de la tarea desde la complejidad	pág. 339
Referencias del Capítulo 10	pág. 361
Parte III. Consideraciones finales	
Capítulo 11. Sobre el conocimiento construido	pág. 364
1. Los cambios operados en la noción de tarea a partir del estudio realizado	pág. 364
2. Apertura a nuevas líneas de investigación	pág. 368
Referencias del Capítulo 11	pág. 371
Bibliografía general	pág. 372
Anexos	pág. 391

Agradecimientos

Escribir una tesis de doctorado no es meramente una tarea intelectual. Van en ella deseos, temores, historias y legados. Es difícil en algunos momentos saber para quiénes se escribe: para uno mismo, para la comunidad científica y profesional de un campo, para quienes confiaron y desearon que este proyecto se concretara y dieron su apoyo, su afecto, su conocimiento. Quiero agradecer aquí a quienes, siendo otros, son parte de mí misma y por lo tanto, en cierto modo, partícipes de esta tesis.

A mi padre, quien supo siempre alentar en mí el deseo por conocer y de quien aprendí a defender los valores humanos.

A mi madre, quien siempre confió en que sería capaz de lograr lo que me propusiera, y trabajó firme y afectuosamente para que lograra, incluso, lo que ella no pudo.

A Javier, mi marido y a Jordi, nuestro hijo, que me sostuvieron en mantener vivo mi propio deseo haciéndolo suyo, y sacrificando tiempo de estar juntos.

A Marta Souto, verdadera maestra, de quien aprendí gran parte de lo que soy hoy profesionalmente y que nunca dejó de brindar todo su afecto y su conocimiento para que yo concretara mi propio proyecto.

A Ana María Riva, sin cuya ayuda me hubiera sido muy difícil conocer algo de mí y saber lo que deseaba.

A Lidia Fernández, quien supo ver en mí condiciones para la investigación cuando recién me graduaba y me estimuló para que solicitara mi primera beca.

A Estela Cols, con quien compartí muchos momentos del proceso de formación en investigación y de la elaboración de la tesis.

A los actuales miembros de la cátedra de Didáctica II de la Facultad de Filosofía y Letras, Marta Souto, Laura Gaidulewicz, Raquel Waldhorn, Gabriela Volpin, Guadalupe Tenaglia, Andrea Vega, Daniela Rodríguez, Claudia Britez, Laura Wierszylo, Andrea Lukjanionok, Paula Vainicoff, con quienes compartí muchas horas de trabajo en la docencia y en la investigación. Especialmente a Laura Gaidulewicz quien hizo una lúcida lectura del marco teórico de la tesis y a Daniela Rodríguez, quien aún distante geográficamente, estuvo siempre presente y dispuesta a ayudarme con la consulta bibliográfica.

Al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación y a su gente, siempre dispuestos a apoyar el desarrollo de los investigadores jóvenes.

A alumnos y adscriptos que en estos años participaron en distintas etapas de los proyectos de investigación, así como a los miembros de las cátedras universitarias de la Universidad de Buenos Aires que se brindaron desinteresadamente para que pudiera recoger datos sobre su forma de trabajo y su modo de concebir la enseñanza.

Finalmente, a la educación pública de mi país que me dio la posibilidad de formarme en todos sus niveles, desde el inicial, hasta el doctorado.

A todos ellos, mi sincero agradecimiento.

Diana Mazza

Introducción

Esta tesis versa sobre la tarea en el nivel superior de la enseñanza. Constituye el resultado de un proceso de investigación iniciado ya hace algunos años sobre la enseñanza universitaria y la forma peculiar que ésta adopta en distintos cursos dedicados a la enseñanza de objetos de conocimiento diversos.

Distintos proyectos de investigación han sido realizados desde el año 1990 en adelante, todos teniendo como sede al Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Como se verá, tanto el marco epistemológico del estudio, como las decisiones de tipo metodológico son compartidas con el programa de investigación “La clase escolar”¹, dirigido desde sus inicios por la Dra. Marta Souto, con sede en el mencionado instituto. Programa del que soy actualmente investigadora y donde me he formado en la investigación.

Los proyectos iniciales sobre el nivel universitario, cuyos datos y análisis retomamos en esta tesis, estuvieron orientados por una preocupación por el campo de lo grupal en la enseñanza. El interés por el análisis de la tarea también fue originado en ese momento dando lugar a un proyecto que se denominó “*La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica*”².

La preocupación por una perspectiva grupal en el análisis de la tarea continúa estando vigente y es retomada en los análisis actuales y en la conceptualización sobre la tarea que es comunicada hoy a través de esta tesis.

El presente estudio se orienta a cubrir un área de vacancia en la producción teórica sobre el tema. La tarea ha sido un concepto tradicionalmente utilizado en el campo de la didáctica, aunque ha presentado límites difusos. La mayor parte de los estudios realizados, predominantemente desde una línea cognitiva, han utilizado el término “tarea” generalmente asociado a los procesos cognitivos que subyacen a las distintas formas de actividad en el aula.

Creemos que la investigación realizada y la tesis a la que ésta da lugar representan un cambio significativo en la forma de pensar el problema, en distintos aspectos:

¹ Programa que ha contado casi desde sus inicios con subsidios de UBACyT.

² Proyecto que contó con Becas de PreIniciación y Perfeccionamiento de CONICET.

- *Por el enfoque epistemológico que actúa como marco y por el cual la tarea es abordada como un campo complejo de interacciones de naturaleza múltiple y a partir de una mirada multirreferenciada.*
- *Por el enfoque metodológico que permite una aproximación clínica a las situaciones de enseñanza desde la administración de un dispositivo complejo que combina diversas estrategias de recolección (observaciones, entrevistas en profundidad, material proyectivo, análisis de documentos, etc.) y el seguimiento en la dimensión temporal.*
- *Por el modo de construcción de conocimiento que, en un proceso hermenéutico, parte de los sentidos otorgados por los protagonistas y luego elabora hipótesis interpretativas a partir de éstos.*

En la producción personal, el modo de concebir la tarea ha experimentado cambios a través del tiempo de tipo teórico (en la inclusión de ciertas teorías en los análisis y en el peso relativo de algunas de ellas) y epistemológico (en los presupuestos formulados y su derivación en el modo de abordaje). Entre esas transformaciones merecen mencionarse:

- *El paso de una concepción ecológica de raíz cognitiva hacia una concepción compleja sobre la tarea, en la que la perspectiva cognitiva es articulada con otras perspectivas teóricas.*
- *Desde una concepción de tarea ligada a la idea de “estructura”³ hacia otra en la que es pensada como una “construcción de sentido” por parte de los protagonistas y del investigador.*

Sobre la tesis que se sostiene

Desde un punto de vista epistemológico, la tesis sostiene que la tarea:

- *Se plantea como un objeto de estudio complejo, definido en sentido amplio como un campo atravesado por significaciones de naturaleza múltiple.*
- *Tiene carácter idiosincrásico.*

³ Presente tanto en la concepción de tarea de Walter Doyle (1983) como “estructura situacional” como en los proyectos iniciales donde tarea individual y grupal era asociada a “estructura de trabajo individual y grupal” (MAZZA, 1991, 1993a).

- *Requiere de lecturas teóricas diversas y multirreferenciadas.*
- *Se desarrolla en la temporalidad, con sentido de duración.*

Desde dicho abordaje se sostiene entonces que:

En el nivel superior de la enseñanza es posible diferenciar dos niveles de construcción de sentido: el de “las tareas” o configuraciones específicas que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza, y “la tarea” como una configuración de carácter global, totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de las tareas específicas.

Dado el carácter complejo atribuido a la tarea como objeto de análisis, la relación entre “las tareas” y “la tarea” responde a un principio hologramático por el cual, las partes conservan rasgos del todo y el todo de las partes.

La investigación que da lugar a la tesis es de tipo cualitativo y se ubica dentro de los estudios de tipo clínico en sentido amplio. El modo de abordaje es comprensivo e intenta captar la singularidad de los fenómenos que estudia.

Se han realizado cuatro análisis de casos, todos en el nivel universitario, en distintas facultades de la Universidad de Buenos Aires y que contemplan tanto el nivel de grado como el de posgrado. Cada uno de los casos da cuenta de la enseñanza de objetos de conocimiento diverso: un taller de escritura en el nivel de grado, un curso de posgrado en la especialidad odontológica de la endodoncia, un taller introductorio al problema del diseño dentro del Ciclo Básico Común, y un curso de maestría sobre macroeconomía.

Cada caso ha constituido para mí y para quienes colaboraron en la recolección de los datos⁴ en cada etapa, una invitación a internarse en un ambiente único, peculiar. Peculiar por la cultura institucional de cada facultad, por el conocimiento que era objeto de enseñanza, por la forma que iba adquiriendo la tarea a lo largo del tiempo, etc.

He intentado transmitir esta singularidad en el relato de cada caso y a través del modo de tratamiento de los datos, avanzando en un proceso hermenéutico que parte de los sentidos que los mismos actores otorgan a la situación en la que la tarea se desarrolla y luego, estos sentidos son interpretados a la luz del marco teórico.

⁴ Colaboraron como observadores no participantes en las diferentes etapas del proyecto ayudantes de la Cátedra de Didáctica II del Departamento de Ciencias de la Educación y alumnos que cumplían sus requisitos de formación de grado en investigación: Silvia Etkin, Fabiana Goldín, Patricia Aisenberg, Mariana Schreider, Natalia Cajelli, Cristina Alvarez, Valeria Scherz, Sofia Visuara, Andrea Vega, Dolores Vargas, Eugenia Ferreri y Valeria Merkin. En particular Natalia Cajelli ha colaborado además en la realización de entrevistas a alumnos, y Andrea Vega ha participado del trabajo de análisis de datos.

Como resultado de la investigación, el desarrollo de la tesis avanza sobre la identificación de una matriz de relaciones y componentes que surge de los casos analizados. Dicho conjunto se organiza en función de cuatro dimensiones:

- *Las formas de organización instrumental*
- *Las formas que adquiere la grupalidad*
- *Las formas que adopta el conocimiento*
- *Las formas en que es significada la temporalidad*

Desde cada una de ellas se han identificado componentes cuyas relaciones de articulación y la dinámica de transformación de esas relaciones va poniendo en visibilidad las formas que va adoptando la tarea.

Esta tesis sostiene, como resultado de la investigación una noción de tarea caracterizada del siguiente modo.

- *La tarea es un efecto de sentido, que surge del encuentro de actores.*

La tarea cobra existencia en el encuentro intersubjetivo, por el cual docentes y alumnos otorgan sentido a la realidad material y simbólica con la que se enfrentan. El sentido es así un “efecto” (DELEUZE, 2005) que no pertenece exclusivamente ni a los actores ni a la realidad material sino que se construye en el espacio de intermediación. Se trata de un sentido nunca del todo construido. Las clases son espacios en los que alternan “acuerdos” y “desacuerdos” de sentido. Y en ese interjuego la tarea se desarrolla, cambia, se transforma, en direcciones que no es posible prever.

- *La tarea revela un modo idiosincrásico, en los protagonistas, de enfrentar y asumir la complejidad inherente a la situación de enseñanza.*

Las situaciones de enseñanza son espacios caracterizados por la complejidad. Eventos y fenómenos de distinta naturaleza se entrecruzan dando lugar a significados múltiples y cambiantes. La tarea, la forma que va adoptando y su dinámica de transformación hacen visibles modos o estilos, en los protagonistas, de asumir esta complejidad.

Esta idiosincrasia se manifiesta a través de la forma peculiar que adquieren en sus relaciones los componentes de la tarea. Es la articulación específica que se va dando entre estos componentes, y su dinámica misma de transformación, lo que daría cuenta de este sentido estilístico. Finalmente,

- *La tarea involucra la paradoja de lo construido-no construido, de lo definido-no definido.*

La tarea, como construcción de sentido que se hace visible en el encuentro entre los actores, presenta carácter paradójal. Paradójal por un lado, por el inacabamiento del proceso de construcción, por aquello que no termina nunca de ser dicho ni acordado, por la persistencia de quiebres, de rupturas. Sentido” y “sin sentido” (DELEUZE, 2005) constituyen así dos caras del mismo proceso paradójal de producción de sentido.

Por otro, paradójal porque la tarea puede ser pensada como el entrecruzamiento de contextos de significado (BATESON, 1998) que meta-definen los mensajes emitidos por los actores, generando paradojas a partir de la convivencia de órdenes diferentes.

Lo paradójal es inherente a la tarea como construcción de sentido. El carácter creador de la tarea proviene de la posibilidad de que la paradoja sea aceptada y tolerada.

Sobre el modo de organización de esta tesis

El documento se organiza del siguiente modo. La Parte I está dedicada a plantear los aspectos teóricos y metodológicos. Incluye un primer capítulo de actualización sobre las investigaciones y producciones teóricas sobre el tema. El Capítulo 2 reconstruye la historia natural de la investigación, los cambios que fue experimentando la forma de plantear el problema hasta llegar a la formulación actual. El Capítulo 3 explicita el marco epistemológico del estudio. Se desarrollan las hipótesis de la complejidad y la multirreferencialidad teórica y se avanza sobre la elección del enfoque clínico como modo de abordaje. El Capítulo 4 constituye el marco teórico de la tesis incluyendo la formulación de ésta. Finalmente, esta primera parte concluye con el Capítulo 5 en el que se describe el encuadre metodológico que guió la investigación.

La Parte II se conforma por cuatro estudios clínicos realizados en cuatro cátedras universitarias. Como se verá, en cada uno de ellos se presenta el marco institucional, la propuesta pedagógica que se sostiene en un momento previo a su implementación, y luego se abordan “las tareas” a las que la propuesta ha dado lugar en cada situación específica. En este punto, las tareas son reconstruidas a partir del relato de los actores, esto es, docentes y alumnos. Más adelante, sobre esos sentidos construidos, “las tareas” son objeto de análisis e interpretación desde la perspectiva del investigador a partir del cruce del material de las

entrevistas y observaciones de clase. Finalmente, se llega a construir un último nivel de interpretación identificando “la tarea” en sentido global y totalizante.

Esta segunda parte concluye con el Capítulo 10 en el que, a partir de los casos, se elabora un conjunto de componentes y relaciones entre ellos capaz de constituirse en un esquema de análisis para la enseñanza universitaria. Se trata de un esquema surgido a partir del trabajo de investigación, esto es, producto del proceso de interpretación, que permitiría orientar el análisis de la tarea en la enseñanza universitaria, en la medida en que hace visibles las formas en que la tarea se manifiesta.

Por último la Parte III aborda las consideraciones finales. Allí, en el Capítulo 11 vuelve a ser considerada la tesis sostenida y se avanza sobre la idea del carácter paradójico de la tarea y sobre su sentido creador.

Referencias de la introducción

- BATESON, Gregory (1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- DELEUZE, Gilles (2005) Lógica del sentido. Buenos Aires. Paidós.
- DOYLE, Walter (1983) Academic Work. Review of Educational Research 53 - Summer 1983: 159-199.
- MAZZA, Diana (1991) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Pre-Iniciación, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993a) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Perfeccionamiento, CONICET.

Parte I
Consideraciones teóricas

Capítulo 1

La tarea como objeto de estudio. Antecedentes.

1. En los orígenes del término “tarea”

Etimológicamente y según J. COROMINAS¹, “tarea” deriva de *Tariha* en primer término, y ésta a su vez de *tárah*. La palabra *tariha* es ajena al árabe clásico, pero se ha empleado en el árabe vulgar de Occidente en el mismo sentido que el más corriente en el castellano moderno. Así, *tariha* remite a “cantidad de trabajo que se impone a alguno”, derivado del árabe *tárah* “lanzar, arrojar”, “imponer la adquisición de una mercancía a un precio determinado”. Trabajo, e imposición del trabajo parecen ser los dos sentidos originales del término.²

Particularmente en el oeste argentino, “*la tarea era lo que el segador podía segar con holgura en un día, y reducido ello a medida fija, se consideraba tarea un rectángulo de sembrado de treinta varas de frente por setenta de fondo.*” En Cuba, el sentido dado era “*el trabajo señalado por el dueño o mayoral de una finca de campo a sus esclavos en una porción de tiempo prefijado: una tarea comprende 900 varas cubanas planas, y una vara de tarea, seis varas cubanas*”; “*tarea de leña*”: *montón de leña cortada en rajas de cuatro pies, que ocupa tendida en el suelo el ancho de una raja, dos tantos de alto, tres de largo*”.

También ha sido señalado como tarea “*el trabajo de un chocolatero en un día que por lo común sube a treinta y dos libras*”³.

Según Corominas, “tarea de alguna obra” a sido traducido por Nebrija por *Ostum*, pues el latín *hostus* era el “*producto de la cosecha de un olivo*” o la “*cantidad de aceite que se saca de cada vez que se exprimen las aceitunas*”.

De la idea de “*imposición de un trabajo*” parece venir el matiz especial de “*el afán, cuidado, o penalidad que causa un trabajo continuo*”. Esta acepción se ha modificado hoy, con carácter más o menos dialectal y familiar, en la de “*idea fija y permanente*”, “*ocupación que se toma uno en hacer constantemente algo*”.

¹ COROMINAS, Joan (1986) Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico. Ed. Gredos, Madrid.

² *Tarija* deriva del verbo *tárah*, que es clásico y muy vivo en todas las épocas del idioma en el sentido de “arrojar, lanzar” y en otros muchos especiales; entre ellos está el de “imponer la adquisición de una mercancía a un precio determinado” y *tarh* “precio forzado”, los cuales se hallan documentados en textos egipcios de principios del siglo XV; por otra parte se pasó al sentido de *tariha* “imposición de un trabajo”.

³ Diccionario Hispánico Universal (1958) Ediciones Jackson. Buenos Aires.

Escasamente, aparece el sentido de tarea ligado estrictamente al trabajo pedagógico. Si lo hace DE ECHEGARAY al señalar como un de los significados de tarea⁴: *“El trabajo que reparten los maestros a sus discípulos o los amos a sus criados, o que cualquiera voluntariamente se impone para limitado tiempo.*

Aún cuando la palabra “tarea” sea de tradicional utilización en el ámbito de la Pedagogía y la Didáctica, es curioso advertir su ausencia en el diccionario de Pedagogía de Luzuriaga y sí la aparición de “trabajo”, discriminando *“trabajo en casa”* de *“trabajo manual”*. En estos casos aparece ligado a la idea de “actividad”, entendida como *“lo que se hace en la escuela o fuera de ella.”* A este respecto, señala Luzuriaga⁵:

“En el mundo clásico, la escuela significó ante todo ocio, recreo (scholē en los griegos, ludus en los romanos), es decir, una actividad libre de toda preocupación manual o económica, que correspondía al esclavo. En el mundo actual, el trabajo significa una actividad imperiosa para todo hombre, que debe sustentarse por sí mismo, sea por el trabajo manual, mecánico o intelectual para no ser un parásito en la sociedad. A la educación ha trascendido la idea del trabajo por varias razones. En primer lugar, psicológicamente, pues se basa en la actividad constructiva, creadora, innata del niño; después, por las razones sociales antedichas, de la necesidad del trabajo en la vida actual; finalmente por razones pedagógicas, que sostienen que la actividad, el trabajo del niño debe ser el punto de partida de toda educación.”

En este recorrido por los significados encerrados en la palabra “tarea” vemos que:

- *En sus orígenes, el término “tarea” aparece ligado a la idea de “trabajo” y, específicamente, a cierta unidad de medida o cantidad definida de trabajo.*
- *Esta unidad, que varía con los distintos usos que se le fue dando al término (la cantidad de leña cortada que ocupa determinado espacio; la cantidad de chocolate elaborado que es igual a 48 libras; las 15 fanegas de aceitunas; el sembrado de 30 varas de frente por 70 de fondo, etc.) responde en todos los casos a un criterio externo de medición que es definido por quien o quienes encargaban la labor.*
- *Muy directamente ligado a la idea de cantidad, tarīha, a partir de su raíz tārāh, además de “lanzar/arrojar” refiere a la idea de “imposición”, como aquello que*

⁴ DE ECHEGARAY, Eduardo (1889) Diccionario General Etimológico de la lengua española. Tomo V. José María Faquineto Editor, Madrid.

⁵ LUZURUAGA, Lorenzo (1960), Diccionario de Pedagogía. Ed. Labor, Buenos Aires.

se impone a un precio determinado. Aparece aquí la idea de valor de una tarea, en este caso, su valor comercial.

- *Esta raíz $\tau\acute{a}\rho\alpha\eta$ y su sentido de imposición parecen remitir en primer término, a un matiz especial de “cuidado, afán, penalidad”. Tarea aquí aparecería vinculada a lo que se hace con cierto esfuerzo y que puede ser utilizada como castigo. En segundo lugar, de “imposición de un trabajo” derivaría el sentido de “idea fija y permanente”, “ocupación que se toma uno en hacer constantemente algo”, esto es, el carácter repetitivo que remite a “manía, obsesión, idea fija”.*

No parece casual que la Didáctica haya hecho tan suya en el uso corriente la palabra “tarea” siendo portadora de tales sentidos, en la medida que ha estado tradicionalmente vinculada a “la tarea dada por los maestros a sus discípulos, o los amos a sus criados, o que cualquiera voluntariamente se impone para limitado tiempo”, según señalara De Echegaray. Los sentidos enumerados más arriba parecen ser muy propios de los ambientes escolares: la imposición del trabajo, la reiteración de rutinas, la asignación de un valor o calificación a lo realizado, la inclusión del tiempo como un criterio externo de medición.

“Tarea”, “trabajo”, “actividad” han sido términos utilizados casi indistintamente en el mundo de la enseñanza. Todos ellos han hecho tradicionalmente referencia a “aquello que le es dado a los alumnos para que realicen”. Este ha sido el sentido que “tarea” ha tenido para docentes y estudiantes en la vida cotidiana del aula. A continuación veremos qué construcciones teóricas se han ido elaborando a partir de la investigación sobre la enseñanza sobre la “tarea” y desde qué perspectivas.

2. La tarea como objeto de estudio en la investigación sobre la enseñanza

Aún considerando la polisemia del término “tarea” en el ámbito de la educación, el problema del trabajo realizado en las aulas ha sido objeto de tratamiento desde corrientes de investigación y perspectivas muy diversas. Nos interesa aquí mencionar los principales aportes que pueden reconocerse en relación con el tema. Como se verá, algunos de ellos aparecen más directamente vinculados al trabajo académico en sus distintos niveles, desde enfoques principalmente etnográficos y de inspiración cognitiva. Otros, desde disciplinas múltiples, se alejan ya del ámbito estrictamente escolar para avanzar sobre el terreno de la formación, las prácticas profesionales y el trabajo.

1. Estudios centrados en el concepto de tarea

Desde una línea de inspiración ecológica y cognitiva

Sobre la noción de “tarea” y “actividad” en Walter Doyle⁶

Dentro del paradigma ecológico la “tarea” ha sido objeto de indagación específica, constituyendo uno de los antecedentes más directos sobre el problema en estudio. Jackson (1975) y Doyle (1977a, 1986b, 1989) estudiaron el medio natural de las clases y señalaron sus rasgos intrínsecos:

- *Multidimensionalidad (en el sentido de la variedad de propósitos y hechos presentes, no necesariamente compatibles);*
- *simultaneidad (ya que los docentes deben atender a un mismo tiempo, por ejemplo, la marcha de la interacción de una discusión, la secuencia de respuestas, la calidad de las respuestas individuales, la lógica del contenido presente, etc.);*
- *inmediatez (dado el paso rápido de los hechos dentro de la clase);*

⁶ Dada la pertinencia de este enfoque en la definición del problema en estudio y de su consideración en los propios antecedentes de investigación (MAZZA, 1991, 1993a, 1993b, 1993c, 1996), esta teoría será considerada con especial grado de detalle.

- *impredictibilidad (es difícil predecir las respuestas de los estudiantes al conjunto de materiales o juzgar cuánto tiempo les demandará realizar determinada actividad);*
- *publicidad (hace referencia al hecho de que las aulas son lugares públicos y los hechos, especialmente aquellos que involucran al maestro, son a menudo presenciados por gran parte de los alumnos);*
- *historicidad (el paso del tiempo a través de las clases hace que se acumulen un conjunto de experiencias comunes, rutinas y normas que inciden en las actividades de conducción).*

Según Doyle, estos rasgos intrínsecos del ambiente del aula crean presiones constantes y modelan la tarea de enseñanza. Esto hace necesario pensar la tarea incorporando la idea de “mediambiente”. Para este autor la tarea es considerada como la unidad básica de tratamiento de la clase, y es entendida como una puesta en escena de conductas, una unidad ecoconductual compuesta de elementos que rodean y regulan la conducta. La tarea designa “las estructuras situacionales que dirigen el pensamiento y la acción de los alumnos” (DOYLE, 1984b, pág. 130).

A diferencia de otras posturas teóricas, ésta atribuye al ambiente, a la situación, un papel definitorio en la configuración de la tarea. La tarea no es pensada como la propuesta del docente, no es un conjunto de actividades para el alumno, sino una unidad más amplia que se define y toma forma en el medioambiente en que se estructura.

Doyle distingue como componentes de la tarea una meta (en el sentido de los productos que los estudiantes deben formular, como un ensayo original o respuestas a un cuestionario), el conjunto de operaciones que son utilizadas para generar el producto (tales como memorizar una lista de palabras o clasificar ejemplos de un concepto), y los recursos disponibles para los estudiantes durante la generación del producto, tales como un modelo de ensayo terminado suministrado por el docente o por un compañero. Las tareas académicas, en otras palabras, son definidas por las respuestas que se requiere que los estudiantes produzcan y los métodos que pueden ser usados para obtener dichas respuestas. (DOYLE, 1986a).

Caben considerar además dos subestructuras de la tarea o niveles de análisis: de orden y de aprendizaje. El aprendizaje sirve a la función instruccional cubriendo un bloque específico del currículum, promocionando el dominio de elementos de ese bloque, e introduciendo actitudes favorables hacia el contenido de manera tal que los estudiantes persistan en sus

esfuerzos por aprender. Un análisis del aprendizaje dirige su atención inevitablemente a los procesos individuales. El orden en cambio, se sirve de la función administrativa, esto es, organizando grupos de clase, estableciendo reglas y procedimientos, reaccionando a la mala conducta, monitoreando y estableciendo los pasos de los hechos del aula y similares (DOYLE, 1980). El orden hace así referencia a los límites organizativos dentro de los cuales se hace posible seguir determinado programa de acción. A diferencia del aprendizaje, el orden es una propiedad del sistema social, y de este modo necesita ser enmarcado en un lenguaje de los procesos de grupo. Obviamente, las tareas de promoción del aprendizaje y de orden están íntimamente entrelazadas, así como las funciones de dirección o gestión de la clase e instrucción.

En relación con el concepto de tarea en Doyle, es importante subrayar la significación que ésta adquiere en tanto reguladora de la selección de información y de la selección de estrategias para procesarla. Lo cual nos enfrenta con el hecho de que los alumnos aprenden lo que la tarea los lleva a realizar, esto es, de acuerdo con las demandas de aprendizaje, o adquisiciones que el alumno debe realizar, y comportamientos que debe exhibir para resolver con éxito las exigencias académicas y sociales generadas en un particular nicho ecológico (DOYLE, 1985). Los tipos de demandas de aprendizaje que pueden distinguirse dentro del modelo son: aprendizaje de indicadores de una situación; aprendizaje en la selección de estrategias de procesamiento de material académico requerido en función de la peculiar forma de definir la estructura de tareas; y aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan navegar con éxito a través de las demandas de la vida en el aula. Diferentes formas de trabajo académico parecen implicar diferentes demandas intelectuales, sobre todo en relación con el contexto específico en el que el trabajo se lleva a cabo.

En lo que hace a los tipos de tareas académicas, Doyle señala que pueden ser diferenciadas en términos de los procesos cognitivos utilizados por los estudiantes para llevarlas a cabo. Para muchas tareas el énfasis está puesto en (a) la memoria (tareas de memorización), haciendo que los estudiantes reproduzcan información que han visto previamente; (b) en la aplicación de formulas (también llamadas tareas de procedimiento) haciendo que apliquen procedimientos estandarizados para generar respuestas (por ejemplo reglas gramaticales o algoritmos aritméticos) o (c) en la "búsqueda e identificación"⁷ haciendo que los estudiantes identifiquen pasajes de un texto que responde a preguntas de estudio. A éstas Doyle agrega: "Otro tipo de tareas reflejan un énfasis en lo que podrían ser llamados 'procesos cognitivos de

⁷ En textos posteriores este tercer tipo de tareas parece subsumirse dentro de las tareas de comprensión o entendimiento (DOYLE, 1986b).

nivel superior'. En esencia, las tareas que involucran procesos cognitivos superiores requieren a los estudiantes que tomen decisiones sobre cómo usar conocimiento y habilidades en circunstancias particulares" (DOYLE, 1986a, pág. 367). En un trabajo de la misma época (DOYLE, 1986b) adiciona a los tipos de tarea identificados una última categoría: las tareas de "opinión" en las cuales se espera de los estudiantes que expresen una preferencia por algo (como seleccionar, por ejemplo, un cuento favorito).

Para Doyle "tarea" y "actividad" plantean diferencias conceptuales de importancia. Esta diferenciación es explícita, sobre todo, en los textos de los años '80, con una fuerte preocupación por los procesos de administración o conducción de la clase (DOYLE, 1979, 1984a, 1984b, 1985, 1989). Así, señala: *"El concepto de 'actividad', derivado de la literatura sobre psicología ecológica, designa segmentos identificables del tiempo de la clase, por ejemplo, trabajo en el asiento, pruebas, pequeño grupo de discusión, lectura, recitación, conferencia, etc. Las actividades pueden ser descritas en términos del espacio físico en el que ocurren, el tipo y número de participantes, los recursos utilizados, la forma de comportarse, y el contenido focal del segmento (por ejemplo arte, matemática, vocabulario). El concepto de actividad, en otras palabras, se refiere a los patrones de comportamiento evidente de docentes y estudiantes en las clases"* (DOYLE, 1979, pág 45). Se trata de un "modelo para la organización del trabajo durante una unidad de tiempo determinada" (DOYLE, 1985, pág. 38), siendo dimensiones clave en su definición el contenido, el espacio, el tiempo, el tipo y número de estudiantes, los apoyos y recursos utilizados y la conducta que se espera de alumnos y docente.

En cambio, *"el concepto de 'tarea'; derivado de la literatura sobre cognición humana, se refiere a la forma en la cual son estructuradas y experienciadas las demandas de procesamiento de información en un medioambiente. Dichas demandas son afectadas no sólo por el flujo de eventos en una actividad sino también por el objeto o fin en sí mismo"* (DOYLE, 1979, pág. 45).

En la medida en que una tarea se define en términos de un objetivo y un conjunto de operaciones para alcanzarlo, la tarea proporciona significado a la actividad, conectando elementos dentro de ésta para un propósito determinado. Dicho en otros términos, la tarea, que se halla inserta en las actividades de la clase, define el trabajo que deben hacer los estudiantes especificando qué productos son sostenidos como esperables (respuestas a preguntas, documentos escritos) y qué recursos (notas, consulta con los pares) son usados para generar esos productos. Las tareas en la clase definen el carácter de los contactos de los estudiantes con el contenido y organizan su pensamiento acerca de los temas.

La diferenciación entre “tarea” y actividad”, parece plantear en Doyle ciertas dificultades teóricas. El énfasis dado en sus trabajos al uso de una y otra categoría se corresponde con distintos momentos de su producción. La noción de actividad aparece más frecuentemente desarrollada entre los años '70 (DOYLE, 1977a, 1977b, 1979), como parte de publicaciones orientadas al problema del orden dentro del aula y al de las habilidades docentes necesarias para su administración. El concepto de “tarea académica” aparece más tardíamente (DOYLE, 1983, 1984b), especialmente en “Academic Tasks in Classrooms” (1984b), texto en el que se propone “*integrar las dimensiones administrativas y académicas de la vida del aula*” (DOYLE, 1984b, pág. 130). A partir de este momento la noción de tarea parece adquirir un mayor grado de especificidad, aún cuando no quedan claras las diferencias conceptuales entre “tarea” y “tarea académica”. Ambos términos pasan a emplearse casi indistintamente, pero cada vez más referidos a una hipótesis sobre el tipo de procesamiento de información que el alumno pone en juego bajo determinadas circunstancias.

Parece haber un giro teórico aquí, por el cual su planteo pasa a preocuparse más centralmente por el problema curricular y por cómo los estudiantes se apropian del contenido, quedando en un segundo plano, la consideración de los rasgos intrínsecos del medioambiente del aula (Jackson, 1975) a los que la noción de “actividad” parecía más centralmente referirse.

Hacia 1990, en un trabajo denominado “El conocimiento de la clase como base de la enseñanza” (DOYLE, 1990), Doyle llega, a nuestro modo de ver, a formular con mayor precisión, las diferencias teóricas entre ambas categorías: mientras la actividad da cuenta de la esencia de la administración de la clase, la tarea se refiere a la puesta en acto del currículum. La primera es corrientemente empleada en aquellos análisis que hacen foco en el problema del orden en las aulas y en la capacidad del docente para lidiar con él. La segunda en cambio, toma mayor relevancia en aquellos casos en que el problema central del análisis radica en el aprovechamiento efectivo que los alumnos terminan realizando de los contenidos del currículum.

Una breve revisión metodológica de sus investigaciones, probablemente contribuya a esclarecer las diferencias teóricas entre las categorías de “tarea” y “actividad”.

Especialmente en tres de sus trabajos Doyle se dedica a describir el dispositivo de investigación implementado en sus estudios sobre el aula (DOYLE, 1984b, 1986a, 1986b)⁸. Se trata de estudios de casos basados en observaciones de clase de tipo intensivo (sobre todo en una primera instancia), en la que se realizan lo que él denomina “observaciones narrativas”,

⁸ Un texto muy posterior (DOYLE y CARTER, 2003), también de corte metodológico, versa sobre la utilización de narrativas, no ya en el sentido de “observaciones narrativas” sino en el del relato “historiado” de la experiencia docente como base de la formación para el trabajo.

crónicas diarias consistentes en “una descripción razonablemente completa del comportamiento corriente, que contiene información sobre escenas coordinadas (por ejemplo, los participantes, distribución física, recursos, tiempo) y una sucesión de secuencias de acción dentro de las escenas” (DOYLE, 1986b, pág. 397). Son registros detallados, prolongados, en situación natural, sin utilizar categorías o nociones preconcebidas.

A este material se suman los textos utilizados por los alumnos, las hojas de trabajo y los ejercicios realizados, sus calificaciones, y entrevistas a alumnos y docentes. En algunos casos se menciona además la utilización de videotapes y fotografías.

Con respecto al análisis del material, aún con variaciones según los estudios, se trata de métodos “cualitativo/interpretativos” en el sentido dado por Erickson (1986)⁹. “*Se sigue un proceso iterativo para “elevar” interpretaciones desde las descripciones básicas de campo*” (DOYLE, 1991, pág. 13).

En aquellos textos más orientados al análisis del trabajo académico (DOYLE, 1984b) el análisis consiste en ir a través de los registros narrativos para identificar aquellas ocasiones en las que las tareas efectivamente se realizan, “*trazando los eventos que conducen a ellas*”. Para ello, cada consigna de trabajo¹⁰ es clasificada mediante un nombre; se la describe en términos de la cantidad de sesiones utilizadas para su desarrollo y el tiempo empleado. Luego, las consignas de trabajo son clasificadas en “mayores”, “menores” y “ejercicios” según el peso relativo (en tiempo y en importancia) dado por el maestro. El próximo paso consiste en escribir una descripción más completa de las tareas mayores y menores que incluya:

- *“La consigna, es decir, una descripción de los requerimientos planteados por el maestro con respecto al producto final, más cualquier cambio ocurrido en ellos durante el tiempo de trabajo.*
- *El tiempo empleado en presentar la consigna, comienzo y concreción del trabajo en clase.*
- *Apuntes y recursos disponibles para los alumnos durante la sesión de clase.*
- *Una descripción general de cómo se llevó a cabo la tarea tanto por el maestro como por los estudiantes con especial atención a la duración, secuencia, cambios*

⁹ Qualitative methods in research on teaching. In M.C. Wittrock (Ed.) (1986) Handbook of research on teaching. New York. Macmillan. (En DOYLE, 1991, pág. 13)

¹⁰ El término utilizado en inglés es el de “assignments”, en el sentido aparentemente más restringido de tareas tomadas como consignas de trabajo. Luego de su clasificación, Doyle hablará de “major” y “minor” assignments, así como de major y minor tasks, en un sentido más amplio.

en los requerimientos y compromiso de los estudiantes” (DOYLE, 1984b, pág. 135).

En los trabajos más orientados al problema del orden y de la conducción de la clase (DOYLE, 1986b) la modalidad de análisis presenta algunas diferencias. Se trata de dividir la crónica o registro en segmentos. Estos pueden estar dados por:

- *Cambios en las pautas para la distribución de los participantes*
- *Recursos y accesorios utilizados*
- *Roles y responsabilidades*
- *Reglas de aprobación acerca de lo que está o no permitido*

Luego los segmentos son categorizados, codificando en cada uno de ellos información según ciertas dimensiones para futuros análisis:

- *Tiempo utilizado*
- *Interés focal del segmento*
- *Ritmo*
- *Número de participantes*
- *Compromiso de los estudiantes.*

Es entonces cuando se presenta el concepto de “actividad” como “*uno de los segmentos más ampliamente estudiados.*” (DOYLE, 1986b, pág. 398). Como resultado de este proceso de segmentación, Doyle distingue cuatro niveles estructurales de la clase:

1. La sesión de clase, o la unidad de tiempo definida por la señal que indica que los estudiantes se encuentran dentro del aula, y aquella por la que salen a un recreo, almuerzo o a sus casas. 2. La lección, o el conjunto de actividades vinculadas por un contenido focal común. 3. La actividad, o el pattern distintivo que organiza a los alumnos para trabajar una lección dentro de una unidad de tiempo. 4. La rutina, o el programa suplementario de acción que conduce los asuntos cotidianos dentro del aula.

En algunas ocasiones los tres primeros niveles o el segundo y el tercero pueden mezclarse: una lección en una clase de escuela media puede consistir en sólo una actividad, tomando una sesión de clase entera llevarla a cabo. Además, estos niveles están subsumidos en

un contenido y en estructuras de eventos durante la semana, el semestre y el año” (Op. Cit., pág. 399).

Dos señalamientos nos parecen importantes desde el punto de vista metodológico. El primero, de carácter más específico, es que tanto en los trabajos sobre la tarea como sobre la actividad, el análisis supone un proceso de segmentación de los datos a partir del sentido otorgado por el investigador al material de registro de los sucesos del aula. Sin embargo, el concepto de actividad pareciera estar más vinculado al proceso de segmentación en sí mismo, y en este sentido cumpliría una función principalmente metodológica. El de tarea en cambio, adquiere un carácter más interpretativo intentando “elevarse” desde los datos de la descripción a través de la formulación de una hipótesis acerca del aprovechamiento cognitivo del currículo por parte de los alumnos. En este sentido, no son nociones de la misma naturaleza teórica y están planteando diferencias epistemológicas y metodológicas, aunque esto no sea explícito en el planteo de Doyle.

En segundo lugar, y ya desde un plano más general, en ambos tipos de estudio, se advierte un énfasis sobre lo que podríamos considerar la búsqueda de patterns o modos de funcionamiento con cierto grado de regularidad. Así lo señala Doyle en cada oportunidad al explicar el dispositivo metodológico:

“Estas descripciones de tarea fueron entonces utilizadas para identificar patterns generales asociados a las tareas académicas en las clases de la Sra. Dee.” (DOYLE, 1984b, pág. 136) *“... La actividad, o el pattern distintivo que organiza a los alumnos para trabajar una lección dentro de una unidad de tiempo”* (DOYLE, 1986b, pág. 399).

Es posible preguntarse entonces ¿en qué medida la búsqueda de regularidades no atenta contra la captación del sentido múltiple propio del medioambiente de clase? ¿Es posible pensar que el mismo fenómeno de “reducción de la complejidad” tan comúnmente señalado por Doyle en relación con el trabajo del docente, opere asimismo a nivel de formulación de la teoría? ¿Podría decirse que la tipología de tareas a las que llega como resultado de la investigación reduce en cierto modo la multiplicidad de procesos de apropiación del contenido sobre los que podría hipotetizarse?

Creemos que los desarrollos de Walter Doyle sobre la necesidad de abordar el medioambiente del aula constituyeron un aporte importante a los programas de investigación sobre la enseñanza, abriendo a la posibilidad de captar significados que van más allá de los que habían sido tradicionalmente considerados tanto desde la Didáctica, desde la Teoría del

currículo, como desde la Psicología cognitiva. Sin embargo, la construcción de los conceptos de “tarea” y “actividad”, nos plantea nuevos interrogantes.

El sostenimiento de dos categorías teóricas que dan cuenta de fenómenos de distinta naturaleza ¿no genera una dualidad (teórica y epistemológica) difícil de articular al momento de dar cuenta de la complejidad de los sucesos del aula?

¿En qué medida la idea de “demanda de aprendizaje” como factor clave en la definición del tipo de pensamiento puesto en juego por el alumno, no cierra a una mirada predominantemente cognitiva (e individual) de la tarea que deja de lado lo situacional?

¿Por qué la tipología de tareas se elabora sólo en base a categorías propias de la teoría de procesamiento de la información, aún cuando junto a una subestructura de aprendizaje se reconoce una subestructura de orden que abriría al sentido de la complejidad del ambiente?

Mientras la categoría de “actividad” es heredera de la raíz ecológica de la teoría de Doyle, la de “tarea” lo es de la teoría del currículo de inspiración cognitiva.

Un análisis similar fue ya señalado por Simco (1995), quien realiza una crítica al planteo en cierto modo dual de Doyle sobre las dos unidades de análisis mencionadas: “tarea” y “actividad”. Simco considera que tal como aparecen definidas ambas categorías, es “actividad” el concepto que debiera constituirse en la unidad básica de análisis en correspondencia con un enfoque ecológico, siendo la tarea, en todo caso, una parte de aquélla.

Es posible pensar que Doyle intente, con el concepto de “tarea” vincular dos procesos de naturaleza, teórica y epistemológica muy diferentes: el de enseñanza (incluida la complejidad del medioambiente en la que ésta se lleva a cabo) y el del aprendizaje (concebido desde un enfoque cognitivo e individual). La tarea de alguna manera constituiría una hipótesis sobre lo que el medioambiente demanda¹¹ en cierto momento a los alumnos y, en este sentido,

¹¹ El interés por indagar el tipo de demandas específicas del medioambiente continúa vigente en la investigación sobre la enseñanza. En un estudio relativamente reciente de corte claramente experimental, realizado en Canadá por Rodney CLIFTON, Raymond PERRY, Christine ADAMS STUBBS y Lance ROBERTS (2004) se intentó analizar la incidencia de algunas de las características del medioambiente del aula (como las “demandas cognitivas” planteadas tanto por los docentes como por los compañeros y la apoyo social), sobre lo que llaman “disposiciones psicosociales de los estudiantes”. Consideraron como tales disposiciones a: la autoestima, el control académico (o el grado en que los estudiantes creen que pueden predecir su éxito académico) y la copia de estrategias. El proyecto asume que estas tres disposiciones constituyen variables mediacionales entre los factores exógenos (como las características demográficas) y el aprovechamiento académico. A través de un análisis multivariable, estimaron en qué medida las demandas cognitivas y el apoyo social recibido parecían afectar las disposiciones en los alumnos y, consecuentemente tener efectos en el rendimiento. El estudio, publicado en la Revista *Research in Higher Education*, aún cuando no proporciona en forma directa un concepto de “tarea”, aporta elementos de interés para el análisis de algunas de las variables del medioambiente de la clase y su posible incidencia en el aprovechamiento académico de los alumnos.

podríamos pensarla con un carácter más interpretativo (en términos de alejamiento de los referentes empíricos en los que se basa) que el de actividad. Advertimos sin embargo, que la interpretación a la que Doyle llega en su análisis de la tarea y sobre todo en la tipología que construye, parecen remitir a una epistemología en cierto modo inconsistente con el paradigma ecológico del marco general.

Sobre las nociones de “tarea” y “actividad” en dos investigaciones de tipo etnográfico en el ámbito nacional

En el ámbito de nuestro país, una investigación llevada a cabo por Regina Gibaja (1993; 1996) desde un enfoque etnográfico, se centró en la reconstrucción del ambiente de la escuela y algunas características de su cultura, así como las creencias y actitudes de sus maestros. Especialmente en el segundo de sus libros, “El tiempo instructivo” (1993)¹², Gibaja realiza un análisis del tiempo empleado en diferentes tipos de “tareas” o “actividades”. Aún sin especificarse una diferenciación conceptual entre ambos términos, el estudio constituye un antecedente en el análisis del problema en estudio, en un sentido similar al otorgado por Doyle.

Ambos libros expresan resultados de una investigación llevada a cabo en una serie de escuelas de la ciudad de Buenos Aires, en las que a través de observaciones de carácter etnográfico y entrevistas semiestructuradas a docentes, alumnos y directivos, Gibaja intenta acceder a la “*comprensión del proceso de instrucción en su ámbito natural –la escuela- y de los estímulos que proporciona para facilitar el desarrollo cognitivo de los niños*” (GIBAJA, 1996, pág. 9).

Aún cuando no sea objeto de tratamiento específico en esta primera obra, ya la autora adelanta aquí algunas de las dimensiones que considerará relevantes en su investigación, como es la de las tareas instructivas. “En un primer nivel puede prestarse atención a hechos del acontecer escolar tales como el tipo y la distribución de las tareas instructivas. Este orden de acontecimientos es importante porque constituye el sustrato en el que se producen los procesos de aprendizaje. Por ejemplo, el tiempo dedicado a la instrucción en la escuela no determina estrictamente lo que el alumno aprende, si bien afecta sus oportunidades de acceso al conocimiento. Igualmente, la actividad del aula, la estructura de la clase, su planificación y disciplina, o las formas de participación previstas son el marco que posibilita a los niños el desarrollo de sus capacidades intelectuales” (Op. Cit., pág. 12).

Puede advertirse en esta primera definición cómo el término “tarea” aparece asociado

¹² “*La cultura de la escuela*” fue publicado inicialmente en el año 1991.

al trabajo académico y específicamente a la instrucción impartida por el maestro. Es sobre todo en el primero de los libros, donde la transmisión de los resultados se centra sobre todo en el papel del maestro y sus posibilidades de brindar situaciones formativas a los alumnos. Incluso el proyecto avanza en una evaluación cuali-cuantitativa del modelo de enseñanza desplegado por cada uno de los maestros observados en base al concepto de “enseñanza activa”¹³ y a través de las siguientes dimensiones: el tiempo que dedica la maestra a cada alumno, las oportunidades de participación, el interés y atención de los alumnos, la facilitación del proceso de comprensión de textos y de explicaciones orales, la facilitación de los procesos cognitivos, la posición de la maestra en la clase, el ritmo de trabajo.

En el segundo de los libros, “*El tiempo instructivo*” (Gibaja, 1993) la autora dedica uno de sus capítulos a tratar lo que denomina “la actividad del aula”, reconstruyendo los rasgos de la vida cotidiana de las clases, valiéndose para ello del concepto de “densidad social” de Jackson. Así señala: “*La densidad social alude a un aula con muchos alumnos, cuyos trabajos y problemas deben ser dirigidos y controlados por una maestra; ésta es responsable de una pluralidad de acciones que suceden simultáneamente en el aula y debe responder a las demandas e intereses particulares de los niños y a las interferencias de personas ajenas. Es ella quien maneja el flujo del diálogo en el aula; decide quién habla en un momento dado y a quién no le corresponde hacerlo; como un cronómetro, señala cuándo comienza una actividad, cuándo se interrumpe, cuándo termina, cuándo se sale al recreo; distribuye los recursos, asigna tareas y privilegios, premios y castigos*” (Gibaja, 1993, pág. 21).

La vinculación entre la idea de actividad y la de densidad social de Jackson nuevamente nos llevan a pensar en la diferenciación que ya señaláramos al presentar el planteo de Doyle. Aún cuando Gibaja no defina específicamente el término, el uso de “actividad”, a diferencia del de “tarea” parece en este desarrollo recuperar el sentido de complejidad del medioambiente, yendo más allá de los aspectos estrictamente instructivos.

¹³ “La enseñanza activa connota lecciones frecuentes (con pequeños grupos o con toda la clase) en que el maestro presenta la información o desarrolla conceptos a través de exposiciones y demostraciones, elabora la información y da retroalimentación de acuerdo a las respuestas y preguntas que se producen en clase, prepara a los estudiantes para hacer las tareas consecutivas dando instrucciones y ejemplos prácticos, monitorea el progreso en las tareas asignadas para el trabajo independiente y complementa lo anterior con retroalimentación apropiada, o enseña de nuevo cuando es necesario. Además de esperar que los estudiantes aprendan principalmente por sí mismos leyendo textos y haciendo tareas, el maestro acerca el contenido personalmente a los estudiantes, principalmente mediante breves presentaciones seguidas por “intercambios en clase” y oportunidades supervisadas de aplicación. El maestro habla mucho, pero la mayor parte de su comunicación es académica, más que de procedimiento o de organización; mucha de su intervención involucra exponer oralmente, hacer preguntas y dar retroalimentación” (Brophy (1988) Research linking teacher behavior to student achievement: potential implication for instruction, *Educational Psychologist*, 23 (3), pág. 242. Citado por Gibaja, 1996, pág.92)

Una categorización más específica de los tipos de actividades observadas en la investigación se encuentra en un análisis denominado “las variables del aula” (SARLE, P., en Op. Cit., 1993). Allí, basándose en una clasificación de Bossert,¹⁴ las investigadoras clasifican el uso del tiempo instructivo¹⁵ según tipos de actividades, utilizando sin embargo, al interior de las categorías, el término “tarea”:

“En la recitación el maestro está al frente de toda la clase. Todos cumplen con la misma actividad y la evaluación del desempeño es pública (por ejemplo, explicación de un contenido curricular, lectura de un texto, corrección en grupo, etc.). En la tarea de clase el trabajo es individual, la tarea puede ser general para todos los alumnos o distinta para cada uno y la evaluación del desempeño es semipública (Ej. prueba escrita, resolución de ejercicios en cuadernos de clase, lectura silenciosa, repaso de un tema, etc.). La multitarea presenta a la clase total dividida en pequeños grupos, cada uno de los cuales hace tareas diferentes elegidas por los niños. En estos casos la evaluación del desempeño es privada. En nuestras observaciones no se registró este tipo de actividad. A partir de los primeros registros de observación, modificamos en algo la multitarea y la llamamos tarea en equipo. En la tarea en equipo se trabaja en subgrupos predeterminados por la maestra o armados por lo chicos al comienzo del año. Cada equipo puede tener o no la misma tarea asignada, siempre en torno a un mismo tema del programa escolar. En general se utiliza como dinámica para preparar luego clases expositivas a cargo de cada subgrupo de niños” (Op. Cit., págs. 67-68).

Si bien la investigación citada no estuvo orientada específicamente al análisis del tarea en el aula, su descripción aparece como un medio necesario para poder comprender cómo se lleva a cabo la enseñanza en su ambiente natural. Asimismo, en el caso del análisis del tiempo, la pregunta por cómo es éste empleado, lleva a la autora a caracterizar estructuras de tarea o actividades en el sentido de unidades de análisis del tiempo de la clase.

Otro antecedente directo, en nuestro medio, lo constituye las investigaciones realizadas en la provincia de Córdoba por María Cristina Rinaudo (1998, 2003, 2005), en los niveles medio y universitario.

Esta investigadora, interesada por los procesos de aprendizaje en la universidad, y

¹⁴ Steven Bossert (1977) “Task, group management and teacher control behavior: a study of classroom organization and teacher style” En *School Review*, 1977, p. 552-565.

¹⁵ Las investigadoras distinguen, junto al “tiempo instructivo” (dedicado específicamente a la función de enseñanza), un “tiempo no instructivo” (tareas que el maestro debe realizar pero que no involucran una intencionalidad pedagógica) y un “tiempo inerte” (dado por interrupciones, desorden o ausencia de actividad).

particularmente sobre las estrategias de aprendizaje y comprensión de textos escritos, llevó a cabo diversos proyectos, inspirados especialmente en enfoques cognitivos, que son clasificados por ella misma en tres grandes etapas (RINAUDO, 2005):

1. Estudios sobre la elaboración de resúmenes, en los que centraba en el análisis sobre las dificultades de los alumnos universitarios en el empleo de estrategias cognoscitivas.

2. Estudios sobre la enseñanza de estrategias de aprendizaje. El interés fue aquí determinar las posibilidades y límites entre dos enfoques instructivos: la enseñanza interactiva y el aprendizaje cooperativo.

3. Integración de aspectos motivacionales y del contexto instructivo. Etapa más reciente, en la que intenta integrar aspectos cognitivos y motivacionales como rasgos del estudiante y, por otro lado, considerar el papel del contexto y del aprendizaje.

Dentro de esta última etapa, en un trabajo sobre la “Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad” (RINAUDO, 2003) se interesa por *“lograr una descripción particularizada de las interrelaciones existentes entre: 1) las características del contexto, analizado a nivel específico de las tareas académicas de escritura, y 2) las percepciones de los estudiantes, referidas a las dificultades asociadas con su realización”* (Op. Cit., pág. 2)

Con respecto a la primera de las unidades de análisis, si bien no se explicita aquí el sentido teórico de “tarea académica”, su utilización permite pensarla como ligada tanto a significados propios del contexto general de la clase, como a aspectos curriculares. El interés se centra aquí en analizar las dificultades que pudieran observarse en tareas de escritura de alcances amplios, capaces de favorecer la autonomía y autorregulación del estudiante.

En relación con la segunda unidad de análisis, se atendió especialmente a los planes cognitivos de los estudiantes, o representaciones mentales que éstos elaboran sobre las demandas de la tarea y las operaciones y acciones necesarias para llevarlas a cabo. En este sentido, el proyecto intentó confrontar la percepción de los estudiantes sobre sus dificultades, con las dificultades reales en la realización del trabajo tal como fueron analizadas por los investigadores.

Resultados de este estudio permiten centrar la atención sobre un aspecto de interés en relación con el análisis de la tarea de escritura en la universidad. La discrepancia entre las dificultades observadas por los investigadores en la realización de la tarea, y la percepción que

tuvieron los alumnos sobre ellas, hacen pensar en la necesidad de trabajar más sobre las *demandas* de las tareas, sobre todo aquellas de alcances amplios. Los alumnos parecen no percibir rasgos críticos necesarios para cumplirlas con éxito, como si no hubiesen desarrollado la sensibilidad contextual necesaria. La idea de *demanda*, en un sentido similar al otorgado por Doyle, y la de interpretación del medioambiente por parte de los alumnos, parecen rasgos importantes en esta concepción.

Una aproximación tal vez más específica al análisis de la tarea y a las dimensiones implicadas en su definición, se comunica en un trabajo previo (RINAUDO, 1998) procedente de la Universidad Nacional de Río Cuarto, “El estudio de las tareas académicas”, en el que la autora relata los resultados hallados a partir de un estudio de la clase en el nivel medio.

Para ella, y siguiendo a Winne y Marx (1989) por tarea académica se entiende “*los eventos de la clase que proporcionan oportunidades para que los estudiantes usen sus recursos cognitivos y motivacionales al servicio del logro de metas personales y educacionales*”¹⁶.

La investigación de la que se da cuenta en el trabajo se llevó a cabo en un colegio secundario público de la ciudad de Río Cuarto. Allí la autora analiza las características de las clases desde la perspectiva del desarrollo de habilidades cognoscitivas para aprender de los textos escritos. Se observaron clases cuyo análisis se integró con las opiniones de estudiantes y docentes acerca de ellas.

Como resultado de su estudio presenta un modelo de análisis de tareas en base a tres dimensiones con sus correspondientes categorías:

“I. condiciones de presentación y ejecución de las tareas.

- 1. Medios usados en la presentación de las tareas: orales, dictado, copia, escritos.*
- 2. Grado de explicitación de las metas hacia las que se orientan las tareas.*
- 3. Grado de explicitación de las consignas de trabajo, es decir, la claridad con que se le indica al alumno la respuesta que se espera de él.*
- 4. Tiempo que se destina a las tareas académicas*
- 5. Recursos disponibles: el libro de texto.*
- 6. El ambiente de las tareas académicas; carácter de las interacciones entre profesores y estudiantes, legalidad y carácter de las interacciones entre pares.*

¹⁶ Citado por Rinaudo de Winnie y Marx (1989) Learning from academic tasks. The Elementary School Journal. Vol. 88(3): 207-219.

II. Productos y planes cognitivos.

1. Tipos de productos solicitados (...)

2. Planes cognitivos de los estudiantes; es decir, las interpretaciones que ellos elaboran acerca de las tareas solicitadas y las operaciones intelectuales que utilizan para completarlas.

Persistencia en el trabajo necesario para lograr los propósitos de las tareas.

III. Control del desempeño.

1. Frecuencia de las situaciones de control.

2. Informatividad: tipo de información que se proporciona en respuesta al desempeño del estudiante.

3. Fuente que proporciona la información correctiva.

4. Valor que otorgan los estudiantes a las observaciones de control.” (Op. Cit., págs. 96-97)

En base a estas dimensiones y categorías la autora analiza 149 tareas que le permiten caracterizar los rasgos de las clases observadas en el nivel. Entre esos rasgos es posible mencionar:

I. 1. De la totalidad de las clases observadas, en más del 70% de los casos se utilizan los modos de presentación oral, el dictado y la combinación de ambos.

I. 2. La información sobre las metas o logros que se espera de los estudiantes está generalmente ausente.

I. 3. Las características del tipo de ejecución no quedan claras en todas las tareas requeridas. Hay tanto de parte de estudiantes como de docentes un énfasis en los aspectos formales de la confección del trabajo, más que en el sentido de su realización.

I. 4. El tiempo promedio dedicado a las tareas académicas es de 62 minutos, representando el 77% del total. El tiempo es en general distribuido en tres momentos o fases: una primera etapa de preparación (actividades del profesor tendientes a explicar en qué consistirá la tarea solicitada y lo contenidos a estudiar), una segunda etapa de ejecución (actividad que recae principalmente en los alumnos para dar respuesta a las consignas) y una última etapa de control (acciones del profesor, de los estudiantes o de ambos, para poner en

consideración el producto o resultado de la tarea). En las unidades consideradas, el tiempo dedicado a la ejecución casi duplicó al utilizado por cada una de las otras dos etapas.

I. 5. Los recursos más empleados en las clases son las carpetas de los alumnos, el pizarrón y el libro de texto. Una línea de análisis sobre la calidad de los libros de texto señala que en más de la mitad de los manuales analizados predominan las cuestiones puntuales o de detalle, no incluyendo actividades apropiadas para generar un enfoque activo y el uso de estrategias cognoscitivas en la lectura. Con respecto a las modalidades de uso del libro de texto, las más comunes fueron para responder por escrito a cuestionarios elaborados por el profesor, o para leer y comentar partes del texto.

I. 6. Con respecto al ambiente de las tareas académicas, es señala aquí como rasgo la ausencia de tareas diferenciadas para cada estudiante o para cada grupo de alumnos. Generalmente la totalidad de la clase trabaja simultáneamente en las mismas tareas. No se da por otro lado una diferenciación muy marcada entre tareas individuales y grupales: tareas propuestas en forma individual se hacen en pequeños grupos, y dentro de tareas grupales existen grandes márgenes para comportamientos individuales diferentes. Así se señala “*el ambiente de la tarea parece ser diferente para cada estudiante en función de su interés por aprovechar las oportunidades de la clase. Parece que los que más asiduamente o con más intensidad se abocan a hacer las tareas de la clase, obtienen más intercambios positivos con sus compañeros -se los consulta más y se los molesta menos-, y con sus profesores, quienes les proporcionan explicaciones más acordes a sus necesidades especiales*” (RINAUDO, 1998, pág. 104).

II .1. Los tipos de productos solicitados con mayor frecuencia en las dos unidades estudiadas fueron: en primer lugar *lectura y comentario de textos* (23%), en segundo término *ejercicios* (21%) y finalmente *resolución de problemas* (17%). Si se atiende a las posibilidades que estos productos ofrecían respecto del trabajo intelectual del estudiante, puede concluirse del estudio que poco menos de la mitad de las tareas presentadas en una de las unidades, y más de la mitad en la otra, dejan abiertas posibilidades para el desarrollo de estrategias cognoscitivas.

II. 2. En relación con los planes cognitivos de los estudiantes, o forma en que se representan mentalmente los requerimientos de la tarea y las operaciones intelectuales que utilizan para completarlas, a partir del estudio se observa que tareas potencialmente ricas como la resolución de problemas pueden reducirse a la mera copia de los resultados de un compañero.

II. 3. En relación con esta categoría el estudio señala que la capacidad individual de persistir en una tarea frente a los obstáculos que ésta genere es variable dentro de una clase,

jugando un rol importante en la definición de las tareas académicas.

III. 1. Las tareas que se someten a algún tipo de control durante la clase representan una proporción considerablemente alta (79% en una de las unidades consideradas y 73% en la otra). Es decir, un 76% de las tareas observadas incluyeron algún tipo de respuesta a los productos elaborados por los estudiantes e, indirectamente a sus planes cognitivos.

III. 2. El tipo de información que brindan los docentes a los estudiantes es sumamente variable, oscilando desde el simplemente escuchar, hasta hacer del momento de control un espacio propicio para el aprendizaje.

III. 3. La fuente de información más común es el mismo profesor y en menor medida los mismos pares.

III. 4. La posibilidad de que el estudiante tome en cuenta las indicaciones acerca de su desempeño, depende de su percepción acerca de la seriedad con que se está enfocando el control de la tarea. Si el alumno estima que el profesor no está analizando en profundidad sus respuestas, no se preocupa demasiado por los comentarios que éste puede hacer sobre su desempeño.

Creemos que la investigación realizada por Rinaudo aporta elementos de interés en relación con el análisis de las tareas académicas, desde un enfoque teórico predominantemente cognitivo. Este se articula con una observación amplia, cuyo análisis y categorización permiten describir, caracterizar modos de funcionamiento, rasgos propios de las clases en un nivel muy próximo al de la observación. Un mayor salto interpretativo parece darse en relación con el análisis de los procesos cognitivos en juego y en la reconstrucción que la autora realiza del sentido otorgado por los estudiantes a la situación en la que se lleva a cabo la enseñanza.

Para concluir abordaremos estudios que también enfocan el análisis de las tareas desde la cognición pero desde un enfoque metodológico de tipo experimental.

Sobre el análisis de las “tareas cognitivas” desde un enfoque experimental

Desde una línea cognitiva, Newman, Griffin y Cole, en un libro que se llamó “La zona de construcción del conocimiento” (1991), encararon una investigación de tipo experimental de especial interés para el problema en estudio. Diseñaron para ello un dispositivo que incluía tanto observaciones de clase como entrevistas de tutoría conducidas por un investigador, como

medio para indagar sobre cómo se llevaba a cabo el cambio cognitivo en los niños.

Para los autores, el cambio cognitivo es tanto un proceso social como individual. Por esta razón, examinaron las interacciones sociales en las que este cambio se construye para empezar a reunir las en una teoría que muestre cómo los mundos individual y social están completamente interrelacionados. En este sentido señalan: “*Mantenemos que, para evitar callejones sin salida en la teoría cognitiva y en la práctica educativa, tenemos que ir más allá de la simple cita de factores individuales y factores sociales como influencias separables en el cambio cognitivo*” (Op. Cit., pág. 19).

Basados en la hipótesis vigotskiana de la zona de desarrollo próximo, utilizaron como concepto central el de apropiación para dar cuenta del proceso por el cual la acción conjunta de profesor y alumno puede llevar a un “encuentro de mentes”¹⁷.

En función de esta hipótesis teórica, intentaron diseñar “tareas cognitivas” que pudieran ser implementadas en contextos diversos. Esto llevó a los investigadores a combinar metodológicamente un estudio natural con un enfoque experimental: “... *nuestra estrategia inicial consistió en tratar de comparar la misma tarea cognitiva en diferentes ambientes sociales en el transcurso del tiempo. Esto exigía ir mucho más allá de la observación naturalista (...) Tuvimos que descubrir modos de crear ambientes que nos proporcionaran el control que necesitábamos para hacer inferencias respecto a la cognición fuera del laboratorio.*” (Op. Cit., pág. 31)

La definición que inicialmente dieron los autores de una tarea cognitiva dependía de los siguientes atributos. Debía proporcionar al menos información sobre:

- *el objetivo de la actividad,*
- *las condiciones iniciales en que se encuentra el informador,*
- *el conjunto de elementos del ambiente en que se desarrolla la tarea con los que el informador se encuentra en todo momento.*

“*Una tarea bien definida especifica todos los posibles estímulos a los que el sujeto puede tener que prestar atención en el transcurso del proceso desde un punto de la solución de la tarea a otro.*” (Op. Cit., pág. 37).

¹⁷ “*La zona de desarrollo próximo es el espacio de las negociaciones sociales entre los significados y, en el contexto de las escuelas, el lugar en el que profesores y alumnos pueden apropiarse de las comprensiones del otro. La apropiación -término original de Leontiev- es, en sentido formal, el equivalente sociohistórico del término de corte biológico asimilación.*” (Prólogo de White, S. a Op. Cit., 1991, pág. 14)

Sin embargo, parte de los resultados obtenidos consistió en analizar las dificultades para generar “tareas iguales” en contextos sociales diferentes. Esto haría que el diseño inicial debiera ser modificado incluyendo ciertos dispositivos como los “trazadores”¹⁸, y que la noción de “tarea” fuera redefinida: “*Las tareas son ficciones estratégicas que utilizan las personas como forma de negociar la interpretación de una situación*” (op.cit., pág. 143).

Comparando el desempeño de los niños frente a una misma tarea cognitiva en dos situaciones diferenciadas (tutora-experimentador y grupo de alumnos), NEWMAN, GRIFFIN y COLE llegan a ver que:

La tarea que los niños “descubrían” trabajando solos entre ellos, no constituía un isomorfo de lo que la tutora les había enseñando a resolver en la otra situación. En la situación grupal, los niños encontraban por ellos mismos la motivación para desarrollar el procedimiento.

El procedimiento en cuestión no es sólo, ni siquiera en primer lugar, una estructura interna de conocimiento. Ocupa también un lugar importante en la *interacción entre los niños*. Es, en terminología de Vygotski, un proceso cognitivo *interpsicológico*.

Los resultados obtenidos llevan a los autores a definir lo que sería una “tarea completa”: “*Una tarea completa es aquella que se considera en el contexto de la actividad que la motiva y la limita*” (op.cit., pág. 73).

Pueden extraerse de lo señalado algunas notas de interés. Esta línea diferencia claramente “tarea” de “actividad”. Vincula la primera estrictamente a la idea de procesamiento cognitivo, al punto de trabajar con el concepto de “isomorfismo cognitivo”. Al intentar diseñar tareas iguales en contextos diferentes hacen referencia a crear “isomorfos del problema”, esto es, conjunto de cuestiones que comparten una misma estructura abstracta aunque difieren en el contenido concreto. Aún cuando la actividad pueda variar, no necesariamente variaría la tarea (y viceversa), en tanto se mantenga o no la “isomorfía del problema”¹⁹.

El mismo fracaso que confiesan los investigadores en la creación de “tareas iguales” en ambientes distintos, pone de relieve la complejidad de los ambientes de aula: “... *éramos incapaces de comprender las decisiones sobre la marcha (on-line) de los profesores sobre lo*

¹⁸ Se trata de un término tomado de las ciencias de la salud. Da cuenta de ciertos componentes de una tarea que de alguna manera aparecerían como invariantes y que por lo tanto permiten pensar en la especificidad de una tarea independientemente del contexto. “*Los trazadores adoptan la forma de cierto conocimiento, procedimiento, conjunto de acciones, locuciones o símbolos escritos. (...) Eran fundamentales para saber si los niños reconocían que se les había propuesto la misma tarea en un ambiente diferente*” (Op. Cit., pág. 46).

¹⁹ En este sentido, se trataría de la misma concepción de “tarea” planteada por DOYLE, donde ésta se define y diferencia de la actividad, en función de las demandas de aprendizaje propias del nicho ecológico en el que se desarrolla.

que convenía recalcar y lo que era preferible sacrificar cuando ocurría lo inesperado” (Op. Cit., pág. 45).

Como ellos mismos señalan, *“más que especificar ‘la tarea’ o el conjunto de tareas en una determinada situación de aprendizaje y desarrollo, lo que podemos tratar de especificar son los conjuntos de comprensiones que se negocian en cuanto objetivo de la tarea específica.” (Op. Cit., pág. 143)*

El estudio de Newman, Griffin y Cole constituye un interesante aporte al estudio de la tarea a partir de la articulación de perspectivas metodológicas tradicionalmente disociadas, como lo son las observaciones de tipo etnográfico en ambientes naturales y el diseño de dispositivos experimentales. Es posible sin embargo, advertir una tensión allí, no sin consecuencias de tipo epistemológico. La decisión inicial de diseñar “tareas iguales” en ambientes diversos de alguna manera construye un tipo de objeto: aquel definido como “la tarea”, incluido pero al mismo tiempo delimitable del contexto en el que se inserta.

Los resultados a los que arriban reúnen nueva evidencia sobre la imposibilidad de discriminar entre “la tarea” y la situación en la que los mismos sujetos le otorgan sentido. Así, la definición inicial de tarea como “objetivo” termina siendo inadecuada, ya que *“no sólo cambian las condiciones para alcanzar el objetivo de una situación a otra y en el transcurso de tiempo en la misma situación, sino que también los objetivos aparecen, desaparecen y cambian.” (Op. Cit., pág. 143).* Asimismo, la invención de los “trazadores” como modo de identificar aquello que la tarea presentaría de específico independientemente del ambiente, podría ser visto como un último esfuerzo de los investigadores por identificar aspectos libres de la altísima variabilidad de las situaciones.

La introducción posterior de dos términos: el de tarea como “ficción estratégica” y el de “tarea completa” plantea nuevas cuestiones. Al hablar de tarea como ficción estratégica se recupera el proceso de interpretación que los actores realizan en una situación dada. La atención ya no se centra en identificar qué tienen de “específico” determinadas tareas, sino cómo se lleva a cabo el juego de negociación de sentidos que hace posible los procesos de construcción conjunta. A su vez, “tarea completa” intenta capturar el sentido globalizador de la tarea, en la que se combinan de modo particular la interpretación de los sujetos y las condiciones del medio en el que interactúan.

2. Estudios centrados en los conceptos de actividad y trabajo

En los últimos años, diversas corrientes teóricas surgidas en distintos países han tomado como objeto de estudio el trabajo desde la perspectiva de la acción. Sus resultados no sólo han dado lugar a la construcción de categorías de análisis sobre prácticas profesionales diversas sino que también han dado lugar a construcciones teóricas y metodológicas sobre la formación de adultos. En lo que sigue presentaremos un panorama general de estas distintas corrientes y algunas de sus categorías de análisis centrales, no sin antes referirnos a la base teórica que se encuentra en el origen de estos desarrollos: la teoría de Vygotsky y particularmente, el concepto de actividad tal como aparece en uno de sus seguidores: Leontiev.

Los tres temas que parecen constituir el núcleo de la estructura teórica de Vygotsky (WERTSCH, 1985) son: 1) La creencia en el método genético o evolutivo; 2) la tesis de que los procesos psicológicos superiores tienen su origen en procesos sociales y 3) la tesis de que los procesos mentales pueden entenderse solamente mediante la comprensión de los instrumentos y signos que actúan de mediadores.

La estrategia general de Vygotsky consistía en examinar cómo las funciones psicológicas como la memoria, la atención, la percepción y el pensamiento aparecen primero en forma primaria para luego cambiar a formas superiores. Distingue así entre la línea de desarrollo "natural" y la línea de desarrollo "social" (VYGOTSKY, 1960). El desarrollo natural produce funciones como formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores, y en ese tipo de transformación se funda la naturaleza cambiante del desarrollo. (WERTSCH, 1985). Los procesos psicológicos superiores representan un nivel cualitativamente superior de funcionamiento psicológico. De este modo, es imposible explicar los procesos superiores a partir de los principios explicativos que rigen las funciones elementales.

Podemos mencionar cuatro criterios principales que Vygotsky utilizó para distinguir entre ambos tipos de funciones: 1) el paso del control del entorno al individuo, es decir, la emergencia de la regulación voluntaria; 2) el surgimiento de la realización conciente de los procesos psicológicos; 3) los orígenes sociales y la naturaleza social de las funciones psicológicas superiores y 4) el uso de signos como mediadores de la mismas.

Contrariamente, el funcionamiento psicológico elemental, se caracteriza por el control del entorno natural, una ausencia de realización conciente, orígenes individuales y una falta de mediación mediante herramientas psicológicas.

En el marco de la teoría Vigotskiana fundada en el seno del materialismo histórico, sus continuadores Luria y Leontiev profundizaron en el análisis de las relaciones entre lenguaje y pensamiento (LURIA, 1975; 1984) y particularmente Leontiev (1978), en el desarrollo de una categoría teórica capaz de explicar la relación que el sujeto establece con el mundo: la actividad.

Leontiev continúa, en este sentido un camino iniciado por Vygotsky, señalando que consideró como objeto *“el análisis de las particularidades de la actividad específicamente humana, o sea, la actividad laboral, productiva, que se realiza por medio de instrumentos de la actividad que es social desde sus inicios, es decir, que se desarrolla sólo mediante la cooperación y la comunicación de los hombres. En verdad Vigotski separó dos aspectos principales intervencionales, que deben constituir la base de la ciencia psicológica: la estructura intelectual de la actividad del hombre y su inserción en el sistema de interrelaciones con otros hombres, que son precisamente las que determinan las peculiaridades de los procesos psíquicos del hombre. El instrumento mediatiza la actividad que liga al hombre no sólo con el mundo de las cosas, sino también con otros hombres. Gracias a ello, la actividad absorbe la experiencia de la humanidad.”* (LEONTIEV, 1978, págs. 77-78).

Leontiev señala que la característica básica, constitutiva de la actividad, es su objetividad. En rigor, dice, *“con el concepto mismo de actividad está implícitamente contenido el concepto de su objeto (Gegenstand). La expresión “actividad no objetivada” carece de todo sentido. La actividad puede parecer no objetivada, pero la investigación científica de la actividad exige perentoriamente que se descubra su objeto. Además, el objeto de la actividad aparece de dos maneras: primero, en su existencia independiente como subordinando y transformando la actividad del sujeto; segundo, como imagen del objeto, como producto del reflejo psíquico de su propiedad, que se efectúa como resultado de la actividad del sujeto y no puede efectuarse de otro modo.”* (Op. Cit., pág. 68).

Tal como se verá en el desarrollo que sigue, las distintas corrientes de la Teoría de la Actividad retomarán este sentido “objetivo” de la actividad, de ahí el reconocimiento de la necesidad de un análisis pormenorizado de las condiciones reales en las que el trabajo se lleva a cabo. Al mismo tiempo sin embargo, tampoco dejarán de considerar la dimensión subjetiva, en la que se llevan a cabo procesos representacionales e identitarios. Idea esta última, de alguna manera también esbozada por Leontiev en aquel momento:

“La actividad entra necesariamente en contactos prácticos con los objetos que se resisten al hombre, los cuales la rechazan, la modifican y la enriquecen. En otras palabras, es en la actividad exterior donde se opera la apertura del círculo de los procesos psíquicos

internos como saliendo al encuentro del mundo objetivo material que irrumpe imperiosamente en ese círculo.” (Op. Cit, pág. 74)

Conciencia y personalidad del sujeto se transforman al entrar en contacto con el mundo a través de la actividad. Esta es siempre transformada y enriquecida respecto de la conciencia que la prevé, y se cristaliza en un producto.

Pero más allá de la noción genérica de actividad, el análisis de Leontiev se centró en actividades particulares, cada una de las cuales corresponde a determinada necesidad del sujeto, tiende hacia el objeto de esa necesidad, desaparece cuando esa necesidad es satisfecha y vuelve a reproducirse, tal vez en condiciones totalmente distintas y modificadas.

Aquello que distingue en lo esencial una actividad de otra, es la diferencia de sus objetos, ya que es el objeto de la actividad el que le confiere determinada orientación.

Los “componentes” principales de algunas actividades de los hombres son las acciones que ellos realizan. Leontiev denomina “acción” al *“proceso subordinado a la representación que se tiene del resultado que debe lograrse, es decir, el proceso subordinado a un fin conciente.”* (Op. Cit., pág. 82)

En relación con el concepto de acción se introduce y diferencia el de “tarea”. Tarea es aquello a lo que la acción responde. *“La tarea es precisamente un fin que se da en determinadas condiciones. Por eso la acción tiene una calidad especial, su “efector” especial, más precisamente, los medios con lo cuales se ejecuta. Denomino operaciones a los medios con los cuales se ejecuta la acción.”* (Op. Cit, pág. 85)²⁰

Actividad, acción y operación se constituyen así en las tres unidades de análisis privilegiadas para Leontiev²¹ en sus análisis, inaugurando la teoría de la actividad soviética.

La teoría de la actividad situada, de origen anglosajón

Recientes estudios de carácter interdisciplinario se han abocado al análisis de lo que se ha dado en llamar la “actividad socialmente situada”. En un libro denominado “Estudiar las prácticas”, CHAIKLIN y LEAVE (2001) reúnen una serie de trabajos provenientes de diversos

²⁰ No será casual, a este respecto, que las distintas corrientes de la teoría de la actividad otorguen al concepto de “tarea” un carácter eminentemente prescriptivo (“tarea prescrita”) a diferencia de “actividad” como lo efectivamente realizado.

²¹ Es importante no perder de vista aquí la perspectiva sociocultural del concepto de acción mediada. *“La acción típicamente humana utiliza ‘elementos mediadores’ tales como herramientas o el lenguaje, y estos instrumentos mediadores dan forma a la acción de manera esencial”.* (WERTSCH, 1993, pág. 29)

campos y corrientes tanto de Europa como de Estados Unidos (teoría de la actividad, psicología crítica, psicología ecológica, antropología cognitiva, enfoques etnometodológicos) que toman como objeto de estudio la actividad en el contexto en el que ésta se lleva a cabo.

La hipótesis central que es común a una diversidad de estudios sobre el aprendizaje de oficios (FUHRER; HUTCHINS; KELLER y KELLER; SUCHMAN y TRIGG, 2001, entre otros) afirma que las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden ser separados. De modo tal que es preciso considerar una sola entidad teórica abarcadora que incluya: persona, situación y actividad.

Se trata de una vuelta a la preocupación sobre el contexto, pero tomando en este caso como concepto-eje la noción de “actividad” que, en esta oportunidad, parece connotar un carácter más interpretativo que el que tenía tanto para los enfoques ecológicos (DOYLE, 1979) cuanto para los enfoques cognitivos (NEWMANN, GRIFFIN y COLE, 1991). Así es que se señala: *“En la teoría de la actividad, el término “operación” es casi equivalente a los significados convencionales de “una acción”. Pero mientras que la acción es típicamente vista como una conexión directa entre una persona y el medio, en la perspectiva de la teoría de la actividad hay siempre una relación más complicada, que media entre ellos. (...) Las acciones significativas, que implican relaciones complejas dentro de los sistemas de actividad sociales, dan sentido a las operaciones. Este conjunto constituye la menor unidad de estudio significativa posible para la teoría de la actividad”*. (LEAVE, 2001, pág. 31)

Se introduce de este modo, en estos enfoques, la idea de representación o “imagen subjetiva” que media entre el individuo y el objeto real sobre el que éste opera. A partir de la acción, tanto esta imagen como el objeto sufrirán transformaciones recíprocas. (KELLER y KELLER, 2001)

Más allá de la especificidad de los diferentes trabajos, parecen acordar sobre cuatro premisas básicas referentes al conocimiento y aprendizaje en la práctica: *“1. El conocimiento siempre se construye y se transforma al ser usado. 2. El aprendizaje es parte integrante de la actividad en y con el mundo en todo momento. No es problemático que se produzca el aprendizaje. 3. Lo que se aprende es siempre complejamente problemático. 4. La adquisición de conocimiento no es una simple cuestión de absorber conocimiento. Por el contrario, las cosas que se suponen categorías naturales, como “cuerpos de conocimiento”, “aprendizaje” y “transmisión cultural, requieren conceptualización como productos culturales y sociales.”* (LEAVE, 2001, pág. 20)

Las teorías de la actividad referidas al trabajo, de origen francés²²

En los últimos años, dentro del campo del análisis de las prácticas profesionales y de la situación de trabajo, se han desarrollado una serie de estudios que toman como objeto privilegiado la relación entre el individuo y la actividad. Tal es el caso de la “didáctica profesional” (Pastré), la psicología ergonómica o psicología del trabajo (Leplat), la clínica de la actividad (Clot, Faïta), el análisis pluridisciplinar de las situaciones de trabajo y la ergología (Schwartz), la entrevista de explicitación y la psicofenomenología (Vermersch), la antropología cognitiva situada (Pinsky, Theureau, Durand), la psicodinámica del trabajo (Dejours), el análisis de la singularidad de la acción (Barbier).

Algunas de estas corrientes presentan fuertes puntos en común, diferenciándose por las raíces teóricas en las que se basan y/o los enfoques metodológicos de abordaje que proponen. En todos los casos se establece una relación entre el análisis del trabajo y la formación de adultos.

Estos enfoques reconocen su origen en los primeros debates de los años ‘50 en el marco de la psicología del trabajo y de la ergonomía. Ya en ese momento, Leplat (1955)²³ propone el análisis de las exigencias de la tarea como paso previo a la formación profesional. Más tarde, a partir de 1970, surgen enfoques que fundan la formación sobre el análisis previo del trabajo. Defienden la tesis según la cual los formadores deben tener analizada la función para la cual ellos forman al personal. Es en este lugar, entre el trabajo y la formación, que se inscriben los trabajos del “análisis de la actividad”, aún cuando no fuera llamado así en ese momento. La focalización en el análisis de las actividades comienza en los años ‘90 y continúa hasta hoy.²⁴

En lo que sigue abordaremos las distintas corrientes en sus características centrales.

La Didáctica profesional

En la didáctica profesional el análisis del trabajo responde a un doble objetivo:

²² En el ordenamiento de este punto seguiremos en buena medida, aunque no exclusivamente, el análisis realizado por Patricia Champy-Remoussénard (2005).

²³ LEPLAT, J. (1955) Analyse du travail et formation. Bulletin du CERP, t. IV, 9, 175-184 (Citado por CHAMPY-REMOUSSENARD, 2005).

²⁴ Una interesante síntesis de los distintos enfoques y modalidades de intervención pueden consultarse en MARCEL, J.-F. ORLY, P., ROTHIER-BAUTZER, E. y SONNTAG, M. (2002). Allí las distintas corrientes son clasificadas según su interés principal, su paradigma teórico de referencia, su objeto privilegiado y su modo de tratamiento de los datos.

construir los contenidos de la formación que corresponden a la formación profesional de referencia y, al mismo tiempo, utilizar las situaciones de trabajo como soportes para la formación de competencias.

Tal como el mismo Pastré señala, la Didáctica profesional (PASTRE, 2002, 2005) se basa en tres corrientes teóricas que el autor considera convergentes: por un lado la conceptualización sobre la acción de Vergnaud (1992)²⁵ dentro de la línea piagetiana, la psicología del trabajo o psicología ergonómica de línea francesa (Leplat) que pone especialmente el acento en la dimensión cognitiva de la actividad profesional, haciendo hincapié en aquellas intervenciones que tienden a mejorar la relación del hombre con la tarea, en la situación de trabajo. Finalmente, Pastré reconoce orígenes en Savoyant (2006) inspirado a su vez por la psicología soviética del trabajo.

Para Leplat la noción de “acción” tiene un sentido activo y pasivo: designa tanto lo que hace el hombre como lo que es hecho por él. *“Se trata de un intervención que tiene por objetivo modificar un estado de cosas, ya sea para iniciar una transformación, para detener una transformación en curso, o bien para evitar una transformación que podría producirse si no se interviniera”* (LEPLAT, 2000, pág. 109)

Basándose en Leontiev, afirma que la acción se define como un proceso sometido a la representación del resultado al que tiende, es decir, un proceso sometido a un objetivo conciente.

Mientras las acciones se caracterizan por tener un *objetivo*, “las “actividades” se caracterizan por tener un *motivo* que estimula la actividad realizada en la acción” (Op. Cit., pág. 109). De ahí que la acción sea considerada también como un componente de la actividad. La psicología ergonómica hablará entonces de “actividad” en el sentido que comúnmente se le otorga a “acción”.

Leplat avanza sobre una noción de “tarea” entendiéndola como el objetivo que se persigue en condiciones determinadas. *“Estos objetivos y condiciones pueden estar fijados por quien propone la tarea (tarea prescripta), o por el mismo sujeto (tarea redefinida) o por lo que el sujeto realmente realiza (tarea efectiva). Estas tareas pueden ser consideradas como modelos de la actividad: la tarea prescripta constituye un modelo de la actividad para quien la prescribe; la tarea redefinida constituye un modelo de la actividad para quien la va a ejecutar; y la tarea efectiva es el modelo de la actividad efectivamente realizado.”* (Op. Cit., pág. 110)

²⁵ VERGNAUD, G. (1992) *Approches didactiques en formation d'adultes*. Educación permanente, n° 111, págs. 21-31.

Es por eso que será preciso diferenciar entre “tarea prescrita” y actividad. Dirá que “*hay siempre más en el trabajo real que en la tarea prescrita*”, como si quienes operan de alguna manera “se rebelaran” contra lo que está pautado. En este sentido, reconoce en el trabajo una parte irreductible de creación, de adaptación a los sucesos, y de aquello que hace que el trabajo no se reduzca jamás a lo que se encuentra (Pastré, 2002)²⁶.

Esta diferenciación entre lo prescrito y lo real responde a una conceptualización clásica en ergonomía. En su “*vocabulario de ergonomía*”, Montmollin (1997) señalaba que las “*tareas prescritas*” se definen por:

- *Objetivos: de producción, de calidad*
- *Procedimientos: métodos de trabajo; consignas, normas, apremios (especialmente los de tipo temporal como las demoras o variaciones*
- *Medios disponibles: material, máquina, herramientas, documentación, etc.*
- *Características del medioambiente psíquico: ruido, calor, trabajo nocturno.*
- *Condiciones sociales del trabajo: modalidades de remuneración, tipos de controles y sanciones, etc.*

Las “*tareas para el operador*”, en cambio son aquellas que él se prescribe a sí mismo.

Finalmente, las “*tareas efectivas*”, son las que efectivamente son realizadas por el operador a través de su actividad. En este sentido “tarea efectiva” equivale a “actividad”.

En una caracterización menos clásica Montmollin señala que es posible pensar también en las “*Tareas para el ergónomo*”. En relación con esto advierte sobre el peligro de deformar los resultados del análisis del trabajo mediante la aplicación apresurada de grillas de análisis supuestamente válidas para cualquier circunstancia.

Por último distingue entre “tarea” y “situación” de trabajo: “*las tareas prescritas corresponden en parte a las situaciones de trabajo. Estas últimas incluyen las tareas y en particular las tareas para el operador, pero las resitúa y redefine en la dinámica temporal de la actividad situada, por la cual el operador otorga una significación a sus acciones.*” (Op. Cit., págs. 264-266)

En un trabajo reciente Leplat (2006) señala que la actividad puede ser vista como

²⁶ Es posible relacionar esta conceptualización con la interpretación de la tarea desde una perspectiva ecológica (DOYLE), en tanto, se incluyen nuevos factores en el ambiente que permiten diferenciar la “tarea prescrita” de la “tarea real”.

inserta en dos conjuntos de términos: “sujeto-tarea-actividad” y “actividad-análisis del trabajo-formación”. En el primer conjunto, es posible ver que la actividad depende del sujeto y de la tarea (esta última definida como un objetivo a alcanzar en condiciones determinadas). La tarea responde a la pregunta “¿Qué hay que hacer?”. La actividad responde a “¿Qué se hizo efectivamente?”. Analizar la actividad es analizar esta tríada que forma un sistema, donde cada elemento tiene doble relación con los otros. La actividad depende de la tarea prescrita pero puede al mismo tiempo modificarla (redefinirla). La actividad depende del sujeto, pero éste puede ser modificado a nivel de sus competencias, por ejemplo. Del mismo modo, en el terreno de la formación, la segunda tríada indica la mutua codeterminación de actividad, análisis de trabajo y formación. La formación depende de la actividad en la cual se va a formar y del análisis que de ella se realiza, pero el análisis y la actividad misma son al mismo tiempo transformados por la elaboración que promueve la formación. (LEPLAT, 2006, pág. 30).

Con respecto a Vergnaud, la didáctica profesional tomará de la corriente de la conceptualización en la acción fundamentalmente la vinculación que este autor establece entre desarrollo y análisis didáctico. Es así que el mismo Pastré señala: “*Puedo decir que mi propio trabajo teórico en didáctica profesional ha buscado saber si el marco teórico desarrollado por Vergnaud podía aplicarse al análisis de las situaciones de trabajo, de modo de explicar cómo se construyen y desarrollan las competencias profesionales*” (PASTRE, 2002, pág. 11)

Vergnaud construye su marco teórico a partir de las nociones piagetianas de esquema e invariante operacional. Para él, la cognición deviene conceptualización en la acción. Para analizar las competencias es necesario analizar la acción eficaz, esto es, analizar la organización de la acción. Tal como la noción piagetiana de esquema lo sugiere, la acción eficaz se manifiesta al mismo tiempo por la invariancia de la regularidad pero también por la flexibilidad y la capacidad de adaptación a las circunstancias. Pero a diferencia de Piaget quien de alguna manera permanecería encerrado en su dimensión genética, para Vergnaud es preciso indagar sobre el lugar de las situaciones en el desarrollo. Su “teoría de los campos conceptuales”²⁷

²⁷ Teoría desarrollada en el marco de la Didáctica de las matemáticas, en Francia. La teoría proporciona la posibilidad de adaptar el marco teórico de la conceptualización en la acción a la didáctica profesional. Consiste en un método para analizar una clase de situaciones, identificando los conceptos puestos en juego para resolver los problemas allí presentes (PASTRE, 2002). “*La teoría de los campos conceptuales es una teoría cognitivista que intenta suministrar un marco coherente y algunos principios de base para el estudio del desarrollo y el aprendizaje de competencias complejas, sobre todo aquellas provenientes de las ciencias y de la técnica (...) [y] para la comprensión de filiaciones y rupturas entre conocimientos*” (VERGNAUD, 1991, pág. 135) El elemento teórico central aquí, la “conceptualización”, se apoya en una tríada: el conjunto de situaciones que dan su sentido al concepto (la referencia); el conjunto de invariantes sobre las cuales descansa la operacionalidad de los esquemas (el significado); y el conjunto de formas lingüísticas y no lingüísticas que permiten representarse simbólicamente el concepto, sus propiedades, los procedimientos de tratamiento (el significante).

marca una evolución que otorga un lugar importante a las situaciones en las que los esquemas se forman y evolucionan.

Finalmente, Savoyant recupera una definición de tarea congruente con los referentes ya mencionados: *“La tarea tiene siempre un objeto (en sentido amplio puede ser una situación material o simbólico, al que se trata de transformar o estudiar. Esta se describe mínimamente en términos de resultados y de productos a obtener, de un estado final del objeto (o de la situación) a esperar. Es el objetivo a alcanzar que el sujeto se representa bajo la forma de fin, lo que define su acción (Leontiev, 1974, 1976; Savoyant, 1979²⁸)”* (SAVOYANT, 2006, pág. 128).

Para Savoyant analizar la actividad consiste en caracterizar su nivel de desarrollo en dos planos: el de la elaboración, es decir el saber y comprender lo que hay que hacer, y el de la asimilación de la acción, esto es, el hacerlo de modo eficiente.

En lo que respecta a la elaboración de la acción, este autor utiliza la teoría de Galperin que distingue “operaciones de ejecución”, “control” y de “orientación”, implicadas en todo trabajo. Las operaciones de orientación, las menos visibles, constituyen el núcleo de la competencia. Constituyen la parte netamente cognitiva de la actividad profesional, proveyendo al operador de los rasgos de la situación que le sirven de guía para su acción. Permiten captar la estructura conceptual que organiza la acción. Sin embargo, *“los sujetos raramente se involucran en actividades de trabajo con una base de orientación racional, ni siquiera empírica. A menudo el sujeto realizará sus primeras acciones con una base de orientación incompleta, y es a través de la realización efectiva en forma reiterada que continuará con la elaboración al mismo tiempo que desarrolla la asimilación.”* (SAVOYANT, 2006, pág. 133)

Ahora bien, ya en el marco de los conceptos desarrollados por Pastré, serán los “conceptos pragmáticos”, elaborados por el sujeto a partir de la acción los que actuarán como organizadores de ésta. Estos conceptos poseen tres propiedades:

Sirven para hacer un diagnóstico de la situación en vista de la acción eficaz. Esto supone que el experto que ha desarrollado el concepto puede seleccionar aquello que de la situación es esencial.

Presentan cierta similitud con los conceptos cotidianos de Vygotsky, en el sentido de no ser generalmente definidos y ser objeto de intercambio entre operadores expertos y noveles.

²⁸ Leontiev, A.-N. (1974) The problem of activity in psychology. Soviet Psychologist nro. 13. P. 4-33. Y (1976) Le développement du psychisme. Paris, Editions Sociales.
Savoyant, A. (1979) Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques concepts essentiels de la psychologie soviétique. Cahiers de psychologie. Nro. 22, 1-2, p. 17-25.

Sin embargo, con la transmisión no basta. Es preciso que sean objeto de una construcción por parte del sujeto.

Un concepto pragmático es característico de una situación profesional, distinguiéndose así de los conceptos cotidianos de Vygotsky.

La clínica de la actividad

Yves Clot hereda y articula desarrollos teóricos de la ergonomía francesa y de la psicopatología del trabajo. Se trata de un enfoque que se centra en una clínica de la actividad más que en un simple análisis, teniendo en cuenta que la actividad que efectivamente se realiza es sólo una parte de la actividad posible. Las actividades suspendidas, contrariadas u obstruidas también forman parte del análisis y contribuyen a construir el sentido que el sujeto le otorga a la situación de trabajo.

La clínica además se constituye en un medio de formación porque participa en el desarrollo de la experiencia y de las competencias.

Desde un punto de vista metodológico Y. Clot propone un abordaje clínico de la transformación de situaciones de trabajo, constituyendo un modo de intervención que difiere de las formas clásicas²⁹.

Sus dispositivos incitan al otro a hablar sobre su actividad a través de lo que se denomina el método de autoconfrontación en dos variantes: autoconfrontaciones simples (en los que el investigador propone retomar características del desarrollo de la actividad videofilmada) y autoconfrontaciones cruzadas (interviniendo en este caso otro profesional con quien se realiza un intercambio intersubjetivo sobre lo realizado).

Tres conceptos pueden ser considerados centrales en la clínica de la actividad: el género, el estilo y el desarrollo (CLOT y FAÏTA, 2000).

Con respecto al primero hace referencia a que entre lo prescrito y lo real hay un tercer término decisivo que denomina *género* social del oficio, el género profesional, aquello que debe hacerse pese a los trabajadores e incluso a veces pese a la organización prescrita del trabajo.³⁰ El género de la actividad se basa en un principio de economía de la acción, en la medida en que

²⁹ Resulta ilustrativo, a este respecto, el análisis que Y. Clot realiza de la práctica docente a partir de una entrevista a una docente de filosofía, en la que se reconstruye "clínicamente" un primer día de trabajo frente a los alumnos (CLOT, Y. y SOURBIRAN, M., 1998)

³⁰ Esta noción encuentra su raíz teórica en la diferenciación lingüística que hace Bakhtine entre "lengua prescrita-palabra real" y que según Clot puede ser llevado a las ciencias del trabajo.

constituye aquella parte sobreentendida de la actividad, evaluaciones que no son precisamente enunciados pero que son comúnmente entendidas.

El *estilo* es lo que transforma los géneros profesionales. Puede definirse como una transformación del género en el curso de la acción. Así como los géneros permanecen vivos gracias a una recreación estilística, la falta de dominio de un género impide la elaboración de un estilo. Es en este sentido que se habla de una interioridad recíproca de estilos y géneros profesionales.

Finalmente, el *desarrollo* da cuenta de la situación de diálogo en la interacción y confrontación entre los actores. Así es que se señala: *“Es en el enredo de la relación del discurso a la realidad y a las referencias que señalan ese tipo de funcionalidades particulares, y es en la continuidad del trabajo con los sujetos, en la sucesión de situaciones vividas conjuntamente, que se puede hacer una diferencia entre, por un lado, lo que depende del estereotipo de conductas, del discurso del no-acontecimiento, y aquello que del otro lado se revela en la divergencia, la ruptura, el contratiempo o el contrasentido”* (Op. Cit., pág. 22). Son los contratiempos, la contradicciones las que convocan una respuesta clínica ajustada.

El análisis pluridisciplinar de las situaciones de trabajo y la ergología

El fundador de esta corriente es Y. Schwartz, surgiendo los primeros trabajos en la década del '80. Se trata de un enfoque de inspiración marxista, proponiendo la “inteligibilidad del movimiento de las fuerzas productivas”. Hay fuertes puntos de vinculación entre los trabajos de Y. Schwartz, G. Canguilhem e Y. Clot.

Insiste, al igual que Clot, en la necesidad de un modo de conocimiento clínico de las situaciones de trabajo y muestra que es preciso tanto el esclarecimiento como los cruzamientos disciplinares (pluridisciplinariedad).

La ergología se define como el enfoque teórico de la subjetividad. El trabajo es para él una gestión de interfase. La tensión entre el trabajo prescrito y trabajo real sólo puede ser abordada a través de microhistorias recreadas por los individuos. *“La ergología propone ver el trabajo como un “uso de sí” que restituye el espesor histórico y dramático del hacer”*³¹.

³¹ SCHWARTZ, Y. (1987) Travail et usage de soi. In Bertrand, M. y otros JE sur l'individualité. Approches pratiques/Overtures marxistes, Paris: Messidor/Éditions Sociales. Pág. 181-297. Citado por CHAMPY-ROUSEMENNARD, 2005, pág. 26).

La entrevista de explicitación y la psicofenomenología

A partir de Vermersch y de su “entrevista de explicitación” se ha definido una nueva corriente: la psicofenomenología. Su objeto es estudiar la experiencia del sujeto a través de lo que puede recogerse empíricamente y que da cuenta de una dimensión implícita y prerreflexiva de la experiencia vivida en primera persona.

Sus antecedentes teóricos son los trabajos de Husserl (los conceptos de conciencia prerreflexiva, conciencia directa, toma de conciencia y reflexión) así como los de Piaget, en lo que hace a su concepto de “reflexión” o movimiento que conduce de lo vivido prerreflexivo (conciencia en acto) a la conciencia reflexiva de lo vivido.

La entrevista de explicitación representa el medio por el cual es posible pasar de “lo implícito de lo vivido” a lo explícito de la conciencia prerreflexiva. Se trata de un instrumento de mediación que contribuye a la toma de conciencia. Para esto es preciso un contrato. “*La entrevista de explicitación (Vermersch, 1994; Vermersch et Maurel, 1997)*³² *ha desarrollado una técnica de acompañamiento que tiene por objetivo ayudar al sujeto a vincularse con un momento singular, a hacerlo presente (a volverlo nuevo en una cualidad de presencia viva en la representación) y a fragmentar la descripción. La entrevista de explicitación, para ayudar a la verbalización de las vivencias intenta dar lugar a las condiciones de acceso a esa vivencia sobre el modo de lo revivido*” (VERMERSCH, 2000, pág. 249).

La entrevista de explicitación y el análisis de la actividad que ésta permite, serán utilizados en el campo de la formación, particularmente en el análisis de las prácticas.

El curso de acción y la antropología cognitiva situada

Son representantes de esta corriente L. Pinsky, J. Theureau, M. Durand, Ph. Veyrunes. Pinsky con una investigación denominada “el curso de acción” entre los años 1973 y 1988 y Theureau fundador de una antropología cognitiva situada que busca un conocimiento científico de la actividad del trabajo que “construye a cada instante competencias” y concluye con recomendaciones ergonómicas. Se trata en este último caso de un enfoque constructivista de la cognición o paradigma de la autopoiesis, de los sistemas vivientes y de la enacción. Reconoce así referentes teóricos en Varela, como así también en Ricoeur, en la etnometodología y en Chomsky.

³² Vermersch, P. (1994) *L'entretien d'explicitation*, Paris, PUF.
Vermersch, P. et Maurel, M. (eds) (1997) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, PUF.

La actividad del trabajo es concebida como “*un todo dinámico (que no separa; como se hace a menudo, emoción, atención, percepción, acción, comunicación e interpretación) que cambia continuamente (a partir de la experiencia adquirida por los actores y los cambios en su situación), irreductiblemente individual y colectiva (incluso en el actor aislado su actividad tiene aspectos públicos), incorporada y situada (es decir que esta actividad se sitúa, más allá de toda separación entre cuerpo, espíritu y situación) y cultivada (es decir que esta actividad puede poner en juego toda la experiencia del actor y de los actores en sociedad, y no solamente ni incluso forzosamente una “conciencia de la tarea”)*” (THEUREAU, 2000, págs. 181-182).

Los objetos teóricos de estudio de la actividad humana son los “cursos de acción” y lo que llaman los COAE-tipos (cursos de acción y eventos-tipo). Estos son abordados desde los conceptos de “pattern de percepción-acción” (Varela) y de “esquema operatorio” (Piaget).

La descripción de la actividad debe hacerse desde el punto de vista de la dinámica interna del actor. El curso de acción es la actividad de uno o varios actores comprometidos en una situación que es significativa para ellos y, por lo tanto, mostrable narrable y comentable.

Tres presupuestos sobre la actividad humana guían el análisis (DURAND y otros, 2005): la actividad humana es “situada” dinámicamente, es cognitiva y es culturalmente situada.

Metodológicamente este enfoque utiliza la observación del comportamiento del actor, sus verbalizaciones y la entrevista de autoconfrontación a través de la utilización de material de video. Se trata de un “estudio de grano fino de la acción en contexto. La actividad es analizada como un flujo, descomponible en unidades de acción” (DURAND y otros, 2005, pág. 3).

La verbalización del actor puede ser tanto simultánea (al tiempo que se trabaja) como interruptiva (donde el actor interrumpe la actividad para responder a la entrevista de autoconfrontación).

Particularmente, un programa de investigación sobre formación (DURAND y VEYRUNES, 2005; DURAND y otros, 2005) tomó como objeto de estudio el análisis de la actividad de los enseñantes en contexto de trabajo. Este estudio se inspiró teóricamente en las corrientes de la ergonomía cognitiva (Ombredane y Faverge, 1955; Leplat, 1997)³³ y de la cognición situada (Hutchins, 1985; Kirshner y Whitson, 1987)³⁴, como así también en la

³³ Ombredane, A., Faverge, J.-M., (1955) L'analyse du travail, Paris, PUF.

Leplat, J. (1997) Regards sur la activité en situation de travail, Paris, PUF.

³⁴ Hutchins, E. A., (1995) Cognition in the wild, Cambridge, The MIT Press.

etnografía escolar (Coulon, 1995)³⁵ y el enfoque de la ecología de la clase (Doyle, 1986)³⁶.

La unidad de análisis es aquí el “*acoplamiento asimétrico actividad-situación: es la actividad que define la situación que define la actividad en función de los elementos del contexto tomado en cuenta por el actor.*” (DURAND y VEYRUNES, 2005, pág. 4). El objetivo es comprender la organización y la significación de su actividad desde el punto de vista de los enseñantes, para lo cual es preciso “de-construir” el flujo de la actividad.

El análisis se desarrolla, entonces, en un doble sentido: Por un lado, una desconstrucción que parte de la “actividad global” tal como ésta aparece en los datos recogidos, y que permite la identificación de componentes más elementales. Se trata de un proceso analítico “retro-orientado” (o analítico-regresivo) en la medida en que parte de la actividad global para remontar a sus componentes más elementales. Por otro lado, partiendo de las unidades discretas previamente identificadas, se trata de reconstruir la dinámica de engendramiento de la actividad significativa (análisis sintético-progresivo).

Aún cuando los análisis permiten describir la actividad singular de un enseñante en clase, el programa de investigación tiene la ambición de generalizar enunciados sobre componentes locales o globales típicos y modelizar cualitativamente la actividad de los enseñantes. El objetivo es la identificación de componentes típicos a través de: el registro de componente similares que constituyen signos de un mismo curso de acción; la enunciación por parte de los enseñantes del carácter recurrente de su experiencia en clase; y la frecuencia con que ocurre la experiencia a nivel de un mismo curso de acción.

La psicodinámica del trabajo

Esta corriente tiene bases teóricas en la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis. Fue en un primer momento llamada Psicopatología del trabajo y experimentó luego un pasaje teórico y metodológico hacia la Psicodinámica del trabajo (DEJOURS, 1992³⁷).

Los postulados en los que se basa sostienen que la organización del trabajo ejerce sobre el hombre una acción específica, dándose el impacto sobre el aparato psíquico. El sufrimiento aparece como resultado del choque entre una historia individual, cargada de

³⁵ Coulon, A., (1993) *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, éd. PUF.

³⁶ Aún cuando se omite la cita en este trabajo, deducimos que se trata de DOYLE, Walter (1986b) *Classroom Organization and Management*. From Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. Ed. New York: Macmillan.

³⁷ Pasaje que se explicita en una addenda del año 1993 a la edición francesa Dejours, C. (2000) *Travail, usure mental*, Paris, Bayard.

proyectos y deseos y una organización del trabajo que los ignora. La situación de insatisfacción y el sufrimiento ponen en marcha procesos defensivos que generan una sintomatología, especie de “envoltura formal”.

Frente a esto, pueden darse dos situaciones claramente diferenciadas: que los mecanismos de defensa sean funcionales a la productividad de la organización (con el reforzamiento del vínculo de sufrimiento) o bien que el trabajo pueda ser fuente de satisfacción sublimatoria (casos en los que es posible la libre elección, alcanzándose algún tipo de conquista, o en los que las exigencias de la tarea acuerdan con los deseos de los trabajadores siendo posible un “placer de funcionamiento”).

En un principio, el objeto de la Psicopatología era el análisis del sufrimiento, resultante de la confrontación del hombre con la organización del trabajo. Más adelante (Op. Cit., 1993) es posible reconocer un desplazamiento en el interés y en la construcción del objeto de la investigación, desde la enfermedad mental hacia el sufrimiento y las defensas puestas en marcha contra él. De ahí que otra definición parece más adecuada: el análisis de la psicodinámica de los procesos intersubjetivos movilizados por las situaciones de trabajo.

La psicodinámica del trabajo constituye tanto una modalidad de intervención cuanto una disciplina capaz de producir conocimiento. Retoma, de su intercambio con la ergonomía, la diferenciación conceptual entre trabajo prescrito y trabajo real, y la posibilidad que esta diferenciación da a la iniciativa y el ingenio como modo de alcanzar los objetivos fijados. *“Trabajar, es esta experiencia subjetiva constituyente que nace de la movilización de la personalidad toda entera, en la confrontación con lo real del trabajo y que participa del proceso identitario³⁸ de realización de sí en el campo social”* (Dejours, 1998³⁹. Citado por GUIHO-BAILLY y GUILLET, 2005, pág. 102).

Tres conceptos son centrales en esta perspectiva: el “*reconocimiento*”, definido como la retribución simbólica esperada por un Sujeto a cambio de su contribución al proceso de trabajo. Se trata de un juicio que puede ser realizado por la jerarquía de una organización, así como por los subordinados, pares o colegas. Incluye una gratificación identitaria y puede contribuir a la aparición del placer en el trabajo y a la realización del sí mismo en el campo social. El “*sufrimiento*”; proviene el conflicto entre las exigencias de funcionamiento mental y las limitaciones organizacionales para la realización del trabajo. La inadecuación patógena entre el sujeto y su tarea puede dar cuenta de descompensaciones psiquiátricas y somáticas, en el

³⁸ Más adelante veremos cómo los procesos identitarios asociados al trabajo serán especialmente abordados por Jean Marie Barbier.

³⁹ Dejours, C. (1998) “Travailler” n’est pas déroger. *Travailler* 1998; 1:5-12.

marco de cambio que a priori podrían ser considerados favorables, como promociones, introducción de nuevas tecnologías, reestructuraciones, etc. Las “defensas colectivas”, corresponden a la adopción de una postura mental y conductas comunes basadas en la negación de la percepción de la realidad del trabajo, sus riesgos o sus propósitos. Se apoyan sobre fantasmas arcaicos de omnipotencia y dan lugar a conductas aparentemente irracionales como el correr riesgos innecesarios, desoír normas de seguridad, asumir un comportamiento indisciplinado, etc. (GUIHO-BAILLY y GUILLET, 2005)

Metodológicamente, la investigación enmarcada en la Psicodinámica del trabajo, opera en base al análisis de la demanda del colectivo de trabajadores, a través de la observación clínica y del análisis de comentarios de los trabajadores vinculados al contexto de trabajo. Se trata de una “investigación-acción”: es la demanda y su contenido lo que define el colectivo estudiado. La posición de exterioridad del investigador hace posible la verbalización de los actores y el posterior análisis de los sistemas defensivos puestos en juego en una organización dada.

El análisis de la singularidad de la acción

En los trabajos de Jean Marie Barbier es posible distinguir un primer período cuya preocupación se halla más centrada en el análisis de las prácticas de formación (BARBIER, 1992, 1996a, 1999) y los desarrollos actuales que dan lugar a lo que él denomina el análisis de la singularidad de la acción (BARBIER, 2000a 2000b) más claramente situado dentro del campo de las relaciones entre la formación y el trabajo.

Las investigaciones llevadas a cabo por Jean Marie Barbier aportan categorías de análisis de interés al momento de considerar el análisis de la acción. Su preocupación inicial por el análisis de las prácticas encontraba un triple fundamento: la formación, dado que ésta, decía, “está intentando ser cada vez menos prescriptiva o más centrada en la propia experiencia de los adultos y su análisis”; la acción misma, y el hecho de que el análisis de las prácticas es también un elemento para hacer progresar la acción; por último, la investigación, dado que estamos obligados a conocer la dinámica de los procesos, los itinerarios. En este último sentido es que señalaba que el análisis de las prácticas puede dar lugar a un modelo de “*inteligibilidad de los procesos, de las historias, de las dinámicas, y aún más ampliamente, de las condiciones de producción del cambio*” (BARBIER, 1996a)

Es preciso distinguir, dentro de su planteo, el discurso de inteligibilidad, que produce saberes acerca de las relaciones observables entre los fenómenos, y el discurso de finalización,

que orienta las prácticas o les confiere sentido o sentidos. Aún cuando ambos discursos se apoyan mutuamente, la confusión entre ellos, dice Barbier, desacredita los trabajos de investigación.

Diversas herramientas de análisis de las prácticas le permitirán a Barbier un modelo de inteligibilidad de las acciones: los “procesos de funcionamiento de una práctica”, los “procesos de acompañamiento”, la “noción de campo”, el “entorno praxeológico de una práctica”, entre otras.

La práctica es definida en este primer momento como “*una transformación, transformación de una realidad en otra realidad, que implica la actividad de un sujeto humano*” (BARBIER, 1999, pág. 74). Esta definición obligaba a plantearse la pregunta por el producto específico de la práctica. Mientras que éste no esté definido claramente, no es posible analizar la práctica. Será seguramente esta preocupación por el producto específico de la práctica la que lleve a Barbier a interrogarse por la singularidad de las acciones, haciendo aquí un viraje en su investigación.

En un trabajo posterior (BARBIER, 2000a), la noción de práctica designa de manera precisa “el lazo” que existe entre un sujeto humano y una transformación precisa de su entorno físico, social o mental. Una práctica puede ser, por otra parte, definida como un proceso (procès, en francés) de transformación que implica a uno o más sujetos humanos. Se diferencia así de “acción”, que se define como “*el conjunto de fenómenos que, a los ojos de un sujeto, constituyen una unidad significativa de sus actividades*” (Op. Cit., págs. 17-18). “Acción” y “actividad” pasan a tener entonces un lugar de preeminencia en sus planteos.

Actividad aparece con un sentido más global que el de acción, y designa “*los procesos que suponen la intervención de un ser vivo*”, mientras que “actividad humana” hará referencia a los “*procesos que suponen la intervención de uno o varios sujetos humanos*” (Op. Cit., pág. 16).

Es importante subrayar aquí el carácter objetivo de la idea de actividad de “acto”. “*Un acto se constata, se establece, designa lo que ha sido hecho y deja un trazo, un producto; persiste después de haber sido planteado y observado. Puede ser definido como una ‘actividad cumplida’ por un sujeto humano*” (Op, cit., pág. 17)⁴⁰.

Un rasgo importante en el planteo de Barbier, formulado ya desde el comienzo, radica en la idea de que tanto el análisis de la práctica (BARBIER, 1996a, 1996b, 1999) como el de la

⁴⁰ Carácter de la actividad que era ya formulado por Leontiev (1978) al hablar de “actividad objetivada”.

singularidad de las acciones (BARBIER, 2000a, 2000b) se hallan vinculados a lo que llama procesos de construcción de la propia identidad profesional, en la medida en que *“se constituye en el camino para captar mejor la propia identidad profesional y, por la misma vía, dominar mejor su propio proceso de desarrollo”*. (BARBIER, 1996) A punto tal que en sus últimos trabajos habla de la combinación de una “teoría de la acción” y una “teoría de la identidad” (BARBIER, 2000a)⁴¹ y de una articulación de una “teoría de la actividad y de la subjetividad” (BARBIER, 2000b). Dicha articulación da cuenta de uno de los modos de abordaje que propone para el análisis de las acciones⁴². Sostiene que es difícil diferenciar el abordaje de la actividad de lo que sería el abordaje del sujeto implicado en esa situación. La identificación de un ser social no se da sino a través de la identificación de la actividad. Nuevamente es este planteo consistente con el de Leontiev (1978) que sostiene, incluso, que la noción de sujeto concreto de identidad puede ser definida como el momento interior de la actividad, contribuyendo ésta a modificar el psiquismo del sujeto.

Es posible reconocer, dice Barbier representaciones de sí en la acción. Se trata de representaciones identitarias asociadas a la acción que pueden ser inferidas del análisis, tanto de las situaciones exitosas como aquellas en las que se fracasa. Según se trate de uno u otro caso, esto tendrá consecuencias en la construcción del sujeto actuante (con consecuencias narcisistas o de deterioro de la propia imagen). Es posible pensar tanto en representaciones identitarias individuales como colectivas dependiendo del tipo de acción considerada. Y, tal vez lo más importante, la transformación de la acción supone una transformación de las representaciones identitarias asociadas.

Los avances realizados a través de la teoría de la actividad, tanto en sus líneas anglosajona como francesa aportan conceptos y categorías de especial interés para nuestro estudio. Entre éstos merecen destacarse:

- *La relevancia, en la construcción de su objeto, del lugar otorgado a la “situación”. En algunos casos ésta es definida como “situación de trabajo” (Montmollin), “actividad socialmente situada” (Lave), “actividad incorporada y situada” (Theureau), “acoplamiento asimétrico actividad-situación” (Durand y*

⁴¹ La preocupación por la problemática identitaria se encuentra presente en trabajos muy anteriores de Barbier. Así, ya definía identidad como *“una construcción mental y discursiva que los actores sociales realizan sobre ellos mismos o sobre los seres sociales con los cuales están en contacto, en una situación que tiene como postura inmediata dominar la relación que ellos sostienen”* (BARBIER, 1996b, pág. 12).

⁴² Otros modos de abordaje propuestos junto con este son: el “abordaje holístico”, el “dinámico”, el “transversal”, el “empírico y situado”, el “constructivista” (BARBIER, 2000a).

Veyrunes), o “el lugar de la situación en el desarrollo de los esquemas cognitivos” (Vergnaud). Más allá de las diferencias en el origen epistemológico de cada concepto, es posible advertir, transversalmente, una preocupación por las complejas relaciones entre individuo-actividad-situación, propia de los enfoques ecológicos (Doyle).

- La consideración, en relación con la tarea o la actividad como objeto, de distintos niveles de realidad o dimensiones de análisis. A esto hace referencia la diferenciación entre “tarea prescrita-tarea real” (Montmollin, Leplat), “tarea prescrita-actividad” (Pastré), “trabajo prescrito-trabajo real” (Schwartz, Déjourns), “actividad realizada-actividad posible” (Clot). Tal tipo de discriminaciones intentan capturar el carácter en cierto modo complejo de la categoría que en cada caso construyen. Recuerdan además, los distintos niveles en los que la tarea podría ser pensada para Doyle: la tarea tal como es definida, tal como es interpretada por los actores, y tal como es negociada en el espacio de interacción para un observador externo.
- El lugar otorgado a la significación dada por el actor. Desde una mirada predominantemente cognitiva, en todos los casos se intenta conceptualizar el tipo de “apropiación” (Leontiev), “construcción de esquemas operatorios” (Vergnaud, Pastré), “construcción de imágenes o representaciones” (Keller y Keller, Lave), “redefinición de la tarea” (Leplat), “asimilación de la acción” (Savoyant), “estilo y desarrollo” (Clot y Fäita), “dinámica interna del actor” (Durand), que llevan a cabo los actores en situaciones específicas y bajo condiciones particulares.
- La inclusión de un nivel subjetivo, de índole cognitiva pero también emocional y que es expresada especialmente a través de la idea de “experiencia subjetiva” (Déjourns), “proceso identitario” (Déjourns, Barbier), “reconocimiento, sufrimiento y defensa” (Déjourns).
- El carácter dinámico del tipo de fenómenos considerados y que aparece especialmente expresado en las ideas de “todo dinámico que cambia continuamente” (Theureau); “actividad como flujo” (Durand), “transformaciones recíprocas entre objeto e imagen del objeto” (Keller y Keller).

3. Estudios centrados en el análisis de las prácticas

Diversas investigaciones en el campo de la formación han construido modelos de análisis sobre las prácticas y han arrojado resultados de interés sobre los efectos formativos de dispositivos específicos. Tal como señala Patricia Champi-Remoussenard (2005) la frontera entre los desarrollos propios del campo de la actividad y de las prácticas de formación es difícil de establecer. Se trata de estudios que buscan igualmente, en última instancia, el intercambio entre los actores de la práctica y la transformación de su experiencia de trabajo, pero que están referidos más centralmente a situaciones y dispositivos de formación.

Entre los aportes que consideraremos en esta oportunidad se encuentran el dispositivo de análisis de las prácticas de inspiración psicoanalítica (BLANCHARD-LAVILLE, 1996, 1999, 2001, 2004; BLANCHARD-LAVILLE y FABLET, 1996; BLANCHARD-LAVILLE y PASTRE, 2001); el análisis plural de las situaciones profesionales (ALTET, 1994, 1996, 2002, 2004) y la práctica reflexiva (PERRENOUD, 2000, 2002, 2004).

El análisis de las prácticas profesionales de inspiración psicoanalítica

Se trata de un modo de abordaje de las situaciones de formación, de tipo clínico. El modelo de referencia en el que se inspiran los dispositivos de análisis y formación desde esta línea es el grupo Balint.⁴³

El análisis de las prácticas profesionales es entendido desde esta línea como una actividad de formación (BLANCHARD-LAVILLE, 2001b). Son sus características:

- *Está organizado en un encuadre de formación profesional o continua.*
- *Dirigido a profesionales en ejercicio de su oficio.*
- *Pone en marcha dispositivos en los que los sujetos son invitados a implicarse en el análisis, esto es, trabajar en la co-construcción del sentido de sus prácticas.*

⁴³ Dispositivo ideado por el médico psicoanalista húngaro Michel Balint hacia 1950 en la Tavistok Clinic de Londres, que se constituyó en un instrumento de investigación, enseñanza y aprendizaje de la relación médico-paciente. Una descripción de su historia y características puede encontrarse en LUCHINA, 1982.

- *Promueve una elaboración en situación inter-individual, por lo general grupal, con una cierta duración, y la presencia de un coordinador, que en general es profesor de las prácticas analizadas y garante del vínculo del dispositivo con sus referentes teóricos.*

Metodológicamente esta línea de trabajo opera con grupos pequeños (ocho a diez participantes) que se reúnen a intervalos regulares coordinados por un especialista (“leader” en términos de Balint). Se plantean casos de la práctica profesional facilitando la toma de conciencia de la forma en que se utiliza su personalidad, convicciones científicas, modelos de comportamiento, motivaciones inconcientes (contratransferencia profesional) frente a la demanda del paciente. La hipótesis que se sostiene es que en la medida en que los comportamientos se hacen concientes se vuelven menos rígidos. El analista dirige al mismo tiempo un equipo de investigación, por lo que difiere de lo que es un educador. Trata de crear una atmósfera cálida en la que los participantes puedan hablar libremente a la manera de la asociación libre, de su práctica, sin juicios de valor sobre los otros, para llegar a ciertas interpretaciones del material (BLANCHARD-LAVILLE, 2001b; 2004).

Puede advertirse, a partir de la descripción del dispositivo el carácter eminentemente clínico del enfoque, mediante el cual la formación es concebida en términos de la posibilidad de elaboración psíquica. El objeto de análisis privilegiado, a diferencia de las corrientes de formación profesional desarrolladas hasta ahora deja de ser la “actividad profesional” en sí misma para hacerse hincapié en el vínculo que establecen con ella los actores. “*Se trata de instaurar un intercambio de palabras en el pequeño grupo, centrado sobre las implicaciones psíquicas de la práctica profesional de la educación y de la formación*”. (BLANCHARD-LAVILLE, 2004, pág. 18) “*La acción profesional es abierta a la subjetividad emotiva y afectiva, lo que supone una toma de distancia con aproximaciones programadas y una disponibilidad para volver sobre la actividad para analizar y cuestionar diferentes puntos de vista*”. (Op. Cit., pág. 19)

Tanto la investigación llevada a cabo como los dispositivos de formación puestos en juego, se hallan basados teóricamente en la línea inglesa del Psicoanálisis y, más puntualmente sobre las teorías de Wilfred Bion sobre el pensamiento (BION, 1965, 1977, 1980a, 1982, 1988) y sobre los grupos (BION, 1980b).⁴⁴

⁴⁴ Profundizaremos especialmente sobre ambas teorías en el Capítulo 4, al momento de considerar el marco teórico de nuestro estudio.

El análisis plural de las situaciones profesionales

Se trata de un modelo de formación que es común, diferencias mediante, a distintos institutos de formación de docentes en Francia (IUFM o MAFPEN). Su característica es la de alejarse de los modelos de formación escolares para darse dentro de un “modelo interactivo-reflexivo” (ALTET, 1996).

Reconoce como parte de su encuadre teórico y metodológico diversas fuentes:

- *Una concepción de la práctica docente como un “proceso interactivo situado” (LAVE, 1988)⁴⁵. En función de esta premisa Altet sostiene que “las interacciones con los alumnos son tanto de naturaleza pedagógica como didáctica, pero también psicológica, social e intersubjetiva; esto es lo que constituye la especificidad del trabajo pedagógico” (ALTET, 2002, pág. 87).*
- *Los rasgos intrínsecos de los eventos de clase mencionados por Doyle (1986)⁴⁶: simultaneidad, multidimensionalidad, inmediatez, imprevisibilidad, historicidad.*
- *El reconocimiento de la situación de interacción como un espacio de negociaciones, transacciones y compromiso permanente entre los actores en situación (Goffman, 1973).*
- *El enfoque de “formación clínica” sostenido por Perrenoud que busca desarrollar la capacidad de analizar lo que se hace en situación profesional, formando un “habitus reflexivo” (PERRENOUD, 1995, 2000)⁴⁷.*

En función de estos antecedentes Altet propone, a nivel de la investigación, un abordaje pluridisciplinario, plural, para abordar las situaciones de clase, de modo de “trabajar de manera más efectiva la articulación entre las múltiples dimensiones epistémico, didáctica, pedagógica, psicológica y social de la práctica” (ALTET, 2002, pág. 88).

El análisis plural supone el encuentro de investigadores provenientes de distintas

⁴⁵ LAVE, Jean (1988) *Cognition in practice*. Cambridge University Press. Versión en español: LAVE, Jean (1991) *La cognición en la práctica*. Paidós. Barcelona.

⁴⁶ Aún cuando se omite la cita en este trabajo, deducimos que se trata de DOYLE, Walter (1986b) *Classroom Organization and Management*. From Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. Ed. New York: Macmillan.

⁴⁷ Podrá advertirse que “clínico” es en este caso considerado en sentido más amplio que el estrictamente psicoanalítico, tal como vimos en la postura de Claudine Blanchard-Laville. Volveremos sobre este punto en breve a considerar el aporte de Philippe Perrenoud.

disciplinas los cuales, disponiendo de los mismos datos realizan un análisis individual desde su enfoque disciplinario y desde sus conceptos. Luego la confrontación entre investigadores intenta reconstruir conjuntamente una problemática nueva aceptada por todos, en un equilibrio sutil de acuerdos y desacuerdos.

A nivel de la formación y del análisis de las prácticas de formación, Altet trabaja en modalidad de talleres que persiguen la teorización sobre las prácticas y el desarrollo de la competencia de “saber analizar lo que se hace en la situación profesional” (ALTET, 1996, pág. 12). Se trata de dispositivos de análisis que toman la forma de talleres en lo que se persigue realizar un retorno práctica-teoría-práctica. Son dispositivos de formación-acción con registro de audio y/o video y que persiguen la toma de conciencia a través de los actos reales observados y de la confrontación entre los pasantes. El análisis utiliza referentes teóricos diversos: pedagógicos, didácticos, lingüísticos, psicosociológicos, sociológicos, psicoanalíticos. El proceso metodológico consiste en tres etapas: observación sistemática y metódica (fase descriptiva con intención objetivante); fase de análisis (puesta en relación de los datos recogidos; puesta en evidencia de elementos y factores); fase de interpretación (volver a dar sentido a la situación).

En un trabajo que tiene ya algunos años (ALTET, 1994) es donde esta autora brinda probablemente categorías más específicas sobre el análisis de las tareas de docentes y estudiantes en las aulas. Toma en este caso una definición de tarea proveniente de la psicología del trabajo “la tarea es el objetivo asignado al sujeto, lo que debe realizar”, distinguiéndose así de la “actividad” como lo efectivamente realizado. Toda tarea comporta: instrucciones o consignas que definen los objetivos; el dispositivo (conjunto organizado de objetos a tomar en consideración para la realización de los objetivos asignados al operador). Ambos componentes deben distinguirse de un tercer aspecto: lo que queda a interiorizar por el sujeto teniendo en cuenta las instrucciones y lo que puede saber externamente (*su tarea en la tarea*) (Leplat y Pailhous, 1977).

En función de estos elementos Altet elabora un modelo de análisis de las tareas de docente y alumnos. Así distingue:

- *tareas funcionales centradas en el contenido: el hacer, hacer-hacer, hacer reproducir del docente, mientras que el alumno cumple tareas funcionales de ejecución (responde a lo que se le pide, recibe, imita, reproduce.*

- *Tareas formativas centradas en el aprendiz: hacer-actuar, hacer-construir en el docente que guía; en el alumno tareas formativas de producción para apropiarse del saber (investigar, construir, resolver, reflexionar).*
- *Tareas metacognitivas centradas sobre la cognición: el hacer-reflexionar donde el docente hace-aprender, mientras el alumno explicita su proceso a través de tareas metacognitivas.*

Ya en el análisis de los datos, se compara lo que es demandado y entendido por los actores (la tarea a cumplir) con lo que realmente hace el alumno, de modo de inferir la actividad real puesta en práctica, analizando las respuestas y las acciones de los alumnos.

Este análisis le permitirá construir un “repertorio (no exhaustivo) de operaciones cognitivas del tratamiento de la información en clase a partir del análisis de 115 secuencias de clase de una hora” (Op. Cit., pág. 103) y construir una tipología de operaciones cognitivas en el tratamiento de la información (operaciones de encodificación/compresión/captación; operaciones de transformación; operaciones de memorización; operaciones de inferencia; operaciones de producción; operaciones de metacognición).

En el ámbito de nuestro país merece mencionarse el trabajo de análisis de las prácticas desarrollado en la provincia de Córdoba por Gloria Edelstein (1995, 2000) que propone lo que denomina el “Análisis didáctico” como un modo de aproximación a la labor pedagógico-didáctica entendida como formación en el trabajo. Metodológicamente trabaja a través de “talleres de educadores”: “*dispositivo analizador privilegiado que permite revelar elementos constitutivos de las prácticas, provocándolas, obligándolas a hablar, a decir lo tantas veces dicho en el aula sin palabras. Privilegiado, por la posibilidad de trabajar sobre contenidos manifiestos y latentes de la cotidianeidad escolar, lo que sólo puede concretarse a partir de procesos de búsqueda e indagación de lo que está más allá de la apariencia*” (EDELSTEIN, 2000, pág. 7).

El taller como modalidad metodológica y lo grupal como dimensión se articulan para permitir un “*proceso de deconstrucción-reconstrucción metodológica*” (EDELSTEIN, 1995, pág.81). Se trata de un dispositivo que combina observación y acompañamiento de los participantes de modo de “*poder abordar lo que ocurre en la escena de las prácticas*” (Op. Cit.), en un proceso de reflexión pre y pospráctica.

La práctica reflexiva y el trabajo sobre el habitus

El trabajo de Philippe Perrenoud está referido tanto al campo de la profesionalización en distintas áreas disciplinares (PERRENOUD, 2000, 2004) como, específicamente, a la formación de docentes (PERRENOUD, 1995, 2000, 2002).

Sostiene lo que él denomina el “paradigma reflexivo” originado en los ámbitos técnicos o científicos. Dicho paradigma afirma que en el trabajo del ingeniero, del médico, etc., el carácter eminentemente racional de los procedimientos oculta el carácter parcialmente inconciente de la actividad.

Constituyen referentes teóricos de su planteo:

- *La reflexión en la acción de Schön (1998) en la medida en que, señala, puede contribuir a modificar el proceso en curso. Es preciso diferenciar en este punto la “reflexión en la acción” (durante el proceso) de aquella que se desarrolla luego, la “reflexión sobre la acción”.*
- *La noción de “habitus” de Bourdieu, entendida como una gramática generadora de prácticas de un actor. Es un sistema de disposiciones durables y transferibles que integran todas las experiencias pasadas, funcionando a cada momento como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones. En sus propios términos, se trata de “un conjunto de esquemas de los que dispone un individuo en un determinado momento de su vida” (PERRENOUD, 2000, pág. 138).*
- *La noción piagetiana de esquema, retomada luego por Vergnaud (1990)⁴⁸, para quien, consiste en “la organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dadas”.*
- *La noción de “inconciente práctico” de Piaget. Se trata de un inconciente particular que, a diferencia del inconciente psicoanalítico, se encuentra libre de deseo. Se trata del reservorio de conocimientos prerreflexivos, que el sujeto posee bajo una forma no conceptualizada, no simbolizada, anterior a la transformación que implica la toma de conciencia.*

En este marco, y ya en referencia a la tarea docente, Perrenoud señala que la práctica pedagógica es una intervención singular, en una situación compleja que no se reproduce jamás

⁴⁸ VERGNAUD (1990) La théorie des champs conceptuels, Recherches en Didactique de Mathématiques, vol. 10, nro.2-3, págs. 133-170.

de modo estrictamente idéntico. En el dominio de su acción, “*el docente debe adaptarse a situaciones parcialmente inéditas, aún cuando haya analogías que le permitan reinvestir*”⁴⁹ o *transponer elementos de respuesta ya construidos*” (PERRENOUD, 2000, pág. 135).

El docente, como otros prácticos, no accede directamente a los esquemas que guían su acción sino a través de un proceso de toma de conciencia. Esta se logra a través del trabajo sobre uno mismo. Así señala Perrenoud: “*Trabajar sobre sí se entiende en un sentido menos ‘freudiano’, y designa una actividad de toma de conciencia y de transformación del habitus que, sin ser anodina, no moviliza necesariamente mecanismos de defensa tan fuertes como el análisis freudiano del inconciente*” (Op. Cit., pág. 149).

En un texto anterior (PERRENOUD, 1995) el autor avanza sobre distintos dispositivos de formación tendientes a favorecer la toma de conciencia y la transformación del habitus:

- *La práctica reflexiva (Schön)*
- *El intercambio sobre representaciones*
- *La observación mutua*
- *La meta-comunicación con los alumnos*
- *La escritura clínica*
- *La video-formación*
- *La entrevista de explicitación (Vermersch)*
- *La historia de vida*
- *La simulación y los juegos de rol*
- *La experimentación y la experiencia*

⁴⁹ El vocablo francés “investissement” remite, entre sus acepciones corrientes, a “*colocar energía psíquica en una actividad, un objeto*” (Le Robert Micro, Paris, 1994). Dada la utilización que hace Perrenoud del concepto de “inconciente práctico”, no queda demasiado claro en su planteo si hace referencia a la investidura psíquica de representaciones en términos psicoanalíticos (Besetzung, en alemán), o si se trata de un uso más genérico del término, dándole un sentido cognitivo. Para Piaget, el inconciente es el “*conjunto de estructuras y funcionamientos ignorados por el sujeto salvo en sus resultados*” (PIAGET, 1973, pág. 39). Sería uno de los niveles en los que puede darse la “abstracción reflexiva” que lleva a la toma de conciencia (pasaje de la acción a la representación, o de la asimilación práctica a la asimilación por conceptos). Se trata de inferencias surgidas de las mismas coordinaciones de las acciones, pero que son en este nivel ignoradas por el sujeto (PIAGET, 1974, pág. 267). “*El inconciente del que habla Piaget está constituido por estructuras cognoscitivas, o sea por sistemas de acciones y no por representaciones*” (CASTORINA y DANES de KLEPPE, s/f). De ahí que no utilice Piaget el término investidura.

Se trata de dispositivos complementarios en cuya base se encuentran modos de funcionamiento convergentes.

Los trabajos incluidos en este apartado profundizan sobre dispositivos que permiten poner en análisis la situación de formación como práctica profesional específica. Con diferencias en los enfoques teóricos de base (clínico en el caso de Blanchard-Laville, cognitivo en el caso de Perrenoud, pluridisciplinario en el caso de Altet y más claramente didáctico y pedagógico en el caso de Edelstein) proponen dispositivos de análisis y formación de docentes generando categorías propias para comprender esa práctica. Merecen destacarse especialmente:

- *El abordaje del plano inconciente de la acción profesional, a través de construcciones psicoanalíticas como transferencia, vínculo, elaboración psíquica (Blanchard-Laville).*
- *La categorización de tareas y operaciones de base ergonómica a las que llega Altet, aún cuando, a pesar de utilizar un marco pluridisciplinar, sólo parece construirse en base al tipo de procesamiento cognitivo puesto en juego.*
- *El reconocimiento de un nivel de funcionamiento no conciente de la práctica profesional (aunque no necesariamente inconciente en el sentido psicoanalítico) que opera más allá de la voluntad de los actores y que debe ser puesto en análisis como requisito de la posibilidad de transformación (Perrenoud). Las nociones de habitus (Bourdieu) y esquema (Piaget) permiten a Perrenoud darle forma a esta idea.*

Referencias del Capítulo 1

- ALTET, Marguerite (1994) *La formation professionnelle des enseignants: analyse des pratiques et situations pédagogiques*. Paris. PUF.
- ALTET, Marguerite (1996) *Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique*. En BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. Ed. L'Harmattan.
- ALTET, Marguerite (2002) *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle*. *Revue Française de Pédagogie* nro. 138, janvier-février-mars 2002, 85-93.
- ALTET, Marguerite (2004) *L'analyse de pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action*. *Education permanente* nro.160, 2004-3.
- BARBIER, Jean Marie (1992) *La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail*. *Education Permanente* nro. 112. Octobre, 1992.
- BARBIER, Jean Marie (1996a) *Analyse des pratiques professionnelles*. En BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. Ed. L'Harmattan.
- BARBIER, Jean Marie (1996b) *De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation*. En *Education Permanente* nro. 128, 1996-3.
- BARBIER, Jean Marie (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- BARBIER, Jean Marie (2000a) *La singularité des actions : quelques outils d'analyse*. En BARBIER, Jean Marie y otros (2000) *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action*. Paris. PUF.
- BARBIER, Jean Marie (2000b) *Rapport établi, sens construit, signification donnée*. En BARBIER, J.M. y GALATANU, O. (Ed.) *Signification, sens, formation*. Paris. PUF.
- BARBIER, J. M. Y GALATANU, O. (1998) *De quelques liens entre acríon, affects et transformation de soi*. En BARBIER, J. M. Y GALATANU, O. (1998) (Comp.) *Action, affects et transformation de soi*. Paris. PUF.
- BION, Wilfred (1965) *Una teoría del pensamiento*. *Revista de Psicoanálisis*. Buenos Aires. Enero-Junio, 1965, Tomo XXII, N° 1-2, págs. 2-9.
- BION, Wilfred (1977) *Volviendo a pensar*. Buenos Aires. Ediciones Hormé S.A.E.
- BION, Wilfred (1980a) *Aprendiendo de la experiencia*. Barcelona. Paidós.
- BION, Wilfred (1980b) *Experiencias en grupos*. Barcelona. Paidós.

- BION, Wilfred (1982) *La Tabla y la Cesura*. Buenos Aires, Gedisa.
- BION, Wilfred (1988) *Elementos de psicoanálisis*. Buenos Aires. Ediciones Hormé S.A.E.
- BLANCAHRD LAVILLE, Claudine (1996) *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas-F.F.y L.,UBA.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (1999) *L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques*. Revue Française de Pédagogie n° 127, 9-22. Paris. INRP.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2001) *Apprendissage, formation et trans/formations dans un groupe d'analyse de la pratique professionnelle*. Centre de Recherche Education et Formation (CREF)Paris X. Nanterre. Documento interno.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine (2004) *L'analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionalité*. Education Permanente nro. 161, 2004-4.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (1996) *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. Ed. L'Harmattan.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine y PASTRE, Gérard (2001) *L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants*. En BLANCHARD LAVILLE, Claudine y FABLET, D. (2001) *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris. L'Harmattan.
- CASTORINA, Antonio y DANES de KLEPPE, Inés (s/f) *Los procesos de la toma de conciencia*. Revista Argentina de Psicología. Año XI, nro. 28.
- CHAMPY-REMOUSSEY, Patricia (2005) *Les théories de l'activité entre travail et formation*. En *Savoirs Revue Internationale de Recherches en éducation et formation des adultes*. L'Harmattan. 2005-8. Págs. 11-50.
- CLIFTON, Rodny; PERRY, Raymond; ADAMS STUBBS, Christine; ROBERTS, Lance (2004) *Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students*. Research in Higher Education. Journal of de Association for Institutional Research. Vol. 45, Nro. 8, December 2004.
- CLOT, Yves (2000) *Analyse psychologique du travail et singularité de l'action*. En BARBIER, Jean Marie y otros (2000) *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action*. Paris. PUF.
- CLOT, Yves y FAÏTA, Daniel (2000) *Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes*. En *Travailler*, 2000, 4:7-42.
- CLOT, Yves y SOURBIRAN, Michel "Prendre la classe": une question de style? En *Société française* nro. 12/13 (62-63) oct. nov. décembre 1998.
- DEJOURS, Christophe (1992) *Trabajo y desgaste mental. Una contribución a la Psicopatología del Trabajo*. Buenos Aires. Humanitas.

- DOYLE, Walter (1977a) Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
- DOYLE, Walter (1977b) La investigación en el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación* No. 277 - Mayo-Agosto 1977 - Ministerio de Educación y Ciencia - Madrid - España.
- DOYLE, Walter (1979) Making managerial decisions in classrooms, *Classroom Management* - 1979 - Chapter II. Offprint from the Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education - Chicago - Illinois.
- DOYLE, Walter (1983) Academic Work. *Review of Educational Research* 53 - Summer 1983: 159-199.
- DOYLE, Walter, (1984a) How Order is Achieved in Classrooms: an Interim Report. *J. Curriculum Studies*, 1984, VOL 16, Nro.3, 259-277).
- DOYLE, Walter (1984b) Academic Tasks in Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14:2.
- DOYLE, Walter (1986a) Content representation in teacher's definitions of academic work. *J. Curriculum Studies*, 1986, VOL 18, No. 4, 365-379.
- DOYLE, Walter (1986b) Classroom Organization and Management. From Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 3rd. Ed. New York: Macmillan.
- DOYLE, Walter (1988) Work in Mathematics Classes: The Context of Students' Thinking During Instruction. *Educational Psychologist*, Spring 88, Vol. 23 Issue 2, p167, 14p.
- DOYLE, Walter (1989) Themes in Teacher Education Research. University of Arizona. January, 1989. Published in HOUSTON, W.R. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, 1990.
- DOYLE, Walter (1990) Classroom Knowledge as a Foundation of Teaching Columbia University - *Teachers College Record* VOL 91 - No. 3 - Spring 1990 (Disk TCR-2).
- DOYLE, Walter (2003) Narrative and learning to teach: implications for teacher-education curriculum. *J. Curriculum Studies*, VOL 35, Nro. 2, 129-137.
- DOYLE, Walter and RUTHERFORD, Barry, (1984) Classroom Research on Matching Learning and Teaching Styles. *Theory Into Practice*, Winter84, Vol. 23 Issue 1, p20, 6p.
- DURAND, Marc y otros (2005) Organization et signification de l'action des élèves et de l'enseignant en cours de mathématiques à l'école primaire: les effets structurant du "texte problème" *Revue de Sciences de l'Education*, 2005, XXXI(2), 471-489.
- DURAND, Marc y otros (2007) (En prensa) *Communauté de pratiques et configuration d'activité: la légitimation de la pratique chez les accessoiristes du Grand Théâtre de Genève*. Por aparecer en la revista *Pratiques de Formation et Analyses*, 2007.

- DURAND, Marc et VEYRUNES, Philippe (2005) L'analyse de l'activité des enseignants dans le cadre d'un programme d'ergonomie / formation. En Les Dossiers des Sciences de l'Education. 2005,14,47-60.
- EDELSTEIN, Gloria (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Buenos Aires. Kapeluz.
- EDELSTEIN, Gloria (2000) El análisis didáctico de las prácticas de enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año IX, Nº 17, Diciembre de 2000. Págs. 3-7.
- GUIHO-BAILLY, M.-P. y GUILLET, D. (2005) Psychopathologie et psychodynamique du travail. En EMC-Toxicologie Pathologie 2 (2005) 98-110.
- GIBAJA, Regina (1993) El tiempo instructivo. Buenos Aires. Ed. Aique,
- GIBAJA, Regina (1996) La Cultura de la Escuela. Buenos Aires. Ed. Aique.
- JACKSON, Philippe W. (1975) La vida en las aulas. Madrid. Morova.
- LEONTIEV, A. N. (1978) Actividad, conciencia y personalidad. Ediciones Ciencias del Hombre, Buenos Aires.
- LEPLAT, Jacques (2000) L'environnement de l'action en situation de travail. En BARBIER, J. M. y otros (2000) L'analyse de la singularité de l'action. Seminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM. Paris. PUF.
- LEPLAT, Jacques (2006) Les contextes en formation. En Education Permanente nro. 166/2006-1. Págs. 29-48.
- LUCHINA, Isaac (1982) El grupo Balint. Hacia un modelo clínico situacional. Barcelona. Paidós.
- LURIA, A. R. (1975) Lenguaje y pensamiento. Barcelona. Martínez Roca.
- LURIA, A. R. (1984) Conciencia y Lenguaje. Buenos Aires. Visor.
- MARCEL, Jean-Francois, ORLY, Paul, ROTHIER-BAUTZER, Eliane, SONNTAG, Michele (2002) Les pratiques comme objet d'analyse. Note de synthèse. En Revue Francaise de Pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. Nro. 138 Janvier-Février-Marz 2002. Págs. 135-170.
- MAZZA, Diana (1991) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Pre-Iniciación, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993a) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Perfeccionamiento, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993b) "La tarea académica vista como un objeto de análisis esencialmente complejo. Un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el

- grupal". En SOUTO, Marta, "Hacia una didáctica de lo grupal", Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- MAZZA, Diana (1993c) "La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Cuestiones teóricas y avances de investigación". En Documentos de Trabajo N° 1, Buenos Aires, IICE, FFyL, UBA.
 - MAZZA, Diana (1996) "Saber y trabajo grupal. Posibles relaciones". Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, Año V, N° 8, Mayo de 1996.
 - MONTOMOLLIN, Maurice de (Dir.)(1997) *Vocabulaire de l'ergonomie*. Octarès Éditions, Toulouse.
 - NEWMAN, D.; GRIFFIN, P. y COLE, M., (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Ediciones Morata-Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
 - PASTRE, Pierre (2002) *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. En *Revue Française de Pédagogie. Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. Nro. 138 Janvier-Février-Mars 2002. Págs. 9-17.
 - PASTRE, Pierre (2005) *La deuxième vie de la didactique professionnelle*. En *Education Permanente* nro.165/2005-4
 - PERRENOUD, Phillippe (1995) *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los docentes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Ginebra. Paper Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation
 - PERRENOUD, Philippe (2000) *De la pratique réflexive au travail sur l'habitus*. *Recherche et Formation*. N° 36. INRP. France.
 - PERRENOUD Phillippe (2002) *Analyse de pratiques et référence au travail réel: autour de quelques questions vives*. *Synthèse intermédiaire*, École d'été des IUFM du Pôle Grand Est, Arras, 3-5 juillet 2002.
 - PERRENOUD, Phillippe (2004) *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, de la professionnalisation*. *Education Permanente* nro. 160, 2004-3.
 - PIAGET, Jean (1973) *Estudios de psicología genética*. Buenos Aires. Emecé.
 - PIAGET, Jean (1974) *La toma de conciencia*. Madrid. Morata.
 - RINAUDO, María Cristina (1998) *El estudio de las tareas académicas*. En DONOLO, D. (1998).
 - RINAUDO, María Cristina (2005) *La investigación educativa en la construcción de un futuro*. *Revista Contextos de Educación*. Revista del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Años V y VI, Nros. 6 y 7/ 2004 y 2005. Río Cuarto.
 - RINAUDO, María Cristina y PAOLONI, Paola Verónica (2003) *Percepción de dificultades en tareas de escritura en la universidad. Aportes vinculados con la motivación situada*. Ponencia en el XIV Encuentro Estado de la Investigación Educativa.

- Paradigmas y enfoques metodológicos de la investigación educativa. Universidad Católica de Córdoba. Noviembre, 2003.
- SAVOYANT, Alain (2006) *Tâche, activité et formation des actions de travail*. En *Education Permanente* nro. 166/2006-1. Págs. 127-136.
 - SCHÖN, Donald (1998) *El práctico reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona. Paidós.
 - SIMCO, N. P. (1995) *Using activity analysis to investigate primary classroom environments*. *British Educational Research Journal*, 01411926, Feb95, Vol. 21, Issue 1.
 - THEUREAU, J. (2000) *Anthropologie cognitive et analyse des compétences*. En BARBIER, Jean Marie y otros. (2000) *Séminaire du Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action*. Paris. PUF.
 - VERMERSCH, Pierre (2000) *Approche du singulier*. Centre de Recherche sur la Formation du CNAM L'analyse de la singularité de l'action. Paris. PUF.
 - VERGNAUD, Gérard (1991) *La théorie des champs conceptuels*. *Recherches en Didactique des mathématiques*, 10/23, Grenoble. La Pensée Sauvage Editeurs, págs. 133-170.
 - VEYRUNES, Philippe y otros (2005) *Organization et signification de l'action des élèves et de l'enseignant en cours de mathématiques à l'école primaire: les effets structurant du "texte problème"*. En *Revue des Sciences de l'Education*, 2005, XXXI(2), 471-489.
 - VIGOTSKY, L. S. (1960) *El desarrollo de las funciones mentales superiores*, en WERTSCH (1985).
 - WERTSCH, James (1985) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona. Editorial Paidós. *Cognición y desarrollo humano*.
 - WERTSCH, James (1993) *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Madrid. Visor.

Capítulo 2

La historia natural de la investigación

En este capítulo nos dedicaremos a presentar la investigación realizada, explicitando la forma de pensar el problema en sus orígenes y las transformaciones que fue experimentando a través de sus distintas etapas.

En este sentido, puede considerarse que persigue un doble propósito. Por un lado, reconstruir la propia historia de formación en investigación y las bifurcaciones que ésta fue tomando conforme iba siendo perfilado un problema. Al mismo tiempo, constituir una introducción a la problemática en estudio, que será profundizada epistemológica, teórica y empíricamente en los capítulos siguientes.

Comenzaremos por describir el origen del interés por el tema para continuar con la formulación del problema al momento de ingreso a este doctorado y, finalmente, la formulación actual de esta tesis. En un segundo apartado nos dedicaremos a reconstruir las alternativas que presentó el trabajo en terreno en cada uno de los casos y las decisiones metodológicas que fueron siendo tomadas de acuerdo con la especificidad de las distintas situaciones.

1. La evolución de la preocupación por el tema y su modo de concebirlo teórica y epistemológicamente

Las diferencias entre las situaciones de trabajo individual y grupal

Nuestra primera preocupación, al momento de iniciar el proyecto de investigación¹, se ubicaba a nivel de los grupos de aprendizaje, y particularmente, en las posibles diferencias entre una forma de trabajo individual y una forma de trabajo grupal.

Partíamos de un conjunto de supuestos teóricos y resultados de investigación sobre la dinámica interna de los grupos de aprendizaje (SOUTO, 1987, 1990) -en base a los cuales era posible identificar ciertos modos de funcionamiento- y de la evidencia, recogida en forma más o menos sistemática, de que las propuestas didácticas orientadas a propiciar situaciones reales de interacción eran poco frecuentes. Esto nos hacía suponer, que llevar a cabo tal tipo de experiencias requiriera del establecimiento de ciertas condiciones que aseguraran su éxito, y que estas condiciones diferían de las planteadas en situaciones más tradicionales de enseñanza.

Nuestro objetivo entonces, fue comenzar a indagar en situaciones concretas de trabajo grupal, qué rasgos le eran propios y lo diferenciaban del trabajo individual.

Esta preocupación dio lugar a la primera formulación del problema e inició la primera etapa del proyecto: "*La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica*" (MAZZA, 1991).

El concepto de "tarea" tal como fue definido en ese momento, nos proporcionaba una variable de observación suficientemente amplia como para abordar la situación de clase sin perder de vista su carácter complejo. "*Tarea académica asociada al trabajo individual*" y "*tarea académica asociada al trabajo grupal*" daban cuenta, desde un punto de vista teórico², de una serie de fenómenos y niveles de significación que considerábamos esenciales en la definición del problema.

¹ El proyecto se inicia en el año 1988, como parte de una Beca de Pre-Iniciación de CONICET, bajo la dirección, primero de la Lic. Lidia Fernández y luego de la Dra. Marta Souto, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, F.F. y L., UBA. La solicitud inicial se apoyó en el interés por la problemática institucional y particularmente por el problema que fue objeto de una tesis de posgrado, que vinculaba "*estilo pedagógico institucional y estilo de aprendizaje individual*" (MAZZA, 1989). El cambio progresivo del tema hacia la problemática de los grupos hizo conveniente la solicitud del cambio de dirección.

² El peso de la teoría de Walter Doyle fue decisivo en la forma en que se definía el problema en ese momento. Su enfoque cognitivo y su encuadre ecológico nos proporcionaban un marco adecuado para abordar la tarea en situaciones reales de funcionamiento.

Si nuestra preocupación se centraba en indagar cuáles eran las diferencias entre la tarea individual y la grupal, reconocíamos que el tipo de abordaje sería predominantemente instrumental, esto es, atendiendo a los sistemas de organización propios de un grupo de aprendizaje, en términos de conjuntos de objetivos didácticos, estrategias de enseñanza y de producción, etc. Sin embargo se hacía inevitable incluir, junto al análisis de una propuesta didáctica, el de una serie de fenómenos no estrictamente instrumentales pero vinculados a la "situación" de implementación de la propuesta. La definición entonces de "tarea" en situación de trabajo individual y grupal respondía a este carácter situacional e incluía como subvariables:

- *La propuesta didáctica del docente (verbalizada en una consigna inicial y en las modificaciones o agregados que realiza durante su trabajo de seguimiento),*
- *los productos, (es decir, los resultados a los que se llega en el cumplimiento de la tarea),*
- *los procesos de producción (entendidos como el conjunto de operaciones y procedimientos que llevan al logro de la tarea, según eran relatados por los autores en el caso del trabajo individual, y según era observado en la situación de interacción en trabajo grupal),*
- *los recursos o medios disponibles en la ejecución de la tarea, la propuesta didáctica del docente o plan de enseñanza y finalmente,*
- *las representaciones o conjunto de significaciones que, desde un plano no manifiesto, eran atribuidas por los protagonistas a una y otra situación de trabajo (MAZZA, 1991, 1993a, 1993b, 1993c).*

Fueron estudiados dos casos: un taller de escritura perteneciente a la carrera de Ciencias de la Comunicación y un curso de posgrado con especialidad en Endodoncia³, dado que la propuesta pedagógica en ambas cátedras incluía tanto instancias de trabajo individual como grupal.

³ Ambas cátedras, pertenecientes a la Universidad de Buenos Aires, fueron escogidas en base a información obtenida en las Jornadas Expo-cátedra realizadas en el año 1989. Particularmente, la elección del primer caso estuvo basada en la participación previa que la cátedra había tenido en el proyecto de investigación sobre el fenómeno de la masividad en la Universidad de Buenos Aires, "Análisis institucional de cátedras", dirigido por la Lic. Lidia Fernández, durante los años 1988-1989.

Metodológicamente se realizó un estudio de los procesos de trabajo en cada unidad, con la presencia permanente de un observador, tanto en la situación de grupo amplio, como de pequeños grupos de trabajo, a lo largo de un ciclo lectivo completo.

El encuadre metodológico fue el mismo en las dos unidades consideradas. Se basó en observaciones de tipo etnográfico y entrevistas en profundidad a sus miembros, incluyendo la administración de material proyectivo.

Como resultado del estudio basado en esos dos primeros casos, fueron elaboradas hipótesis que daban cuenta de las diferencias entre la situación individual y grupal. Así señalábamos:

“Como resultado de ese proyecto elaboramos la hipótesis de que las diferencias halladas entre el trabajo individual y grupal, en ambos casos, se vinculaban con los saberes en juego. Esto es, que las demandas de aprendizaje planteadas por cada situación, variaban en uno y otro caso en función de que se tratara de un saber de tipo técnico o de tipo creativo” (MAZZA, 1996, pág. 23).

Esta idea nos llevó a profundizar sobre el problema de la especificidad del saber⁴ y su relación con la forma que adquirirían los grupos.

El interés por construir una tipología de tareas

En el año 1997, como tema del proyecto de investigación para el ingreso al doctorado, se plantea la construcción de una *“tipología de tareas en la enseñanza universitaria”* (MAZZA, 1997).

El concepto de tarea que en la primera etapa había constituido una herramienta conceptual válida para analizar las diferencias ente el trabajo individual y grupal, toma aquí un lugar central en la formulación del problema: *“El tema propuesto para el presente proyecto de investigación es el de “La tarea en el nivel superior de la enseñanza. Construcción de una tipología desde un enfoque multirreferenciado”. Ella se constituye en nuestro objeto de estudio”* (Op. Cit., pág. 2).

Esta formulación refleja dos puntos de interés que estaban teniendo lugar en ese momento en el Programa de Investigación La clase escolar⁵, en el que esta investigación se inserta:

⁴ Dichos análisis serán retomados, ya dentro de una investigación más amplia, en la segunda parte de esta tesis.

- *La construcción de tipologías.*
- *El lugar epistemológico de las teorías de complejidad y multirreferencialidad en la investigación.*

Con respecto al primero de los puntos, entre los años 1994 y 1997⁶ se construyó la Tipología de clases escolares en base al análisis didáctico de 250 clases de escuela media de distintas orientaciones y diversas regiones del país (SOUTO, 1999). Este proyecto tuvo como propósito llegar a alcanzar un cierto grado de generalidad en las hipótesis que habían sido construidas sobre las características de las clases de escuela media basadas en análisis de casos (SOUTO, 1990, 1995). La tipología de clases fue reformulada en base a esta nueva indagación alcanzando un grado de validez de significación.

Paralelamente, dentro del Programa fueron adquiriendo cada vez más importancia, dentro de su marco epistemológico, las teorías de la complejidad (MORIN, 1994, 1996) y de la multirreferencialidad teórica (ARDOINO, 1990, ARDOINO y otros, 2000)⁷. Dicho marco se hace más claro en esta segunda etapa:

“El proyecto de investigación se inscribe dentro del área de la didáctica e intenta redefinir uno de los conceptos incluidos en el análisis de la disciplina, como es el de “tarea”, abordándolo desde una perspectiva de análisis multirreferenciada. Se ubica además, dentro de la línea de investigación que considera lo grupal como dimensión privilegiada de análisis, e intenta abordar el problema de la enseñanza en los espacios reales en los que ésta se lleva a cabo. Ambas características del proyecto se fundamentan en el supuesto de que la tarea se presenta como un objeto de análisis complejo y por lo tanto requiere de una perspectiva epistemológica de la complejidad” (MAZZA, 1997, pág. 2).

A partir de esta nueva etapa se realiza un nuevo análisis de caso: un curso introductorio al diseño en el Ciclo Básico Común⁸.

Metodológicamente se reproduce en esta oportunidad el mismo dispositivo de indagación y análisis que el utilizado en los casos anteriores: observación no participante en

⁵ Se trata del Programa de investigación iniciado en el año 1988 en el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, F.F. y L., UBA, dirigido por la Dra. Marta Souto. El proyecto que da lugar a esta tesis se incorpora en el mencionado programa en el año 1990. Esto hace que las modificaciones operadas en el propio proyecto se deban en parte a modificaciones que iban teniendo lugar en las investigaciones del programa.

⁶ Proyecto UBACyT FI194, 1994-1997.

⁷ Marco epistemológico que explicitaremos en el Capítulo 3.

⁸ Taller común a los aspirantes a las carreras de Arquitectura, Diseño del paisaje, Diseño gráfico, Diseño de indumentaria y textil, Diseño industrial, Diseño de imagen y sonido, de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la UBA.

todas sus clases tanto teóricas como prácticas; presencia simultánea de al menos dos observadores y entrevistas en profundidad a docentes y alumnos del taller observado.

Es partir de este nuevo caso y sobre las particularidades que presenta la tarea allí, que comienza a ser construida como dimensión de análisis la “temporalidad de la situación de enseñanza” (MAZZA, 2007, en prensa)⁹.

La adopción de un estudio de tipo clínico

A partir del año 2000, diversos factores parecen ir reorientando la investigación hacia un estudio de tipo clínico y abandonando la idea de construir una tipología de tareas:

- *La evidencia recogida en el último análisis de caso sobre la dimensión de la temporalidad como rasgo constitutivo e idiosincrásico que adopta la tarea¹⁰. La intuición cada vez más firme sobre el papel del “evento” y por lo tanto de la necesidad de renuncia a la generalización.*
- *Entre los años 2000 y 2004 dentro del Programa La clase escolar¹¹ se llevaron a cabo una serie de estudios clínicos dentro de un proyecto de investigación-formación. A través de dos dispositivos de formación de docentes (de niveles medio y terciario) se hizo posible el análisis de las transformaciones operadas en ellos como resultado de su participación en la experiencia. Metodológicamente ambos proyectos demandaron la implementación de estrategias de abordaje de un mayor grado de saturación clínica (BLANCHARD-LAVILLE, 1996) que las que habían sido utilizadas hasta el momento¹².*
- *El trabajo epistemológico sobre la complejidad y la multirreferencialidad teórica a partir del cursado del Seminario de Doctorado dictado por el Dr. Jacques Ardoino¹³ en el año 2001. Las ideas por él planteadas ponen énfasis en la relación estrecha entre lo temporal y lo subjetivo y, en este sentido, la necesidad de un enfoque clínico como modo de abordaje.*

⁹ La temporalidad como dimensión de análisis de la tarea será trabajada teóricamente en el Capítulo 4, y a partir de los resultados de investigación en la Parte II de esta tesis.

¹⁰ Dimensión que es parte de nuestra definición actual y que se expresa en la tesis que se sostiene.

¹¹ Se trató de dos proyectos UBACyT: “La clase escolar. Un dispositivo de formación” (TL46) y “La clase escolar. Un dispositivo de formación de formadores (F098).

¹² Profundizaremos sobre esta noción en el Capítulo 3.

¹³ Se trató del Seminario “La dimensión epistemológica en la investigación sobre formación”, dictado en Buenos Aires en el mes de Octubre del año 2001.

Estos factores han llevado paulatinamente a la incorporación de una mirada clínica que trabaja más sobre lo singular y renuncia a un intento de generalización. Es por eso que la tipología de tareas propuesta en el año 1997 es reemplazada por un estudio de la tarea en base a cuatro casos clínicos que permiten dar cuenta de cómo la tarea puede ser vista como una construcción de sentido, en cada caso única e irrepetible.

Ya más claramente dentro de este enfoque se llevó a cabo un cuarto análisis de caso, en esta oportunidad un curso de maestría sobre macroeconomía, en el marco de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires¹⁴.

Podemos afirmar que desde los inicios hasta la redacción de esta tesis, la forma de pensar el problema ha experimentado cambios teóricos y epistemológicos. La “tarea” como constructo teórico y su modo de tratamiento fue experimentando el paso o transformación:

- *Desde una concepción ecológica de raíz cognitiva hacia una concepción compleja.*
- *Desde la aspiración a lograr un sistema de categorización que llevara a una tipología con cierto grado de generalidad, hacia el énfasis en el sentido idiosincrásico que es construido y re-construido en cada situación.*
- *Desde la vinculación de tarea con la idea de “estructura”¹⁵ a su vinculación con el sentido construido por los protagonistas.*
- *Desde la noción de “contexto” como marco (externo) de la tarea, hacia la noción de contexto (de sentido) como caracterizando a la tarea misma.*

¹⁴ La recolección y análisis de datos fueron realizados entre los años 2004 y 2005. Este constituye el cuarto y último de los casos que serán considerados en esta tesis.

¹⁵ En el origen del proyecto “tarea” individual y grupal era asociada a “estructura de trabajo individual y grupal”.

2. La especificidad del proceso de investigación

Sobre las particularidades del trabajo en terreno

Cuatro análisis de casos fueron realizados a lo largo de varios años. Los procesos de recolección y análisis de datos sobre cada uno de ellos fueron intensos, con un alto nivel de compromiso por parte de los investigadores que en cada oportunidad participaron¹⁶. Este compromiso era puesto especialmente en evidencia:

- *Por el sostenimiento del proceso de investigación en el tiempo. En todos los casos se han tomado cursos completos, en toda la extensión de su ciclo lectivo, ya fuera éste de carácter anual cuatrimestral o trimestral.*
- *Por el contrato que era establecido con los docentes de la cátedra. Previamente a que el curso fuera considerado como unidad de análisis del proyecto, se han realizado en todos los casos entrevistas iniciales de contratación. En ellas era explicitado el encuadre de trabajo, los objetivos de la investigación, el tipo de indagación que realizaríamos, las condiciones de confidencialidad de la información recogida y el compromiso de realizar una devolución una vez concluido el proceso de análisis de datos.*

La experiencia vivida por los investigadores ha sido en cada caso particular. Particular por un lado, por las culturas y los ambientes institucionales de cada facultad. Si bien todos los casos pertenecen a la Universidad de Buenos Aires, cada facultad presenta rasgos distintivos, así como también son peculiares las características del CBC, del grado o del posgrado.

La “inmersión” de los investigadores en aulas en las que permanecerían durante todo el curso ha tenido distintos efectos que han sido objeto de análisis de la implicación (BARBIER, R, 1977) en cada caso¹⁷. Las formas que adquirirían las distintas situaciones y el modo particular de inserción del investigador en ellas, merecen señalar algunas diferencias significativas.

¹⁶ Llevé adelante en forma personal tanto la recolección como el análisis de los datos en todas las unidades consideradas, siendo asistida en distintos momentos, tanto por auxiliares de investigación miembros del programa “La clase escolar”, del IICE, como por alumnos que cumplían sus requisitos de formación de grado en investigación, generalmente, en calidad de observadores no participantes en las clases.

¹⁷ El fenómeno de la implicación del investigador será considerado teóricamente en el capítulo 3, dedicado al marco epistemológico del estudio. Las formas que asumían las relaciones transferenciales y contratransferenciales han sido analizadas en cada caso. En el capítulo 5, dedicado al encuadre metodológico se dará cuenta de las particularidades del dispositivo que permitían tal tipo de análisis.

En el caso del taller de escritura, el observador¹⁸ se incorporó a un taller durante todo un año, en reuniones semanales de tres horas de duración. Dentro de ese taller formó parte de un pequeño grupo de seis miembros que se mantuvo constante durante todo el proceso. De los cuatro casos analizados, esta situación probablemente haya dado cuenta de la relación de mayor proximidad entre investigador y sujetos de la investigación. Los miembros del pequeño grupo “incorporaron” al observador como si se tratara de un “séptimo miembro” con una función diferenciada. La presencia reiterada, la proximidad con los sujetos investigados, la posibilidad de explicitar la naturaleza de la tarea de investigación, probablemente facilitaron en este caso la recolección de datos sobre aspectos de importante nivel de profundidad en las historias personales de cada uno de los integrantes. Las expectativas sobre el investigador también fueron en este caso altas, sobre todo desde el docente coordinador del taller con quien se trabajó en reiteradas oportunidades, tanto explicitando la naturaleza del rol como devolviendo análisis y comentarios que permitieran su reflexión sobre los procesos. El investigador ha sido aquí una figura objeto de depositación de confianza tanto por parte del docente del taller como de los miembros del subgrupo, al punto que eso debe ser objeto de trabajo en distintas entrevistas:

P: Yo estaba tranquila... Vos estabas ahí... [en el pequeño grupo]

E: Pero mi rol sólo era de observación...

P: No importa. Pero estabas ahí... conteniendo también.”

En el caso del taller de endodoncia, las características de la situación fueron diferentes. El curso se extendió durante un cuatrimestre. El tipo de relación entre investigador y sujetos investigados presentó otro matiz, de menor proximidad. La forma en que era utilizado el espacio en la instancias de trabajo práctico obligó a incorporar la presencia simultánea de tres observadores que no se ubicaban en un lugar fijo sino que se desplazaban continuamente por el amplio espacio de modo de poder registrar los cambiantes agrupamientos y reagrupamientos que se daban en forma casi permanente. Las expectativas sobre los investigadores también fueron altas, sobre todo en lo referido al tipo de devolución que éstos pudieran hacer sobre lo observado. El investigador se incorpora en este caso como un facilitador del proceso de reflexión de los docentes. Un pasaje de una de las entrevistas pone esto en visibilidad:

[Pc me presenta a una persona que va a presenciar la entrevista. El tono de la presentación es altamente afectivo. Relata las características de mi tarea: “...ella pregunta, yo hablo y en base a lo que yo hablo aprendo de lo que estoy diciendo. Es como una especie de terapia ¿viste? ¿Que al hablar te das cuenta...? Entonces si querés escuchar...”

¹⁸ Se trató en este caso de un observador único. El mismo investigador realizó también las entrevistas.

Este proceso reflexivo que la investigación en este caso parecía promover asociaba a la entrevista en profundidad con algo similar a un análisis:

"E: ¿Habría alguna palabra que pudiera resumir lo que fue este seminario?"

Pc [que se sonríe]: ... me parece que al final sos más psicóloga que otra cosa... La palabra que yo elegiría es 'experiencia'."

El taller de diseño presentó características peculiares sobre todo por lo que la situación de masividad imprimía a la tarea de investigación. El contrato que se establece con la cátedra es a través de una auxiliar asistente de la titular coordinadora general. Diversos factores hacen especialmente difícil concretar entrevistas con distintos miembros de la cátedra. El medioambiente masivo también plantea dificultades particulares para los observadores: dificultad para poder escuchar lo que dicen los miembros del taller que comparten el espacio con unas ciento cincuenta personas, falta de sillas suficientes en clases que se extendían a veces más de tres horas, circulación permanente de gente, etc. El análisis de la implicación de los observadores se convierte aquí en una necesidad especialmente crítica. Diversas notas son registradas en los protocolos de observación, en segunda columna. Se trata de +9 sensaciones de incomodidad, de rechazo de la situación que deben ser puestas en permanente análisis:

"Teórico de 700 alumnos. No hay sillas suficientes. Los alumnos salen a buscar sillas afuera. Nadie me ve a pesar de ser evidente mi embarazo. Nadie me deja el asiento. Finalmente, el otro observador me consigue uno."

"Interrumpo la observación para pedir por favor que no fumen al lado mío."

"Sensación de "no ser visto". Anonimato. Desvalimiento."

El investigador se incorpora en este caso desde el lugar de anonimato. Los grandes números hacen que su presencia pase casi inadvertida.

En el último de los casos, el curso de macroeconomía, la relación con el docente, su disponibilidad, su confianza en el rol del investigador vuelven a ser importantes. El contrato se establece sin dificultades y la expectativa sobre la devolución del análisis es alta.

La modalidad que adopta la tarea en este caso (como permanente exposición teórica del docente) y la distribución espacial (hileras de pupitres orientados hacia el frente) hacen que la presencia de los observadores no sea prácticamente percibida. Registros de observación en su segunda columna consignan datos que muestran al observador como "un miembro más" que no se distingue demasiado de los alumnos:

"Soy uno más que toma nota de lo que P dice. Alguien me consulta sobre el contenido pensando que soy un alumno que toma nota como todos."

Para el grupo, en este caso, el investigador se incorpora como un alumno más. Hay especial dificultad para establecer un vínculo de proximidad con los alumnos. La concreción de entrevistas con ellos no es fácil para los investigadores.

En todos los casos la implicación de los investigadores con la situación de observación ha requerido ser puesta en análisis, de modo de poder captar desde la relación contratransferencial lo singular de cada ambiente. Sensaciones diversas como ser “esperado”, “valorado”, o “ignorado” por los actores han sido incorporadas como datos, de naturaleza diferente, en el trabajo de análisis.

Sobre la significación personal del proyecto en sus distintas etapas

Las distintas etapas del trabajo de recolección y análisis de datos referidos a las diferentes unidades tienen significación en relación con distintos momentos de un proceso personal de formación en la investigación. Los dos primeros casos, realizados entre los años 1990 y 1993 formaron parte de un plan de trabajo en el marco de dos becas de CONICET en los inicios de ese proceso. La recolección de los datos correspondientes al tercero y el cuarto de los casos, que hoy son retomados en esta tesis, fue realizada entre los años 1999 y 2005 siendo ya investigadora formada.

Entre una y otra etapa media un lapso de tiempo en que he participado de diversos proyectos de investigación en el marco del programa “La clase escolar”. Los encuadres metodológicos generales de los distintos proyectos han sido los mismos y esto ha permitido su integración en esta tesis.

De todos modos, parte del re-trabajo de análisis de datos recogidos en cada momento, consistió, en el momento actual, en considerar la significación personal que cada proyecto había tenido en relación con el propio trayecto de formación.

La tesis que hoy es objeto de comunicación representa, en algún sentido, la culminación de este trayecto que se inició hace ya algunos años.

Referencias del Capítulo 2

- ARDOINO, J. (1990) Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire. Paris, PUF. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, J., MORIN, E. y PEYRON, C. (2000) Premier entretien. En Pratiques de Formation Analyses. Réforme de la pensée, pensée de la réforme. Nro. 39-Février 2000.
- BARBIER, René, (1977) La recherche-action dans l'institution éducative. Paris. Gauthiers Villars.
- MAZZA, Diana (1989) La vinculación entre el estilo pedagógico institucional y el estilo de aprendizaje individual. Tesis de posgrado. Licenciatura con mención de especialidad Técnico-Educativa. F.F. y L., UBA.
- MAZZA, Diana (1991) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Pre-Iniciación, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993a) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Perfeccionamiento, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993b) La tarea académica vista como un objeto de análisis esencialmente complejo. Un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal. En SOUTO, Marta, Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- MAZZA, Diana (1993c) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Cuestiones teóricas y avances de investigación. En Documentos de Trabajo N° 1, Buenos Aires, IICE, FFyL, UBA.
- MAZZA, Diana (1995) La construcción del grupo y su importancia para el aprendizaje. En Educación General Básica. Los contenidos en la enseñanza. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- MAZZA, Diana (1996) Saber y trabajo grupal. Posibles relaciones. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, Año V, N° 8, Mayo de 1996.
- MAZZA, Diana (1997) Solicitud de inscripción del doctorado. Proyecto de investigación. Documento de posgrado. F.F. y L., UBA.

- MAZZA, Diana (2002) La formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso. Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, Año X, N° 20, Diciembre de 2002.
- MAZZA, Diana (2007) (En prensa) La temporalidad en las situaciones de enseñanza. A publicarse en Revista del Instituto de Investigaciones Educativas. Buenos Aires, N° 25, 2007.
- MORIN, Edgar (1984) Ciencia con conciencia. Barcelona. Anthropos.
- MORIN, Edgar (1994) Epistemología de la complejidad. En FRIED SCHNITMAN, D., Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires, Paidós.
- MORIN, Edgar (1996), Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.
- SOUTO, Marta (1990) La clase escolar en la enseñanza media. Informe Final de investigación, CONICET.
- SOUTO, Marta (1999) La clase escolar. Tipología de clases en la enseñanza media. En Ficha de Cátedra. Buenos Aires. OPFyL, F.F. y L., UBA.
- SOUTO DE ASCH, Marta (1987) "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en Revista Argentina de Educación, año V, N° 8, 1987.

Capítulo 3

El marco epistemológico del estudio

1. Sobre la hipótesis de la complejidad

Tal como hemos adelantado, la noción de tarea, objeto de tratamiento de este estudio, es pensada epistemológicamente como compleja. ¿Por qué una hipótesis epistemológica de la complejidad en el análisis de la tarea?

La respuesta a esta pregunta puede formularse desde dos vías. Una de ellas es empírica, y se apoya en el proceso que ha llevado en la historia natural de la investigación a un viraje desde una noción de tarea, si bien marcada por lo ecológico (Doyle), con un fuerte peso en la identificación de componentes o variables constitutivas, hacia una mirada más clínica. Hemos hecho referencia a este pasaje en el Capítulo 2.

La segunda vía es de corte claramente epistemológico. La respuesta a la pregunta consiste en una decisión que antecede¹ al tratamiento de las teorías desde las cuales serán interpretados los datos.

En este capítulo nos dedicaremos a explicitar las decisiones epistemológicas adoptadas.

Sobre el significado de la complejidad

La tarea es concebida, en el marco de este estudio, como un objeto de análisis complejo en el sentido dado por Edgar Morin. Así Morin se pregunta: “¿Qué es la complejidad? A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, de la ambigüedad, la incertidumbre...” (MORIN, 1996, pág. 32).

¹ Decimos “antecede” en el sentido lógico y no cronológico.

La complejidad puede ser pensada en distintos sentidos, “*hay complejidad dondequiera que se produzca un enmarañamiento de acciones, de interacciones, de retroacciones*” (MORIN, 1994, pág. 421). Se trata de una complejidad empírica (no sólo la parte está en el todo sino que el todo está en la parte) y de una complejidad lógica (la lógica deductiva es, desde esta perspectiva, insuficiente para de prueba de un sistema de pensamiento y surgen contradicciones insuperables). Desde una mirada compleja la contradicción no es excluida sino integrada, a pesar de tratarse de explicaciones irreductibles entre sí.

Desde el punto de vista epistemológico, es importante la diferenciación entre lo que llamamos complejo y lo que podemos considerar “complicado” (*plicare*: plegar). Si bien complicado se opone al igual que complejo a “simple”, “*el estatuto de lo que se considera complicado es siempre provisional, en espera de ser desenmarañado de alguna forma como los hilos enredados de una madeja, mientras que el estatuto de la complejidad, en su acepción moderna, es el de una no-simplicidad de naturaleza irremediable. (...) En este sentido, definiremos lo que presenta un carácter complicado en términos de multidimensionalidad, siempre homogeneizable, por el número y la intensidad de sus variables, por ejemplo, el análisis multifactorial, mientras que seremos llevados, un poco más adelante a hablar de “multirreferencialidad” para especificar lo que es del orden de la complejidad*” (ARDOINO, 1993b, págs. 196-197). “*La complicación, que es el entrelazamiento extremo de las inter-retroacciones, es un aspecto, uno de los elementos de la complejidad*” (MORIN, 1996, pág. 101).

De modo similar, es preciso distinguir entre “completo” y “complejo”. Para Morin una epistemología de la complejidad supone la renuncia a un conocimiento completo. La aspiración a la complejidad lleva en sí misma una aspiración a la completud. Pero “*la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás de la incertidumbre, y que jamás podremos tener un saber total: ‘la totalidad es la no verdad’*”² (Op. Cit. pág. 101).

² Frase que cita Morin de Adorno y que permite expresar la idea de que así como la aspiración a la totalidad es la aspiración a la verdad, reconocer la imposibilidad de la totalidad es una verdad muy importante.

Sobre los principios que definen una epistemología de la complejidad

Morin formula tres principios señalando que pueden ayudar a comprender la complejidad.

El primero de ellos es el principio dialógico. Afirma que lógicas que pueden ser consideradas contradictorias y por lo tanto oponerse, sin embargo conviven y se complementan. La oposición misma entre orden y desorden puede ser pensada en términos dialógicos. Uno suprime al otro, sin embargo en ocasiones, complementándose producen complejidad.

El segundo de los principios es el recursivo, o de recursividad organizacional. Según este principio, ya no son sostenibles las relaciones causa-efecto en forma lineal, sino que la realidad es pensada en términos de causas y efectos que son al mismo tiempo productores de aquello que los produce, constituyendo redes de determinación múltiples. Es posible hablar pues, de relaciones en las que es posible la causalidad circular retroactiva.

Finalmente, el principio hologramático. Da cuenta de las relaciones entre las partes y el todo. Como en la imagen del holograma, en la que cada pequeño punto de la imagen contiene información de la casi totalidad del objeto fotografiado, es posible pensar que elementos del todo pueden ser reconocidos en las partes así como las partes pueden ser reconocidas en el todo³. El todo es más que la suma de las partes, pero al mismo tiempo, el todo es menos que la suma de las partes. Ambas afirmaciones pueden convivir en un pensamiento complejo⁴.

³ En el Capítulo 4 profundizaremos especialmente sobre el principio hologramático, ya que es considerado parte sustantiva en la formulación de nuestra tesis.

⁴ "El todo, por lo tanto, es más que la suma de las partes. Pero al mismo tiempo es menos que la suma de las partes porque la organización de un todo impone constricciones e inhibiciones a las partes que lo forman, que ya no tienen entera libertad" (MORIN, 1994, pág. 428).

2. Sobre la multirreferencialidad como correlato metodológico-epistemológico

La elección de un enfoque multirreferencial se presenta como un correlato metodológico-epistemológico del paradigma de la complejidad. Se trata de un concepto elaborado más centralmente por Jacques Ardoino, aunque en vinculación directa con la noción de complejidad desarrollada por Morin⁵.

Según Ardoino (1990) *“El análisis multirreferencial de las situaciones, de las prácticas, de los fenómenos y de los hechos educativos se propone explícitamente una lectura plural de tales objetos, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, los cuales no pueden reducirse unos en otros. Mucho más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica”* (Op. Cit., pág. 31). Se trata de una decisión muy ligada al sostenimiento de una hipótesis de complejidad, en la medida en que aparecería como condición de posibilidad de conocimiento sobre un objeto que es concebido como complejo.

En Ardoino, la idea de multirreferencialidad es directamente vinculada a la heterogeneidad. Lo complejo es de naturaleza heterogénea y por lo tanto es multirreferencial (ARDOINO y otros, 2000). Es justamente esta idea de heterogeneidad la que marca una diferencia sustancial con la de “multidimensionalidad”: *“La noción de multi-dimensionalidad se piensa, en efecto, en términos de diferencias que no excluyen lo suficientemente la esperanza ulterior de un retorno a una homogeneidad (las diferentes dimensiones de una figura geométrica, el análisis multifactorial, etc.) mientras que la multirreferencialidad postula una heterogeneidad profunda (y probablemente irreductible) de perspectivas puestas en contribución (otras y no solamente diferentes), y que deben ser por consecuencia re-articuladas para poder permitir una cierta inteligibilidad de sus objetos”* (ARDOINO, 1993, pág. 15).

Es posible diferenciar una multirreferencialidad clínica, de comprensión (destinada a la familiarización de quienes intervienen desde su particularidad y con los significados

⁵ En la mayoría de sus trabajos Morin hace referencia a la “multidimensionalidad” más que a la “multirreferencialidad”. Se debe a Ardoino el énfasis, en este último caso, sobre la idea de multiplicidad de perspectivas teóricas que conservan como tales su especificidad teórica y epistemológica. En una entrevista realizada por Ardoino a Morin en el año 2000 (ARDOINO y otros, 2000), éste acuerda con la idea de multirreferencialidad bajo ciertas condiciones: *“La multirreferencialidad es esencial a condición de incluir la idea de bucle, esto es, tratar de “hacer el circuito” entre las referencias diferentes sin por lo tanto unificarlas. (...) ...cada punto de vista referencial, es un punto de vista que tiende a ocultar a los otros; por lo tanto, hay que tenerlos al mismo tiempo, pero es preciso ser capaz de pasar de uno al otro cuidando que no se haga ninguna unificación, estamos de acuerdo”* (Op. Cit., pág. 35).

propios, que son puestos en acción por los interlocutores); una multirreferencialidad interpretativa que persigue un cierto tratamiento de esos datos; una multirreferencialidad explicativa, más interdisciplinaria y orientada a la producción de un saber. (ARDOINO, 1990).

3. Sobre el enfoque clínico en sentido amplio

En el marco de la epistemología de la complejidad y de la multirreferencialidad teórica, este estudio adopta una perspectiva clínica. Es desde esta perspectiva, considerada en sentido amplio, que será posible dar cuenta de la singularidad de cada situación y acceder al conjunto de significaciones que es posible interpretar en ella. Es desde ella que se hace posible dar lugar al análisis de la implicación del investigador y reconocerse como parte del fenómeno que estudia. Es desde esta posición que se renuncia al intento de explicación y generalización en función de la comprensión, de la captación de un sentido único, propio de un fenómeno que como tal es irreproducible. Nos referiremos a continuación a una breve caracterización del enfoque que dará marco a la estrategia metodológica empleada en la investigación.

Los orígenes del enfoque clínico: la mirada médica

Derivando de “*klínee*”, cama y “*klínein*”, inclinar (por la postura del que descansa)⁶ la palabra “clínico” remite, ya en su etimología, a la relación entre médico y paciente. Incluso la Real Academia reconoce, entre sus acepciones, “*persona adulta que pedía el bautismo en la cama, por hallarse en peligro de muerte*”⁷. Asimismo, “*klinicos*” refería a aquel que visitaba al enfermo que guardaba cama y se ubicaba al pie de ésta para su cuidado.

Tal como Foucault (1966) señala, el nacimiento de la “clínica” puede hallarse en el paso del siglo XVIII al XIX, período en el que es posible advertir, realizando una “arqueología de la mirada médica”, un cambio en el discurso médico, una alteración en la estructura que regula la relación entre lo visible y lo invisible”. “*La mirada no es ya reductora, sino fundadora del individuo en su calidad irreductible. Y por eso se hace posible organizar alrededor de él un lenguaje racional. El objeto del discurso puede bien ser así un sujeto, sin que las figuras de la objetividad, sean, por ello mismo, modificadas. Esta reorganización formal y en profundidad, más que el abandono de las teorías y los viejos sistemas, es la que ha abierto la posibilidad de una experiencia clínica; ha retirado el viejo entredicho aristotélico: se podrá al fin hacer sobre el individuo un discurso de estructura científica.*” (Op. Cit. pág. 8).

⁶ CORRRIPIO, Fernando (1974): Diccionario Etimológico Abreviado. Ed. Brugera, Barcelona.

⁷ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1970): Diccionario de la Lengua Española. Ed. Espasa-Calpe. Madrid.

En correspondencia con esta transformación, el paso de la pregunta “¿Qué tiene usted?” a “¿Dónde le duele a usted?” refleja una alteración, dice Foucault, de la relación entre significante y significado; la relación “entre los síntomas que significan y la enfermedad que se significa, entre la descripción y lo que ella describe, entre el acontecimiento y lo que éste pronostica, entre la lesión y el mal que ella señala, etc.” (Op. Cit., pág. 14).

Podemos citar dos rasgos, ya señalados por Foucault que presentan especial interés para nosotros al momento de considerar los aportes de un enfoque clínico al análisis de los problemas de la enseñanza.

El primero de ellos es la relación entre significante y significado. Su surgimiento, su posibilidad de ser pensada, es especialmente relevante, en la medida en que funda lo que podríamos llamar una “epistemología de lo clínico”. “La formación del método clínico está vinculada a la emergencia de la mirada del médico en el campo de los signos y de los síntomas. (...) en lo sucesivo, el significante (signo y síntoma) será enteramente transparente para el significado que aparece, sin ocultación ni residuo, en su realidad más maquinal, y (...) el ser del significado -el corazón de la enfermedad- se agotará entero en la sintaxis inteligible del significante. (Op. Cit., pág. 132).

El segundo rasgo es la referencia a la muerte. “Percibida con relación a la muerte, la enfermedad se hace exhaustivamente legible, abierta sin residuo a la disección soberana del lenguaje y de la mirada. Cuando la muerte se ha convertido en el a priori concreto de la experiencia médica, es cuando la enfermedad ha podido desprenderse de la contranatura y tomar cuerpo en el cuerpo vivo de los individuos. (Op. Cit., pág. 276).

La referencia a la muerte es, en alguna medida, la referencia al sujeto, a su finitud. Y tal como Foucault señala, “la posibilidad para el individuo, de ser a la vez sujeto y objeto de su propio conocimiento, implica una inversión en la estructura de la finitud” (Op. Cit., pág. 277). Profundizaremos más adelante esta idea.

El enfoque clínico. El estudio de lo singular

Habiéndose desarrollado primero en relación con el saber médico y más tarde con la Psicología, el enfoque clínico se extiende luego a las ciencias humanas en general. Podemos considerar como rasgos significativos los siguientes: *la extensión del campo de aplicación propio de la psicopatología a través de un interés no restringido exclusivamente a las “enfermedades”; un modo de investigación en profundidad, que privilegia la singularidad y*

donde el individuo es considerado en situación; una cierta recurrencia a la intuición, no contradictoria con el apelar a los conceptos psicoanalíticos” (BLANCHARD LAVILLE, 1999, pág. 11).

Esta extensión del enfoque clínico más allá de la psicología clínica supone un pasaje hacia el enfoque clínico en sentido amplio, lo que en francés se denominaría la “*demarche clinique*”⁸. Claude Revault d’Allonnes⁹ precisa las características de este pasaje: “(...) *es pasar de una disciplina constituida, con sus métodos, su cuerpo de conocimiento, su campo de intervención y de prácticas, a un modo de conocimiento adaptable a un campo de prácticas diferente*” (Op. Cit. pág. 14).

Michel Legrand¹⁰ propone cuatro características propias de la postura clínica:

1. *Singular y universal. Se trata de ocuparse de lo singular como un camino posible del conocimiento de lo universal.*
2. *Sujeto y objeto. La postura clínica hace aparecer al sujeto como tal y reconoce la participación, la implicación, reconociéndola como recurso para el proceso de conocimiento.*
3. *Teoría y práctica. Investigación, producción de conocimiento y acción, intervención se encuentran asociadas estrechamente. Los dispositivos utilizados por los clínicos son tanto dispositivos de investigación como de cambio, de transformación.*
4. *Normal y patológico. El límite entre lo normal y lo patológico se diluye. A partir de Freud el análisis de la patología o los problemas de funcionamiento se constituyen en una vía privilegiada de acceso a las estructuras de lo real.*

En síntesis, en los rasgos planteados por diferentes autores hay referencias a:

- *El interés por el trabajo sobre el caso singular, único e irrepetible y por lo que conlleva de especificidad.*

⁸ El término “*demarche*” no encuentra equivalente preciso en español, pudiendo corresponder a proceso de desarrollo, modo de aproximación, marcha, camino. En todos los casos están presentes las ideas de desarrollo y de movimiento. Esto permite pensar a la “*demarche clinique*” como un modo de comprensión pero también de intervención metodológica.

⁹ REVAULT D’ALLONNES, Claude (1989) *Psychologie clinique et demarche clinique*. En C. Revault d’Allonnes et al. *La demarche clinique en Sciences Humaines*. Paris. Dunod. Citado por C. Blanchard-Laville (1999).

¹⁰ LEGRAND, Michel (1993) *L’Approche biographique. Théorie, Clinique*. Paris. Desclée de Brouwer. Citado por C. Blanchard-Laville (1999).

- *El reconocimiento por lo que podríamos considerar como fenómenos inconcientes, nivel de realidad regido por una lógica propia y que tiene efectos y consecuencias en la vida conciente.*
- *La relatividad de la demarcación entre lo normal y lo patológico y la posibilidad de acceder a lo real a través del análisis de los disfuncionamientos o las fallas.*
- *El vínculo entre el sujeto investigador y el o los sujetos investigados. Vínculo caracterizado por una relación de implicación, en el sentido de entrelazamiento, de imbricación, en la que ambos son modificados.*

En función del mayor o menor grado de pregnancia de estos rasgos es que se puede hablar, tal como Blanchard Laville señala, de “grados de saturación clínica”: *“Hablo de una especie de “medida” del aspecto clínico de la investigación. Porque en una investigación no estamos en la cura psicoanalítica, ni en el nivel de saturación mayor o, en términos de Lagache, lo ultraclínico”* (BLANCHARD LAVILLE, 1996, pág. 27).

Sobre la noción de sujeto a la que se refiere la clínica

Para Ardoino (1993) una postura clínica requiere de la “afirmación explícita de una teoría del sujeto”. Veamos algunos rasgos distintivos de la subjetividad desde esta línea.

En primer término, el sujeto al que hace referencia la clínica, es un sujeto escindido, estructuralmente dividido en dos modos de funcionamiento: racional e irracional, según las lógicas del sistema Conciente e Inconciente.

Aún teniendo en cuenta que la noción de sujeto no es en sí misma un constructo psicoanalítico¹¹, podemos considerar al yo como una categoría que da cuenta de la constitución de la subjetividad. Categoría que a lo largo del pensamiento de Freud va siendo modificada conforme se va transformando la teoría. Pero cualquiera sea el concepto de “yo” que estemos considerando, se trata de un yo que se encuentra en la base del conflicto defensivo, entre las

¹¹ Tal como señala Hartmann (1969) en el tiempo de la constitución de la teoría psicoanalítica el término “yo” (*Ich*) se usaba en la ciencia, y se emplea actualmente tanto fuera del análisis como en él mismo, con una diversidad de significados, además de aquél en que Freud lo definió. La expresión indica muy frecuentemente al sujeto de la experiencia para distinguirlo de sus objetos. También se usa para designar la propia persona frente a otras personas. Freud no utilizó el término en el sentido fenomenológico. Para él *“la experiencia subjetiva del sí mismo era una función del yo pero no el yo”* (Hartmann, 1969, pág. 246).

exigencias de la realidad exterior y de impulsos inconcientes. En este sentido, la escisión, la defensa y el conflicto serían rasgos propios de lo subjetivo, visto desde esta perspectiva.

En segundo lugar, se trata de un sujeto poseedor de una vida instintiva cuyas representaciones, no tramitadas por la conciencia, son constitutivas de sí y de su relación con el mundo. Pero al mismo tiempo se constituye en objeto de depositación de afectos, impulsos, emociones por parte de otros sujetos, en una suerte de “diálogo de inconcientes”, base de la relación intersubjetiva. (FILLOUX, 1996).

Finalmente, se trata de un sujeto que se constituye a través de procesos de alteración (ARDOINO, 1995) entendidos como “*movimiento, proceso, acción, valor en acto, dinámica, modificación, transformación, formación*” y a través del juego de la negatricidad ¹² entre el sujeto y sus otros, “*que lo afecta y permite atribuir identidades hasta a través del reconocimiento de los límites de cada cual (...) Yo no soy plenamente yo mismo más que con la conciencia de mi plenitud y mis divisiones*” (Op. Cit., pág. 83).

A este sujeto se refiere el discurso de la clínica y desde esta concepción teoriza sobre los problemas relativos a la formación y a la enseñanza.

Un concepto de tipo metodológico de particular envergadura dentro de este enfoque es el de implicación (ARDOINO, 1992, 1995; BARBIER, R., 1977). Constituye, a nuestro modo de ver una herramienta teórica y metodológica necesaria para abordar el problema del sujeto (sujeto investigador, sujeto investigado) en los estudios de tipo comprensivo.

Para Ardoino, el concepto de implicación se halla especialmente vinculado a las nociones de interacción, proceso y alteración. Pone en evidencia la cuestión fundamental del sujeto y su lugar en la aproximación al conocimiento. El autor revisa su origen etimológico que es en sí mismo portador de sentido:

“Etimológicamente, el término se construye a partir del prefijo “in”, del verbo latín “plicare”¹³ que significa doblar, y de la terminación “ción”, que indica un movimiento más que un estado” (ARDOINO, 1992, pág. 123).

La implicación da cuenta de la particular relación de entrelazamiento, de ligazón, de “plegamiento” que vincula al investigador con el objeto o fenómeno que intenta conocer. La noción de implicación da cuenta de la renuncia a la transparencia de esa relación, de que algo en ella presenta cierta opacidad que es necesario trabajar.

¹² Ardoino designa con este término a la “*capacidad prestada a todo ser humano de querer y poder desbaratar, a partir de sus recursos, con sus propias contraestrategias, las estrategias que lo hacen sentir más o menos objeto por parte de otro*” (Op. Cit., pág. 88).

¹³ Raíz común a la del término “complejidad” que ya señalamos.

“Implicación” se opone a “explicación”. Mientras la primera no puede ser pensada sino en la dimensión de lo temporal (de la historia, de la vivencia), la “explicación” desdobra, se despliega en el espacio.

El trabajo sobre los “pliegues” y la elucidación temporal del sentido requiere una aproximación hermenéutica, basada en la comprensión¹⁴.

René Barbier (1977) distingue tres niveles de aproximación al concepto de implicación en ciencias humanas:

- *La implicación psicoafectiva, que da cuenta de la confrontación que el investigador establece con los fundamentos profundos de su personalidad. Se juegan en este nivel las relaciones contratransferenciales que el sujeto establece con su objeto de trabajo, su economía libidinal y la posibilidad de elaboración de los propios deseos y temores.*
- *La implicación histórico-existencial, en la medida en que el sujeto se encuentra comprometido en el “aquí y ahora” de su investigación y de la realidad con la que trabaja. Da cuenta del compromiso real y no superficial que pueda establecer con los seres humanos de su entorno. Supone también considerar el hábito y clase social de origen que lo posiciona interviniendo desde determinada perspectiva.*
- *Finalmente, la implicación estructuro-profesional. Involucra el tipo de ligazón propia del trabajo social del investigador y su arraigo socio-económico, su posición en las relaciones de producción y su sistema de valores de esto derivado.*

¹⁴ Nos referiremos especialmente al abordaje hermenéutico en el Capítulo 4, cuando tratemos el problema de la tarea como “construcción de sentido”.

4. Sobre los presupuestos epistemológicos de este estudio

En función del marco epistemológico mencionado, el presente estudio sobre la “tarea en el nivel superior de la enseñanza”, asumirá que el problema estudiado:

- *Es concebido como complejo, ya que comporta tipos de realidad de naturaleza diversa y en muchos casos contradictorias.*
- *Es abordado en espacios reales, y reconociendo la relación de implicación del sujeto investigador en el medio estudiado.*
- *Requiere de una mirada múltiple, plural, capaz de captar la diversidad de sentidos posibles de ser interpretados, pero que al mismo tiempo es inacabada e incapaz de abarcar la totalidad.*
- *Utiliza un modo de abordaje comprensivo, clínico en sentido amplio, que busca captar la singularidad del fenómeno.*
- *Reconoce su carácter irreversiblemente temporal, por lo que hace intervenir la historia y el evento en su descripción e interpretación.*
- *Hace hincapié en las articulaciones posibles de sentido más que en la discriminación y tipificación de variables o unidades simples.*
- *Renuncia a la exhaustividad de sus categorizaciones en función de la comprensión de los datos recogidos.*

En el Capítulo 5, Encuadre metodológico, se verá cómo estos presupuestos se traducen en estrategias de indagación y análisis específicas.

Referencias del Capítulo 3

- ARDOINO, Jacques (1990) Encyclopédie philosophique universelle, dictionnaire. Paris. PUF
- ARDOINO, Jacques (1992) La implicación. Se former, Lyon, págs. 1-8. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, Jacques (1993a) Diálogo a varias voces a propósito del sujeto. En Pratiques de Formation-analyses n° 23. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, J. (1993b) Complejidad. En Dictionnaire critique de la communication. Paris, PUF, T1, págs. 196-197.
- ARDOINO, Jacques (1993c) L'approche pluriréférencielle (pluriel) des situations éducatives et formatives. En Pratiques de Formation-analyses n° 25-26, Avril 1993.
- ARDOINO, Jacques (1995) ¡De un sujeto, el otro! En L'année de la recherche en sciences de l'éducation n° 2. Paris. PUF. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, Jacques (1997) La implicación. Conferencia impartida en el Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, el 4 de Noviembre de 1997.
- ARDOINO, J., MORIN, E. y PEYRON, C. (2000) Premier entretien. En Pratiques de Formation Analices. Réforme de la pensée, pensée de la réforme. Nro. 39-Février 2000.
- BARBIER, René. La recherche-action dans l'institution éducative. Paris. Gauthier Villars.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (1996) Saber y relación pedagógica. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas - F.F. y L., UBA. Serie Formación de Formadores.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (1999) L'approche clinique d'inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques. Revue Française de Pédagogie n° 127, 9-22. INRP. Paris.
- BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2001) Les enseignants entre plaisir et souffrance. Paris, PUF.
- FILLOUX, Jean Claude (1996) Intersubjetividad y formación. Buenos Aires. Ed. Novedades Educativas - F.F. y L., UBA. Serie Formación de Formadores.
- FILLOUX, Jean Claude (2001) Campo pedagógico y psicoanálisis. Buenos Aires. Nueva Visión.

- FOUCAULT, Michele (1966) El nacimiento de la clínica. México. Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1981) Obras Completas. Madrid. Biblioteca Nueva.
- HARTMANN, Heinz (1969) Ensayos sobre la psicología del yo. México. Fondo de Cultura Económica.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS J.-B. (1981) Diccionario de Psicoanálisis. Buenos Aires, Ed. Labor.
- MORIN, Edgar (1984) Ciencia con conciencia. Barcelona. Anthropos.
- MORIN, Edgar (1994) Epistemología de la complejidad. En FRIED SCHNITMAN, D., Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad. Buenos Aires, Paidós.
- MORIN, Edgar (1996) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona. Gedisa.

Capítulo 4

La tarea en el marco de este estudio. Consideraciones teóricas.

1. La tarea desde la multirreferencialidad. Aportes teóricos

En el Capítulo 1 hemos desarrollado los antecedentes teóricos y resultados de investigación más directamente vinculados con el problema en estudio. Algunos constructos, dentro de las teorías mencionadas, conforman parte de nuestro marco teórico y con ellos daremos cuenta del análisis de la tarea en la universidad.

Tal como se verá un poco más adelante en este mismo capítulo, sostendremos que “*la tarea*” para nosotros constituye una construcción de sentido de carácter global, totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de tareas específicas. El abordaje de la tarea, en estos términos, requiere de un tipo de abordaje teórico y metodológico capaz de hacer inteligibles sentidos diversos desde los cuales puede ser interpretada¹. Por esta razón, antes de profundizar en la tesis que sostenemos, nos dedicaremos en primer término a plantear los distintos referentes teóricos que consideramos pertinentes en el análisis de la tarea desde nuestra perspectiva, aun cuando no hayan constituido un antecedente directo en la investigación sobre el tema. Estos serán organizados en base a cuatro grandes líneas desde las que es posible otorgar a la tarea sentidos diversos. La consideraremos en sus sentidos situacional, instrumental, social e inconciente.

La tarea y su sentido situacional

Ya fue en un inicio señalado por nosotros (MAZZA, 1991, 1993a, 1993b, 1993c, 1995) el carácter situacional que presentaba el concepto de tarea. Más allá de las diferencias teóricas entre aquella formulación y la que planteamos hoy², será preciso definir las nociones de “situación” y de “contexto” en la que nos basamos.

¹ Ya nos hemos referido, en el Capítulo 3, a la multirreferencialidad como correlato metodológico del paradigma de la complejidad.

² Hemos hecho ya algunas referencias a los cambios operados en el modo de concebir la tarea en el propio proceso de investigación en el Capítulo 2, La historia natural de la investigación.

La noción de “situación” en el programa la ecología del aula

Según hemos visto al tratar la teoría de Walter Doyle, su noción de tarea se encuadra dentro del lo que se ha dado en llamar “paradigma ecológico”. Más allá de las particularidades conceptuales de la teoría, a la que ya nos hemos referido, nos centraremos ahora en su carácter situacional, por lo que será necesario hacer algunas precisiones teóricas y epistemológicas.

Tal como Schulman (1997) señala en relación con el pasaje operado entre el programa³ de investigación mediacional y el ecológico, es Doyle quien ha conseguido considerar en forma simultánea tanto los procesos de mediación social como intelectual dentro de los ambientes de clase. Reconoce así dos subestructuras de tarea que coexisten y se articulan muchas veces sutilmente: la subestructura de orden (de naturaleza social y vinculada a los eventos de interacción) y la de aprendizaje (de naturaleza individual y vinculada a la instrucción).

Esto ha llevado a ubicar a Doyle dentro del programa de la ecología del aula, interesándose por las relaciones mutuas entre las demandas del medioambiente y las respuestas humanas dentro de las aulas. Así, el modelo ecológico integra e interpreta el material descriptivo que surge de estudios naturalísticos de la clase, e intenta desarrollar hipótesis en un proceso de dos etapas: la identificación de las demandas del medioambiente, y la especulación sobre las estrategias mediacionales necesarias para vérselas con esas demandas exitosamente.

Hamilton (1983)⁴ menciona cuatro rasgos que sintetizan el paradigma de la ecología del aula:

“a) Atención a la interacción entre las personas y sus medios, más en términos de reciprocidad que en términos de simple causalidad direccional de profesores a estudiantes; b) considerar la enseñanza y el aprendizaje como procesos continuamente interactivos, en vez de aislar unos pocos factores del sistema y etiquetarlos como “causa” y “efecto”; c) considerar que el contexto del aula está incluido dentro de otros contextos -la escuela, la comunidad, la familia, la cultura-, todos los cuales influyen sobre lo que se puede observar en el aula; y d) considerar fuente importante de datos a los procesos no observables, tales como pensamientos, actitudes, sentimientos o percepciones de los participantes.”

³ Cabe aclarar que entre otros autores (GAGE, 1960; DOYLE, 1978; PEREZ GOMEZ, 1985) es Shulman quien opta por el término “programa de investigación” (Lakatos) en lugar de “paradigma”, para referirse a “los géneros de indagación que se encuentran en el estudio de la enseñanza” y que surgen de una determinada perspectiva, una predisposición de la convención o disciplina, que necesariamente ilumina una parte del campo de la enseñanza, al mismo tiempo que ignora el resto.” (SHULMAN, 1989, pág. 11).

⁴ Hamilton, S. F. (1983): The social side of schooling: Ecological studies of classrooms and school. Elementary School Journal, 83(4), 313-334. Citado por Schulman (1997) págs. 48-49.

Se trata de un programa en el que tienen cabida variadas investigaciones provenientes de muy diferentes campos disciplinarios: la antropología, la sociología, la sociolingüística, la psicología ecológica, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la teoría de la enseñanza o el curriculum.

El reconocimiento de una dimensión situacional de la tarea, es lo que desde esta línea retomamos más centralmente. Ya hemos discutido las limitaciones que algunas de las conceptualizaciones de Doyle plantean a este sentido situacional, sobre todo en relación con la tipología de tareas que construye y con el escaso peso dado al vector social en ella. Sin embargo, el sentido ecológico de sus investigaciones presente sobre todo en su modo de abordaje metodológico nos conecta directamente con el problema de la comprensión y la interpretación. Veamos a qué nos referimos con esto.

Es central considerar que con el paradigma ecológico se introduce una postura interpretativa, dadora de “sentido” a las situaciones observadas. El investigador aquí, a diferencia de los programas anteriores otorga sentido y construye esa realidad a partir de las hipótesis que formula. Tal como señala Geertz (1983)⁵ citado por Shulman:

“La explicación interpretativa (...) dirige su atención a lo que las instituciones, acciones, imágenes, declaraciones, hechos, costumbres, todos los objetos usuales del interés científico social, significan para aquellos que pertenecen a esas instituciones, acciones, costumbres, etc. Como resultado, no produce leyes como las de Boyle, ni fuerzas como las de Volta, ni mecanismos como los de Darwin, sino construcciones como las de Burkhardt, Weber o Freud: análisis sistemáticos del mundo conceptual (...) Todos ellos intentan formular cómo esta o aquella persona (...) producen sentido; y una vez comprendido eso, formular lo que entendemos acerca del orden social, el cambio histórico o el funcionamiento psíquico en general.”

La noción de “situación” parece estar aquí fuertemente vinculada a la de “sentido”, idea muy propia de los enfoques hermenéuticos. Abordar la “situación” supone en estos términos, abordar el sentido otorgado a ella por los actores. Tal tipo de abordaje, esto es, “la construcción de sentido sobre el sentido”, se ha dado en llamar “*doble hermenéutica*”^{6,7}.

⁵ Geertz, Clifford (1983): *Blurred genres: The refiguration of social thought*. En C. Geertz, *Local Knowledge*. New York. Basic Books, pág. 21. Citado por Schulman (1997), págs. 47-48.

⁶ Ferrater Mora (1989) se refiere a la “hermenéutica” como la “*interpretación basada en un previo conocimiento de los datos (históricos, filológicos, etc.) de la realidad que se trata de comprender, pero que a la vez da sentido a los citados datos por medio de un proceso inevitablemente circular, muy típico de la comprensión en cuanto método peculiar de las ciencias del espíritu*” (págs. 191-192).

⁷ Giddens (1987) acuña el concepto de “*doble hermenéutica*” en “Las nuevas reglas del método sociológico”, señalando: “*De tal manera, los conceptos sociológicos obedecen a lo que llamo una doble hermenéutica: 1)*

Partiendo pues de este sentido comprensivo dado al abordaje de la "situación", tomaremos la noción de "contexto" desde dos líneas teóricas diferentes y complementarias. Partimos de la idea de que la noción de contexto nos permite una aproximación relativamente directa al carácter situacional de la tarea.

La noción de contexto en los estudios sobre el habla en el aula

Los trabajos de EDWARDS y MERCER (1994) demuestran cómo el saber y el pensamiento no sólo tienen que ver con cómo piensan los individuos, sino que son intrínsecamente sociales y culturales. Es por eso que se han centrado en lo que llaman "conocimiento compartido", que es aquel que se construye a través de la actividad y discurso conjuntos. Consiste en un cuerpo de conocimiento común que se convierte en la base contextual para la comunicación posterior" y del cual los mensajes explícitos constituyen sólo una parte del conjunto de la comunicación. Se deriva de aquí un concepto central en las hipótesis presentadas, como es el de "contexto".

El contexto es presentado básicamente como un fenómeno mental. *"Es el conocimiento común de los hablantes invocado por el discurso"* (Op. Cit., pág. 179). Acerca del carácter mental del contexto los autores señalan: *"Es una observación ya sabida en los estudios del lenguaje y la comunicación decir que los mensajes dependen, en cuanto a significado, de los contextos en que se producen. Estos contextos son de diversos tipos. Podemos distinguir en primer lugar contextos lingüísticos y contextos no lingüísticos: el contexto lingüístico es el habla o texto que precede y sigue a toda expresión hablada, mientras que el contexto no lingüístico incluye el tiempo y el lugar, la ocasión social, las personas implicadas, su conducta y sus gestos, etc. Ambos tipos de contexto son muy importantes en cuanto a la forma o estructura de todo discurso, y también respecto a su contenido"* (Op. Cit., pág. 78).

Todo esquema teórico generalizado de las ciencias naturales o sociales es en cierto sentido una forma de vida en sí mismo, cuyos conceptos tienen que ser dominados, como un modo de actividad práctica, generando tipos específicos de descripciones. Que esto ya es una tarea hermenéutica está demostrado claramente en la "novísima filosofía de la ciencia" de Kuhn y otros. 2) La sociología no obstante, se ocupa de un universo que ya está constituido dentro de los marcos de significado por los actores sociales mismos, y los reinterpreta dentro de sus propios esquemas teóricos, mediando el lenguaje corriente y técnico. Esta doble hermenéutica es de una considerable complejidad, puesto que su conexión no es meramente unívoca (...); hay un continuo "deslizamiento" de los conceptos construidos en sociología, mediante el cual se apropian de ellos los individuos para el análisis de cuya conducta fueron originalmente acuñados, y por consiguiente tienden a convertirse en rasgos integrales de esa conducta (modificando potencialmente, de este modo, su empleo original dentro del vocabulario técnico de la ciencia social)" (Op. Cit., págs. 165-166).

En relación estrecha con el concepto de "contexto" se halla el de "continuidad", es decir, el desarrollo de tales contextos a través del tiempo. La posibilidad del discurso de "referir a" es lo que evidencia su continuidad y da la posibilidad de un conocimiento compartido. La continuidad es una característica del contexto, y es también contexto al desarrollarse en el curso del tiempo en el proceso del habla y la acción conjuntas. Existe en tanto que memoria e intención compartidas, de lo que podríamos decir que es "inter-mental".

Ahora bien, la existencia de niveles implícitos del discurso, y el conocimiento erróneo que pudieran tener los participantes acerca de los contextos mentales de los demás, hacen que el contexto se presente como problemático, tanto para los mismos sujetos como para el investigador. Nos interesa especialmente la noción de contexto tal como es aquí definido, ya que desde nuestra perspectiva, el análisis de la tarea está dependiendo inexorablemente de lo que es sostenido a nivel contextual y no necesariamente explícito. Como señalan los autores, gran parte de la base contextual del discurso está conformada por un grupo de normas que definen las actividades educativas. Estas "reglas educacionales básicas" tienen funciones tanto sociales como cognitivas. Representan una serie de convenciones sociales para presentar el conocimiento en la escuela y también una serie de procedimientos cognitivos para definir y solucionar problemas. Estas reglas son problemáticas tanto para los maestros como para los alumnos por el hecho de que son normalmente implícitas.

El rol del "contexto" ocupa un lugar tan central en la comprensión de los fenómenos del aula que los autores mencionados llegan a señalar que gran parte del material de discurso en clase que han recogido depende mucho del contexto, y está estrechamente relacionado con las acciones y circunstancias físicas de la clase. Los participantes descubren e inventan comprensiones conceptuales a través de la acción y la experiencia prácticas. De este modo, las actividades analizadas no son simplemente "contextos" que los ayudan a darle sentido al diálogo. En gran medida, constituyen para ellos la lección en sí.

Desde una perspectiva similar y también basada en el análisis del discurso (CAZDEN, 1990) la noción de "contexto" constituye un constructo teórico de esencial importancia para el análisis del habla dentro del aula. Para esta autora, "*El contexto es la situación tal como la encuentra el hablante, antes de empezar a hablar; y consiste en las reglas que deben seguirse para hablar en aquel contexto en el que las emisiones del hablante deben resultar apropiadas*" (Op. Cit. pág. 633).

La idea de contexto no es, sin embargo, estática. Los hablantes no se limitan a obedecer reglas y adaptar su habla a un contexto preexistente. Existe un proceso de creación y

cambio del contexto mismo. Sobrepasan las reglas sociales y situacionales, redefiniendo la situación misma.

Lo dicho reviste para nosotros una especial importancia. En primer lugar, al reconocer un verdadero proceso de "socialización cognitiva" -por el cual sería posible analizar culturas y epistemologías propias de determinados sistemas de enseñanza- se está dando lugar a un análisis de las formas de presentación del conocimiento, a los modos de vinculación con el objeto que le son propuestos a los alumnos, y a las relaciones de poder y control que se hallan implícitas en dichos modos.

En segundo término, esta mirada sería complementaria, y a su vez articulable, con el análisis de las demandas de aprendizaje⁸ concebido desde la perspectiva ecológica. Los alumnos aprenden lo que la tarea los lleva a realizar y la tarea es vista, desde esta perspectiva, desde un plano situacional, es decir, atendiendo a la complejidad del medioambiente.

La noción de contexto desde la teoría de la "Ecología de las ideas"

Una noción diferente de contexto y de especial interés para nuestro marco ha sido formulada por Gregory Bateson (1998). Este autor, interesado entre otros fenómenos por la comunicación humana, desarrolló una teoría capaz de dar cuenta de las complejas relaciones entre la situación de comunicación entre los seres humanos y los múltiples contextos, en una regresión al infinito, que la clasifican y determinan.

Sumaré a la noción de contexto un nivel de complejidad extra: Bateson hablará de "discontinuidad" entre contextos para referirse al hecho de que cualquier organismo vivo responde no sólo a estímulos del medio sino a señales que le permiten clasificar conjuntos de estímulos. De este modo, es posible pensar los "contextos" en términos de tipos o niveles lógicos, cada uno de los cuales clasifica a su nivel precedente: *estímulo, contexto del estímulo, contexto del contexto del estímulo*, etc., en una suerte de "regresión infinita".

Así señalaba: "...podemos considerar el "contexto" como un término colectivo que engloba todos aquellos acontecimientos que dicen al organismo entre qué conjuntos de alternativas debe efectuar su próxima elección" (Op. Cit., pág. 319).

⁸ Entendíamos por "demandas de aprendizaje", dentro del Paradigma Ecológico, "las adquisiciones que el alumno debe realizar, y comportamientos que debe exhibir para resolver con éxito las exigencias académicas y sociales generadas en este particular nicho ecológico" (DOYLE, 1985).

Así como los sociolingüistas hablaban de “*continuidad del contexto*” como condición de posibilidad de construcción de un discurso compartido, Bateson formulará la tesis de la “*repetición del contexto*” como base para sostener su teoría de los niveles lógicos y el salto discontinuo entre ellos. Será justamente el reconocimiento de esta discontinuidad⁹, lo que permitirá a Bateson fundar su explicación de la génesis de la conducta esquizofrénica, reconociendo en ella una perturbación en la discriminación de niveles¹⁰.

A partir de la teoría de los Tipos Lógicos, Bateson delinea los que constituirían niveles de aprendizaje del organismo viviente, en función de estos niveles crecientes de abstracción.

“El Aprendizaje cero se caracteriza por la especificidad de la respuesta, la cual, acertada o equivocada, no está sujeta a corrección.

El Aprendizaje I es un cambio en la especificidad de la respuesta mediante la corrección de los errores de elección dentro de un conjunto de alternativas.

El Aprendizaje II es el cambio en el proceso de Aprendizaje I, por ejemplo, un cambio correctivo en el conjunto de alternativas entre las cuales se hace la elección, o es un cambio en la manera como se puntúa la secuencia de experiencias.

El Aprendizaje III es el cambio en el proceso de Aprendizaje II, por ejemplo, un cambio correctivo en el sistema de conjuntos de alternativas entre las que se hace la elección.
(...)

El Aprendizaje IV sería un cambio en el Aprendizaje III, pero probablemente no se presenta en ningún organismo viviente adulto que exista sobre nuestra tierra. Sin embargo el proceso evolutivo ha creado organismos cuya ontogenia los lleva al Nivel III. La combinación de la filogénesis con la ontogénesis, de hecho alcanza el Nivel IV” (Op. Cit., pág. 323).

Una especial atención merece el cambio, de tipo epistemológico, que para Bateson es preciso hacer en la forma de pensar el contexto, despegándose de la forma en que lo piensan la física o la química clásicas. Así, señalará que para poder percibir la ecología de las ideas que

⁹ Tal como veremos en el segundo apartado de este mismo capítulo, la Teoría de los niveles lógicos que utiliza Bateson en su análisis del comportamiento, y especialmente en su explicación sobre la génesis de la esquizofrenia, pertenece a Whitehead y Russell, según fue formulada por ellos en el año 1910 (WHITEHEAD Y RUSSELL, 1981). Volveremos sobre esto en breve.

¹⁰ Sobre la utilización de la Teoría de los niveles lógicos y su aplicación a la comprensión de la génesis de la esquizofrenia, es posible consultar especialmente “Hacia una teoría de la esquizofrenia” (1956), “La dinámica grupal de la esquizofrenia” (1960) y “Requisitos mínimos para una teoría de la esquizofrenia” (1959), incluidos en BATESON, 1998. Estos desarrollos serán retomados por Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1997) al abordar la comunicación paradójica desde la pragmática de la comunicación, en su libro “Teoría de la comunicación humana”.

juntas, constituyen el pequeño subsistema que constituye el “contexto”, *“es importante concebir la emisión o acción particular como parte del subsistema ecológico llamado “contexto” y no como el producto o el efecto de lo que queda del contexto tras haber separado de él la pieza que queremos explicar”* (Op. Cit., pág. 369).

La diferenciación entre la conducta o el fenómeno estudiado y el contexto ya no es posible, dado que ambos forman parte de la misma unidad.

La tarea y su sentido instrumental

Es desde esta perspectiva donde la tarea alcanza su mayor especificidad. Construirla desde este ángulo supone atender al modo particular de organización técnica que adopta, a la articulación de componentes que propone, a su distribución de tiempo y espacio, sus recursos, medios, consignas y resultados perseguidos desde su propuesta.

Buena parte de las teorías desarrolladas en el Capítulo 1 y que han tomado a la tarea como objeto de estudio, desde la ecología del aula (DOYLE, 1977a, 1977b, 1979, 1983, 1984a, 1984b, 1986a, 1986b, 1988, 1989, 1990), desde los estudios cognitivos (NEWMAN, GRIFFIN y COLE, 1991; VYGOTSKY, 1960; WERTSCH, 1985), desde el análisis de la actividad (CHAIKLIN y LEAVE, 2001) han sido herramientas utilizadas por nosotros en diversos proyectos de investigación desde esta línea (MAZZA, 1991, 1993a, 1993b, 1993c, 1995; SOUTO, 1990, 1993, 1995).

Asimismo, el análisis multirreferencial de la tarea que es objeto de la presente tesis, reconoce un origen directo, de raíz pedagógica, en el programa de investigación sobre clases escolares desde un enfoque multirreferenciado desarrollado por Souto (1990, 1993, 1995, 1996a, 1996b, 2000). Esta línea de investigación se centra en el análisis de las clases escolares, entendiendo a la clase escolar como un campo de problemáticas. En función de reconocer la complejidad del objeto de estudio, es que postula la necesidad de un análisis multirreferenciado. Discrimina así, las perspectivas de análisis social, psíquica e instrumental para dar cuenta de este campo complejo, y de las múltiples relaciones e inscripciones de los fenómenos.

Los siguientes rasgos sintetizan el enfoque dado al estudio de las clases escolares:

- *“Resalta el lugar de la práctica pedagógica, del hacer, de los sucesos concretos. Facilita la reflexión, la construcción de conocimientos y teorías a partir y a propósito de ella y utiliza al mismo tiempo las teorías existentes para su comprensión y formulación.*
- *Acentúa la importancia de la situación, del aquí y ahora, del lugar donde los procesos de interacción se producen. Se pone el acento en el transcurrir, en el acto, en el suceder de los hechos, en la realidad donde los actos se realizan y existen. Se plantea (desde un enfoque situacional) que un acto transcurre en un momento dado y contiene en él la totalidad de factores coexistentes y aun sus causas. Una situación tiene un devenir, una historia, sucede con una temporalidad. El encuadre situacional enfatiza lo que está sucediendo en el presente, en un momento de ese devenir, en la transversalidad temporal. Pero ese momento actual, ese corte transversal contiene y actualiza la historia.*
- *Incluye y resalta el carácter histórico, el suceder en el tiempo, la evolución de los procesos a través de momentos diversos, la contextualización de los hechos en una realidad histórico-social.*
- *Permite un abordaje dialéctico de los sucesos en sus contextos reales resaltando el lugar del conflicto, de la contradicción, del movimiento, del acto en curso, de la historia.*
- *Incluye la relación de múltiples líneas o dimensiones que se entrecruzan: de orden social, institucional, grupal, interpersonal, individual, técnico; en niveles explícitos e implícitos; en registros imaginarios, simbólicos y reales, etc. Dichas líneas se entrecruzan formando un entramado en el cual se producen acontecimientos singulares en cada clase escolar. La comprensión de dichos eventos sólo es posible desde nuestra perspectiva sin separarlos de dicha trama.*
- *Facilita un abordaje comprensivo y complejo de la enseñanza. Desde una mirada holística abarca un ámbito lo suficientemente amplio para captar la complejidad, evitando la descontextualización. Permite una distancia óptima entre la práctica, abordada en su medio natural, y la construcción teórica.*
- *Requiere, por último, la contribución y la conjugación de aportes de diferentes disciplinas y teorías, provenientes de campos diversos. De allí la necesidad de un enfoque multirreferencial” (SOUTO, 1996, págs. 119-120).*

En lo que respecta específicamente a la “tarea”, ella es abordada desde el entrecruzamiento de diversas líneas teóricas. Se la considera articulador del grupo de aprendizaje desde el nivel de análisis técnico-instrumental (SOUTO, 1993). La tarea hace referencia a la producción, al trabajo que se genera a través de la interacción entre alumnos y docente, trabajo de enseñanza y de aprendizaje en función de un conocimiento que tiene lugar en contextos específicos.

La tarea *“es construida en un contexto a la vez que genera en él demandas específicas, y en ella se ponen en juego y entrecruzan las condiciones materiales y humanas, las estrategias y conocimientos del alumno y las del docente para llevar adelante la instrucción y la organización de la clase”* (Op. Cit., pág. 252).

Al momento de realizar el análisis de las clases escolares, y el de la tarea específicamente, el planteo técnico instrumental se complementa con el social y el psíquico. En este sentido, el problema técnico cobra sentido desde otros atravesamientos: sociales, políticos, ideológicos, subjetivos, deseantes, etc. *“... el nivel instrumental es imprescindible pero no suficiente por sí mismo para dar cuenta de la complejidad de la enseñanza”* (Op. Cit., pág. 217).

Dentro de esta perspectiva, se designa con el término *“didáctica grupal”* a un *“enfoque pedagógico, a una concepción de enseñanza y de aprendizaje que va más allá de proponer metodologías específicas de trabajo en grupo”* (Op. Cit., pág. 61). En este sentido, se diferencia de una *“didáctica no grupal”* y de una *“didáctica en grupos”*. Por *“didáctica no grupal”* se entienden aquellas propuestas que trabajan sobre los individuos más que sobre el grupo y que instalan una dinámica fundamentalmente centrada en el docente. Con *“didáctica en grupos”* se hace referencia a aquellas propuestas que utilizando técnicas grupales y promoviendo la participación activa de los miembros, operan sobre una pedagogía que continúa siendo directiva y reductora de la complejidad de las situaciones de clase, en la que el grupo no es tomado como objeto.

Iremos ubicando aportes teóricos diversos que nutren la perspectiva instrumental de la tarea a partir de dos hipótesis teóricas básicas:

- *El dispositivo pedagógico y su función de instrumento*
- *La tarea como espacio de construcción de conocimiento*

El dispositivo pedagógico y su función de instrumento

El concepto de instrumento recupera el sentido de fin. Se trata de la creación de un instrumento o herramienta material o intelectual para el logro de un hacer, situado en un espacio y tiempo determinado y por lo tanto con un sentido social. El carácter de mediador dado a la herramienta fue ya señalado por Vygotsky (1988). La concepción vygotskiana del control voluntario, la realización conciente y la naturaleza social de los procesos psicológicos superiores presuponen la existencia de herramientas psicológicas o signos que pueden ser utilizados para controlar la actividad propia y la de los demás. Dentro de la teoría, el concepto de herramienta y de mediación adquieren así una importancia central.

Interesan especialmente los sentidos de instrumento y de intencionalidad pedagógica desde esta perspectiva. La noción de *dispositivo* (SOUTO y otros, 1999) permite un abordaje del modo de trabajo pedagógico en su especificidad técnico instrumental pero en sus atravesamientos sociales, políticos, ideológicos, filosóficos, imaginarios, etc.

“Para nosotros plantear el tema del dispositivo es plantear un predominio de lo técnico pero sin desentendernos de los otros significados. Un dispositivo incluye en sí mismo la diversidad de dimensiones que lo atraviesan. En él está presente lo social, el poder, lo ideológico, lo cultural, el conocimiento, lo imaginario, el deseo, etcétera. Es, en este sentido, un conjunto heterogéneo. Pero en este conjunto heterogéneo, en el campo de la enseñanza y de la formación “dispone” esos componentes variados y diversos, en función de su intencionalidad pedagógica: facilitar aprendizaje y formación” (Op. Cit., pág., 105).

En el análisis de la tarea desde un punto de vista instrumental, el análisis del dispositivo pedagógico puesto en juego permite acceder a su modo de configuración técnica peculiar, a la articulación idiosincrática de componentes, tanto materiales como simbólicos, tendientes a producir modificaciones diversas: en la adquisición de conocimientos, en el logro de destrezas, en las relaciones sociales, en las representaciones, en la identidad profesional de quienes forman parte de él en calidad de participantes, etc.

La pregunta por el dispositivo, es la pregunta por un artificio diseñado para producir ciertos fines a partir de la articulación de ciertos medios y recursos. Pero es también la pregunta por su implementación y por la forma en que los sucesos van provocando que éste sea redefinido, transformado. La posibilidad o no de transformación es lo que le otorga su carácter estratégico o programático: *“...insistimos en el dispositivo como espacio estratégico en una red de relaciones y como combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento de estrategia y no de programa, respondiendo a las situaciones cambiantes en las*

que opera. Dispositivo como espacio estratégico en una red de relaciones atravesado por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, político, etcétera.” (Op. Cit., págs. 104-105).

En trabajos anteriores (SOUTO, 1993) ya se señalaba la diferencia entre pensamiento estratégico y pensamiento programático-evaluativo, como dos modalidades del “esquema didáctico del docente”: “*Por pensamiento programático, entendemos aquel que procede por secuencias de acción de acuerdo con un plan decidido a priori y que sólo funciona cuando las condiciones se mantienen inmodificables. (...) Por pensamiento evaluativo hacemos referencia a una modalidad de contacto con la realidad y con los otros atravesada por el deber ser, por un nivel de logro esperado, resultado del seguimiento lineal del programa o plan trazado (...) [Pensamiento] estratégico en tanto trabaja sobre un escenario de acción, modificable, en el cual lo incierto e impredecible tiene lugar, por lo tanto no marca una secuencia de actos, sino que abre alternativas diversas de acción, incluye la apertura de posibilidades, probabilidades y se adecua a las situaciones o escenarios singulares.*” (Op. Cit., págs. 246-247).

De este modo, las ideas de “programático” y “estratégico” más fuertemente vinculadas en un comienzo a modalidades de pensamiento en el docente, alcanzan luego con la idea de dispositivo pedagógico una expresión más general y fundada más claramente en una epistemología de la complejidad. El carácter estratégico del dispositivo pedagógico reflejaría, al nivel de la acción pedagógica, un cierto modo de concebir las situaciones de enseñanza, dando lugar a la incertidumbre, permitiendo las bifurcaciones respecto de aquello que es diseñado, pensado en un momento preactivo.

La tarea como espacio de construcción de conocimiento

La existencia de un conocimiento en juego es lo que otorga especificidad a las situaciones de enseñanza, independientemente de la modalidad o forma que éstas tomen. Ya sean pensadas como lugares de transmisión, o como espacios de construcción conjunta, las situaciones de enseñanza se definen por la presencia (o ausencia, en términos de lo no logrado) de cierto saber¹¹.

¹¹ No discriminaremos, en este punto, entre “conocimiento” y “saber”, aún sin desconocer que ambos términos son utilizados con sentidos específicos en algunas tradiciones teóricas y según las lenguas. “... en el uso, hay una especie de oposición entre el conocimiento, que remite a la teoría –a menudo entendida como “contemplación”-, y el saber, que pone énfasis en las prácticas, tanto del espíritu como de la transformación del mundo; (...) hay una contigüidad entre los términos “saber” y “poder” (el poder es la capacidad de modificar el ambiente), contigüidad que tiende a significar que saber es casi saber hacer, que saber y práctica de saber están íntimamente ligados” (BEILLEROT, 1998, pág. 24).

Parte del análisis de la tarea desde su sentido instrumental consiste pues en poder captar cuáles son los sentidos asociados al conocer en cada situación particular, cuáles las modalidades que adopta desde un punto de vista gnoseológico, psicológico, sociológico, sociolingüístico, psicoanalítico.

Desde la perspectiva instrumental, interesan particularmente aquellas teorías que permitan dar cuenta del tipo de conocimiento en juego y de los modos de apropiación que se llevan a cabo. La categorización de tareas realizada por Doyle (1986a, 1986b) en términos de procesos cognitivos promovidos por ciertos medioambientes, constituye un elemento válido para caracterizar la forma que termina tomando el conocimiento en el aula como resultado de la compleja interacción de factores ambientales.

Un modelo teórico de interés para el análisis del tipo de demandas de aprendizaje que propone cada tarea lo constituye la teoría de las inteligencias múltiples (GARDNER, 1994, 1995). A través de ésta podemos pensar en la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, que los individuos y las culturas pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas. Aún cuando en la vida cotidiana estas “inteligencias” operan en armonía, un análisis apropiado podría revelar que emerge la naturaleza peculiar de cada una (GARDNER, 1994).

Los tipos de inteligencia identificados por este autor son:

- *inteligencia lingüística (donde prima la sensibilidad a los matices de los significados de una palabra);*
- *inteligencia musical (que supone trabajar con tonos, ritmos y, por sobre todo, un sentido global de la forma y movimiento);*
- *inteligencia lógico matemática (habilidad para formar con destreza largas cadenas de razonamiento);*
- *inteligencia espacial (capacidad para percibir con exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales, y para recrear aspectos de la experiencia visual propia);*
- *inteligencia cinestésico corporal (habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos al igual que orientados a metas);*

- *inteligencia intrapersonal (capacidad que permite el acceso a la propia vida sentimental);*
- *inteligencia interpersonal (la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y, en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones).*

Independientemente de los tipos de inteligencia construidos por Gardner, nos interesa especialmente una teoría de tales características ya que propone un análisis de ciertos modos de desempeño del ser humano, pero en vinculación con ciertos contenidos o conocimientos y con las exigencias cognitivas que éstos plantean. No solamente constituye una hipótesis que modifica la noción clásica de inteligencia entendida como un factor general (*g*), implica además analizar la inteligencia en relación con ciertas áreas epistemológicas y sus singularidades. En este sentido, las tareas podrían ser vistas como comprometiendo un cierto tipo o tipos de inteligencia.

Finalmente, en relación con el análisis del conocimiento construido, es preciso señalar los trabajos de Yves Chevallard (2000) y el equipo de investigadores en Didáctica de las matemáticas en los IREM de Francia¹².

La preocupación central de Yves Chevallard y de quienes se han centrado en la especificidad de la Didáctica de las Matemáticas ha sido la de la naturaleza del conocimiento escolar y su posible alejamiento respecto de lo que denominaron “conocimiento erudito”, esto es, el conocimiento tal como es formulado en el seno de la comunidad científica.

Para Chevallard, existe una necesaria distancia entre “conocimiento científico o erudito” y conocimiento a enseñar producto de un proceso de transformación, al que ha dado en llamar “*transposición didáctica*”. Dicho proceso reconoce entonces tres tipos de conocimiento:

- *El conocimiento erudito*
- *El conocimiento a enseñar*
- *El conocimiento enseñado*

En el pasaje de uno a otro tipo de conocimiento es que se genera esta inevitable distancia que hace necesaria una permanente “vigilancia epistemológica” con el objeto de evitar la deformación y banalización del conocimiento. No quedan excluidas de este proceso de

¹² Entre los autores más importantes se encuentran Guy Brousseau, Michel Artigue, Régine Douady y Gérard Vergnaud.

transposición, las posibles creaciones o generaciones de conocimientos no existentes en el conocimiento erudito de origen y que parecen cobrar existencia en ese proceso de transmisión. En este sentido, Chevallard brinda ejemplos de tales producciones, como los diagramas de Venn o el “gran seno” o el “gran coseno”.

El ignorar este proceso de transformación hace que el enseñante no tenga sino una “ilusión de transparencia” con respecto al conocimiento que efectivamente se enseña. Esto haría que el conocimiento escolar aparezca entonces “exiliado de sus orígenes”, “separado de su producción histórica en la esfera del conocimiento erudito”; se trata de un conocimiento “descontextualizado” y “despersonalizado”.

Chevallard mismo se plantea que más allá de acordar con la existencia de la transposición didáctica es preciso preguntarse por qué ésta se produce. La respuesta estaría, dice él, en que el funcionamiento didáctico del conocimiento es distinto de su funcionamiento erudito; porque hay dos regímenes del conocimiento, en interrelación, pero sin embargo no superponibles. Esta afirmación lleva a Chevallard a introducir un modelo teórico en el que reconoce:

- *Un sistema didáctico en sentido estricto conformado por el enseñante, el alumno y el conocimiento enseñando. Sistema que en cierta medida “se autoabastece” y se protege por lo que considera “el cierre de la conciencia didáctica”.*
- *Un medio constituido por el sistema de enseñanza que reúne al conjunto de sistemas didácticos, más un conjunto diversificado de dispositivos estructurales que permiten el funcionamiento didáctico. Ubica allí a los padres, los eruditos y la instancia política y ejecutiva.*
- *Un tamiz intermedio, la noosfera, por donde se opera la interacción entre el sistema didáctico y el medio social. Allí se desarrollan los conflictos y se llevan a cabo las negociaciones.*

Ahora bien, el primer problema que debe ser resuelto para que el sistema de enseñanza exista, es el de la compatibilidad del sistema con su medio ambiente. Esto presenta un doble obstáculo: la necesidad de que el conocimiento enseñado sea visto por los eruditos como próximo al conocimiento erudito; y al mismo tiempo, el conocimiento enseñado debe aparecer lo suficientemente alejado del conocimiento banalizado. Una distancia inadecuada conduciría a poner en duda la legitimidad del proyecto de enseñanza. De todos modos esta distancia se “desgasta” y produce un envejecimiento biológico o moral en uno u otro sentido.

La tarea y su sentido social

Partiremos de la afirmación de que la tarea tal como se configura en situaciones específicas supone un modo particular de relación que regula: una cierta distribución del poder y del control, una forma particular de relaciones de interacción entre sus miembros, una cierta modalidad de comunicación y una distribución social del conocimiento.

La tarea, vista desde una perspectiva social, adquiere “carácter dramático”. Con esto queremos hacer referencia a que desde este ángulo recuperamos especialmente la dimensión del suceso que se despliega en un espacio y un tiempo y que compromete la participación de actores¹³.

Desde una línea sociológica, quien tal vez haya retomado más centralmente el carácter dramático del fenómeno social ha sido Goffman (1971), al punto de construir una metáfora analítica de los sucesos cotidianos basada en la idea de teatralización.

Las situaciones pueden ser pensadas como escenarios en los que se juegan escenas con actores que son presentadas a una audiencia. Esta idea permite a Goffman realizar una descripción fenomenológica de distintos aspectos de una actuación. “Escenario”, “bastidores”, “recursos”, son elementos que le permiten dar cuenta del espacio material en el que se lleva a cabo la interacción.

Son centrales en este planteo las ideas de interacción y actuación. Por la primera entiende “*la influencia recíproca de los individuos sobre las mutuas acciones cuando están en mutua presencia física inmediata*”. La segunda se define como “*la actividad total de un participante dado en una ocasión dada que sirve para influir de algún modo sobre cualquiera de los demás participantes*” (Op. Cit., pág. 27).

Como puede advertirse, considerar la tarea desde su “dramaticidad” define y recorta un ámbito desde el cual será considerado lo social: hablaremos de la perspectiva social de la tarea en un nivel micro. Para ello utilizaremos aportes de la psicología social, de la sociolingüística y de la etnografía, de modo de poder fundamentar cuatro hipótesis teóricas: la tarea propone un espacio de distribución de poder y control social; promueve relaciones de interacción; propicia una sistema de comunicación y distribuye socialmente el conocimiento.

¹³ En términos generales, “*drama*” hacer referencia a “*suceso en la vida real, capaz de interesar y conmover vivamente*” (Diccionario de la Real Academia Española, Madrid, 1970). En el terreno literario, se trata de una “*composición en que se representa una acción de la vida con sólo el diálogo de los personajes que en ella intervienen y sin que el autor hable o aparezca*” (Op. Cit.). Para Bleger (1970) utilizar un “*encuadre dramático*” “*significa realizar el estudio de la conducta en términos de experiencia, de acontecer o de suceso humano, es decir, dentro del mismo nivel de integración en el que realmente ocurre*” (Op. Cit., pág.145).

La tarea como espacio de distribución de poder y de control social

Afirmamos que la tarea, tal como es concebida, en su sentido situacional y dramático, involucra un modo de distribución del poder y del control social que regula las relaciones entre los protagonistas. Al mismo tiempo, se encuentra atravesada por modos de relación social que si bien son en principio externos (de naturaleza institucional y social en términos amplios) se traducen al interior de la situación en carácter de atravesamiento de significados.

La preocupación de Bernstein (1985, 1990, 1995) desde una perspectiva sociolingüística, se ubica en el desarrollo de una teoría que pueda dar cuenta de lo que llama “las relaciones entre lo macro y lo micro”, esto es, de cómo los principios de poder y control social se traducen en principios de comunicación al interior del aula. En este sentido es que tratará de *“proporcionar modelos que puedan generar descripciones específicas (...) sin esas descripciones específicas no hay manera de entender de qué modo los sistemas de conocimiento llegan a formar parte de la conciencia”* (BERNSTEIN, 1995; pág. 35).

En la medida en que se avanza en su producción teórica parece cada vez más explícita su diferenciación respecto de las teorías de la reproducción cultural, considerando que *“son incapaces de proporcionar unos principios fuertes de descripción de las instancias pedagógicas, de sus discursos y de sus prácticas pedagógicas. (...) contemplan la educación como portadora de relaciones de poder externas a la educación (...) carecen de un análisis interno de la estructura del discurso”* (Op. Cit., pág. 36).

Ya en “Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo” (BERNSTEIN, 1985) se presentaban las dos categorías teóricas centrales que le permitirían dar cuenta de las relaciones entre lo macro y lo micro. En ese momento (1974) señalaba:

“La clasificación se refiere a la naturaleza de la diferenciación entre los contenidos [del currículum]. Cuando la clasificación es fuerte, los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre éstos son débiles o están borradas” (Op. Cit., pág. 48).

Esta categoría dará lugar en ese momento a la diferenciación entre códigos curriculares agregados e integrados y permitirá introducir la dimensión de análisis del poder dentro de los códigos de conocimiento educativo. En este sentido dirá que *“... la alteración en la clasificación del conocimiento conduce a una alteración en las estructuras de autoridad existentes, en las identidades educativas específicas y en los conceptos de propiedad”*. De este modo *“el concepto de mantenimiento relativamente débil de la delimitación que constituye el*

eje central de los códigos integrados se realiza tanto en la estructuración del conocimiento educativo como en la organización de las relaciones sociales” (Op. Cit., págs. 60-62).

Complementariamente, el concepto de enmarcación¹⁴ se refiere a la forma del contexto en el cual el conocimiento se transmite y recibe. Da cuenta de la forma de relación específica maestro-alumno y de la fuerza de los límites entre lo que puede ser transmitido y lo que no puede ser transmitido, en la relación pedagógica. En este sentido, se refiere al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que se transmite y recibe en la relación pedagógica. Donde la enmarcación es fuerte, el transmisor controla los principios de comunicación, donde es débil, es como si al adquirente, dice Bernstein, *“se le otorgara un espacio en el que parecería que él o ella tiene algún control sobre los principios”* (BERNSTEIN, 1990, pág. 41). Esto hace que muchas veces el enmarcamiento débil enmascare el poder.

En una conceptualización posterior (BERNSTEIN, 1990, 1995), se reformula de alguna manera el concepto de clasificación, haciendo tal vez más explícito aún los sentidos estructural y dinámico de las dos categorías construidas. En este sentido señala: *“me serviré del concepto de clasificación para examinar las relaciones entre las categorías, con independencia de que se trate de categorías que diferencian entre instancias, agentes, discursos o prácticas”*. Se refiere a *“un atributo que no determina una categoría, sino las relaciones entre categorías”* (BERNSTEIN, 1995, págs. 37-38).

Aparece más claramente en esta definición, y en las relaciones a que da lugar con el concepto de enmarcamiento, la idea de que mientras la clasificación da cuenta de la “voz” de una categoría y su grado de especialización, la enmarcación refiere al “mensaje” que es dicho desde ésta. Toda categoría tiene un mensaje legítimo y ese mensaje legítimo es definido por la clasificación. *“...aquello que es mi voz es una función de su relación con otras voces. Así sólo se necesita de una voz para tener todo esto. (...) La voz pero no el mensaje”*. (BERNSTEIN, 1990, pág. 38).

Una cuestión especialmente importante derivada de esta reconceptualización está referida a la posibilidad de cambio. Como Bernstein señala *“Llegado un punto, el debilitamiento del enmarcamiento llega a desdibujar la clasificación. De este modo, el cambio puede producirse a nivel del enmarcamiento”* (BERNSTEIN, 1995, pág. 47).

¹⁴ “Enmarcamiento” o “enmarcación” son términos equivalentes utilizados según las traducciones.

De este modo, clasificación y enmarcamiento permitirían dar cuenta de los movimientos operados entre lo macro y lo micro, y entre lo micro y lo macro, proporcionando dos dimensiones de análisis diferentes pero complementarias.

La tarea y las relaciones de interacción e influencia

La psicología social de origen americano ha sido la tradición teórica que ha abordado con especial especificidad la noción de interacción. Reconociendo antecedentes en George Mead y en Kurt Lewin, esta disciplina define la interacción como acción mutua: *“la interacción tiene lugar cuando una unidad de acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad de respuesta en otro sujeto B, y viceversa”* (MAISONNEUVE, 1985, pág. 54).

El estudio de la interacción permite el acceso al análisis de las modalidades de interacción docente-alumno (Flanders¹⁵) así como al análisis y clasificación de roles (Bales¹⁶; Benne y Sheats¹⁷), proporcionando una mirada predominantemente descriptiva del tipo de relaciones a las que la tarea da lugar.

La noción de influencia es, junto con categorías como “liderazgo” y “autoridad”, la que da cuenta en forma más directa del problema del poder social desde una perspectiva psicosociológica. *“La influencia social puede definirse como un ejercicio del poder o un uso de los refuerzos para controlar la conducta de otra persona. A veces se utiliza el término “influencia social” para referirse a un proceso, como en la definición que se ha dado aquí, mientras que en otras ocasiones se usa para designar el producto o resultado final de un proceso social. [En este caso] se la define como una consecuencia del ejercicio del poder social”* (SHAW, 1994, pág. 300).

La noción de influencia ha dado lugar al análisis psicosociológico de los fenómenos de liderazgo, dado que éste es un caso especial de “influencia social”. *“Consiste en el ejercicio de un poder en situaciones particulares, como en el caso del miembro que ocupa una determinada posición en la estructura del grupo”* (Op. Cit., pág. 300).

¹⁵ FLANDERS, N. A. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Anaya. Madrid.

¹⁶ BALES, R. F. (1950) *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Addison-Wesley, Cambridge (Mass.). Versión castellana en *Diferenciación de roles en pequeños grupos*. Paidós. Buenos Aires.

¹⁷ BENNE y SHEATS (1960) *Roles funcionales de los miembros de un grupo*. En BRADFORD, L. Y FRENCH, J. (Comp.) *Dinámica de grupo de discusión*. Ed. Tres. Buenos Aires.

Especialmente French y Raven¹⁸, discípulos de Kurt Lewin han analizado el fenómeno del poder construyendo un sistema de categorías de las fuentes en las que se basa el poder.

La tarea y su sistema de comunicación

Desde una perspectiva psicosociológica, en relación con el análisis de la comunicación interesan en primer término los estudios de A. Bavellas¹⁹ sobre lo que denominó “pautas de comunicación en grupos”.

Al igual que en el caso de los fenómenos de interacción e influencia, se trata de un análisis descriptivo que trabaja sobre la estructura manifiesta de los pequeños grupos.

Los “canales” constituyen las vías por las que la información se transmite, configurando redes o formas que adopta la estructura. Cada una de esas formas tipificadas (en “círculo”, en “cadena”, en “y”, “radial”) ha dado lugar al análisis del nivel de centralidad²⁰ de las distintas posiciones y su incidencia en el nivel de satisfacción de sus miembros, su eficacia frente a determinadas tareas, etc.

Al momento de considerar la forma que adopta la comunicación en el marco de determinadas tareas, este análisis se articula y complementa con la perspectiva de la “pragmática de la comunicación” (WATZLAWICK y otros, 1997)²¹.

La comunicación es vista aquí como un proceso de interacción humana en términos de sistema. Dicho sistema se rige por una cierta legalidad²² que de alguna manera preexiste a los hablantes. Estos son pensados como “participando de una comunicación” en lugar de pensarse simplemente como “emitiendo mensajes”.

Diferentes axiomas de la comunicación son formulados como punto de partida:

- *Toda conducta es comunicación. Es imposible no comunicar. La comunicación no sólo tiene lugar cuando es intencional, conciente o eficaz; cuando se logra un*

¹⁸ FRENCH, J.R.P. y RAVEN, B. (1971) Bases del poder social. En CARTWRIGHT, D. Y SANDER, A., (Comp.) Dinámica de grupos. Investigación y teoría. Trillas. México.

¹⁹ BAVELLAS, A., Patrones de comunicación en grupos orientados hacia la tarea. En CARTWRIGHT, D. Y SANDER, A., (Comp.) Dinámica de grupos. Investigación y teoría. Trillas. México.

²⁰ Bavellas llama “nivel de centralidad” a “la medida empírica de la intensidad de la influencia de dicha posición en la estructura de comunicación” (ROMERO, 1994, pág. 15)

²¹ Corriente a la que ya hemos hecho referencia al mencionar el trabajo de Gregory Bateson, cuyo grupo trabajó en Palo Alto en el análisis de las perturbaciones en la comunicación humana.

²² Vale para la comprensión de este enfoque de la comunicación, lo que ya desarrolláramos sobre el papel del contexto y la teoría de los tipos lógicos que tomara Bateson de Whitehead y Russel.

entendimiento mutuo. Hay comunicación aún cuando el mensaje recibido no sea igual al emitido.

- *Toda conducta o comunicación contiene dos aspectos: el contenido (los aspectos referenciales, la información) y lo relacional (los aspectos conativos, esto es, cómo debe entenderse esa comunicación). Lo relacional tiene valor de metamensaje sobre el contenido, lo resignifica.²³*
- *La naturaleza de la comunicación depende de la puntuación de la secuencia de comunicación entre los comunicantes.*
- *Los seres humanos se comunican tanto digital como analógicamente. El aspecto relativo al contenido se transmite en forma digital, mientras que el aspecto relativo a la relación es de naturaleza predominantemente analógica.*
- *Todos los intercambios comunicacionales son simétricos o complementarios, según estén basados en la igualdad o en la diferencia.*

Este enfoque con respecto a la comunicación recupera especialmente el sentido situacional que le otorgamos a la tarea. La complejidad del campo de interacción da lugar al malentendido y a la paradoja. La posibilidad de comprensión de los mensajes por parte de los protagonistas de la situación parece basarse en su capacidad de moverse entre niveles lógicos que definen y metadefinen lo comunicado.

La tarea y la construcción social del conocimiento

Tal como adelantamos, lo que sostenemos en este punto es que la tarea, tal como aparece configurada, propone un modo de construcción de un objeto de conocimiento que es en esencia de naturaleza social, más allá de sus particularidades epistemológicas. Desde una línea de investigación etnográfica, el grupo dirigido por Elsie Rockwell (1997), en México, intenta dar respuesta a la forma en que este conocimiento se construye. Verónica Edwards (1985, 1997) se pregunta por “las formas que toma el conocimiento en el aula”.

²³ Es de especial interés, a este respecto, el análisis que realizan los autores de las paradojas pragmáticas, especialmente las instrucciones paradójicas: instrucciones por las que se le pide a alguien realice una acción que compromete confusión de niveles lógicos y que por lo tanto es irrealizable. “Una persona atrapada en tal situación se encuentra en una posición insostenible” (WATZLAWICK y otros, 1997, pág. 180). En la interacción real, su resolución sólo es posible si el hablante puede “salir del marco” y acceder al nivel metacomunicacional en el que el mensaje se define. Profundizaremos sobre esto al comentar el análisis que realiza Bateson sobre la génesis de la estructura esquizofrénica, y el vínculo entre el niño esquizofrénico y su madre.

Una de las premisas básicas de su posición señala que la importancia de la relación de los sujetos con el conocimiento escolar reside en que éste es presentado como “verdadero”. *“La fuerza de la legitimidad de los contenidos académicos transmitidos dificulta por igual a maestros y alumnos la identificación como conocimiento válido de sus propios conocimientos, que están presentes también en el aula”* (Op. Cit., pág. 146). Cada maestro, por medio de una determinada lógica de la interacción, presenta el conocimiento de modo singular. *“El aula misma es una instancia de definición del conocimiento”* (Op. Cit., pág. 147).

Esto nos plantea dos niveles de definición del conocimiento, un nivel social, en la medida en que los contenidos académicos son un particular modo de existencia social del conocimiento y un nivel más reducido, el del aula, donde se lleva a cabo un proceso de redefinición. Para dar cuenta de esta definición del conocimiento a nivel del aula, Edwards plantea una hipótesis básica que señala que *“El contenido no es independiente de la forma en la cual es presentado”*. La presentación del conocimiento en formas distintas le da significaciones distintas y lo altera como tal. En este sentido es que puede hablar de redefinición del conocimiento.

Esta hipótesis supone la diferenciación teórica de dos lógicas: la lógica del contenido (esto es, los presupuestos epistemológicos desde los cuales dicho conocimiento ha sido formalizado) y la lógica de la interacción (el sentido en que se objetiva el conocimiento en el conjunto de modos en que alumnos y maestros se dirigen unos a otros, y que incluye tanto el discurso explícito como el implícito).

En virtud de esta diferenciación discriminará tres formas de conocimiento en el aula, de acuerdo con esta particular articulación entre lógica del contenido y de la interacción, y que remiten a tres formas de presentación por parte del docente:

- *Conocimiento tópico*
- *Conocimiento como operación*
- *Conocimiento situacional*

El conocimiento tópico es aquella forma de presentación por la cual el conocimiento se traduce en recordar y nombrar términos en cierto orden. Estos son dispuestos como si guardaran entre sí relaciones de contigüidad en un espacio abstracto.

En el conocimiento como operación, más allá de que la utilización de un lenguaje científico y técnico legitime su validez, lo que se presenta es la aplicación de un conocimiento general altamente formalizado a casos específicos. Hay un énfasis puesto en la aprehensión de

la forma, de la estructura abstracta, independiente del contenido. El conocimiento se presenta como un conjunto de mecanismos que permiten pensar.

En el conocimiento situacional se concibe al sujeto como aquel que significa una realidad. Hay una implicación del sujeto en el sentido de la significación que éste le otorga al conocimiento en juego.

Tal vez el núcleo básico de este planteo consista en la hipótesis que afirma que mientras los dos primeros modos de presentación instalan al sujeto en una relación de subordinación y exterioridad con él, el situacional plantea una relación de interioridad.

La primera supone una relación de enajenación o alienación respecto del conocimiento; en la segunda sería posible pensar en una apropiación significativa.

En una línea similar desde el punto de vista metodológico, CANDELA (1997) realiza una investigación sobre las transformaciones del conocimiento científico en el aula. Retoma en este sentido la relación entre lógica del contenido y lógica de la interacción planteada por Rockwell y Edwards y lo lleva al terreno específico de la enseñanza de las ciencias.

Tal vez el aporte más específico en relación con el problema del conocimiento sea el análisis de las posibles transformaciones operadas en el conocimiento a partir de los procesos de interacción entre alumnos y docente. De este modo, diversas formas de presentación de la actividad experimental en el aula pueden ser transformadas de acuerdo a la compleja trama de relaciones entre ellos.

Las dos formas de presentación que plantea son:

- *Las demostraciones (donde se requiere que los alumnos sigan un razonamiento centrado en lo que demanda la interacción con el maestro, y se encuentran definidos el problema, el procedimiento a seguir y la respuesta a la que tienen que llegar).*
- *Los problemas (donde lo que se demanda explícitamente es que los alumnos resuelvan un problema sin tener información previa sobre la solución esperada).*

El interés de la evidencia recogida por Candela radica en que independientemente de la intención inicial del docente por plantear una u otra forma de presentación, la situación de interacción es lo suficientemente compleja como para que se realicen “desplazamientos” entre uno y otro modo.

La tarea y su sentido inconciente

El abordaje de la tarea desde su sentido inconciente sólo es posible desde un modo de aproximación de tipo clínico, en el sentido psicoanalítico²⁴. Desde esta perspectiva nos interesa plantear especialmente cuatro núcleos de ideas: el concepto de vínculo emocional, el problema del vínculo con el conocimiento, la relación con el saber, la vida emocional de los grupos, y el nivel implícito de la tarea.

Para el primero y el último de los temas utilizaremos la Teoría del Vínculo de Pichon Rivière, y para los otros las teorías del Conocimiento y de los Grupos de W. Bion.

La noción de vínculo emocional

Designamos 'vínculo' a un tipo particular de relación de objeto. De esta relación particular, que constituye la estructura interna y dinámica del vínculo, resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual "*forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto*" (PICHON RIVIERE, 1985, pág. 35).

Lo dicho supone el reconocimiento de dos campos psicológicos distinguibles en el vínculo: interno y externo. Así, "*el vínculo interno es la forma particular que tiene el yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno. Ese vínculo interno está entonces condicionando aspectos externos y visibles del sujeto*" (Op. Cit., pág. 36).

Ambos tipos de vínculo, lejos de poder ser pensados en forma aislada, se hallan integrados en un proceso de "espiral dialéctica". "*El vínculo, que primero es externo, después se hace interno y luego externo nuevamente y posteriormente vuelve a ser interno, etc., configurando permanentemente la fórmula de esa espiral dialéctica, de ese pasaje de lo de adentro afuera y de lo de afuera adentro, lo que contribuye a configurar la noción de límites entre el adentro y el afuera*" (Op. Cit. pág. 55).

Desde este planteo, se comprende la conducta como expresión de un vínculo en términos de lo que se ve. La doble vinculación en función de la cual es posible comprender la conducta (en relación con un "otro" externo y con el mundo interno), fundamenta el mecanismo de interacción entre individuo y medio.

²⁴ "Clínico", en este caso, va más allá de ser considerado en un sentido amplio, para pasar a ser pensado en términos de la teoría psicoanalítica. En estos términos, la "tarea y su sentido inconciente" representa la perspectiva de análisis de mayor grado de "saturación clínica" (BLANCHARD-LAVILLE, 1996).

En relación con los vínculos presentes en la relación con los objetos de conocimiento, es importante incluir una definición de vínculo normal. Para esto es necesario partir de una de las principales características de las relaciones de objeto: el objeto diferenciado y el objeto no diferenciado. Es decir, las relaciones de independencia y de dependencia. Una relación de objeto adulta normal, supondrá un objeto diferenciado, donde tanto el sujeto como el objeto tienen una libre elección de objeto. La situación de máxima indiferenciación se hallaría representada por la relación parasitaria, propia de la relación del niño con el pecho de la madre y en la que se produciría un entrecruzamiento de depositaciones que hace difícil a cada uno el reconocimiento de lo que es suyo, propio. En un recorrido evolutivo normal, la relación parasitaria se vuelve simbiótica dándose un intercambio de situaciones emocionales y de afecto. Si esta situación de simbiosis va disminuyendo, se llega a un momento en que objeto y sujeto tienen límites precisos, están diferenciados.

Partiendo de este vínculo que podemos llamar normal, en términos de una relación de objeto diferenciado, podemos llegar a las alteraciones que conformarían un vínculo patológico. El vínculo paranoico se caracteriza por la desconfianza, el vínculo depresivo por estar permanentemente teñido de culpa y expiación, el vínculo obsesivo se relaciona con el control y el orden, el vínculo hipocondríaco es el que el sujeto establece con los otros a través del cuerpo, la salud y la queja, el vínculo histérico es el de la representación, siendo sus principales características la plasticidad y la dramaticidad.

En relación con la vinculación afectiva con el objeto de conocimiento, interesan particularmente las ansiedades claustrofóbicas y agorafóbicas puestas en juego, y que sería preciso vencer como condición para que sea posible el aprendizaje. En este sentido, *“... es necesario abandonar las relaciones objetales anteriores, romper el vínculo interno de tipo arcaico primitivo y atreverse a enfrentar el espacio abierto, agorafóbico, con el perseguidor allí ubicado. Todo estancamiento es en definitiva una situación repetitiva para controlar la ansiedad y un equilibrio relativo entre la situación claustrofóbica del círculo vicioso y la situación agorafóbica del afuera”* (Op. Cit., págs. 119-120).

El vínculo con el conocimiento

Sobre el problema de las emociones presentes en la vinculación con el conocimiento, interesa especialmente el desarrollo que W. Bion hiciera a partir de su práctica psicoanalítica sobre las perturbaciones del pensamiento (BION, 1965, 1977, 1980a, 1982, 1988).

Desarrollándose a partir de la teoría psicoanalítica del pensar, Bion supone que todo conocimiento se origina en experiencias primitivas de carácter emocional, en relación con la ausencia de objeto. Concibiendo así toda relación, asociada inevitablemente a una experiencia emocional, distingue tres relaciones emocionales o “vínculos” básicos: “X ama a Y” (vínculo L), “X odia a Y” (vínculo H) y “X conoce a Y” (vínculo K)²⁵.

El carácter que distinguiría al vínculo K de los otros dos tipos de relaciones, estaría dado por el peculiar sentimiento de frustración que le es inherente, y que acompañaría a la pregunta acerca de la posibilidad del conocimiento. El vínculo K radica justamente en un saber-no-realizado-aún, en una expectativa de saber algo, con la ansiedad que le es concomitante. La posibilidad de llevar a cabo un proceso de abstracción de este estado emocional, está basada en el funcionamiento de dos mecanismos fundamentales: la relación continente-contenido (que tiene su origen en la capacidad de “*rêverie*” de la madre), y la interacción dinámica entre las posiciones esquizo-paranoide y depresiva. Ambos procesos participan de lo que Bion denominó “aparato para pensar los pensamientos”, concepto-eje de su teoría del pensamiento. En función de éste, continente y contenido son susceptibles de ser impregnados por la emoción, modificándose de un modo descrito como crecimiento. Así, la repetición del apareamiento de preconcepciones (estado de expectación, idea vacía) y datos sensoriales, da lugar al crecimiento y provee la base de un aparato para aprender de la experiencia. De los pensamientos y del desarrollo de éstos, surge el aparato para pensarlos.

Recordemos que basándose en el modelo psicoanalítico del pensar, Bion ubica el origen del pensamiento en la posibilidad de aplazamiento de la descarga motora, y en un plano sincrónico con el principio de realidad. De este modo el pensamiento no vendría sino a salvar la brecha entre la frustración, consecuencia de la ausencia del objeto, y la modificación operada sobre la realidad para satisfacer la necesidad.

Considerando el pensar como una función de la personalidad, Bion tomará los conceptos de función y factor del campo de la lógica simbólica. Una de estas funciones de la personalidad es la función α que opera sobre las impresiones sensoriales y las emociones produciendo elementos α , aquellos elementos adecuados para ser almacenados y satisfacer los requisitos de los pensamientos oníricos. Si la función α es perturbada, las impresiones sensoriales y las emociones permanecen inmodificadas constituyendo elementos β . Estos no son sentidos como si fueran fenómenos sino como “cosas-en-sí-mismas”, no pueden ser utilizados en los pensamientos oníricos, pero sí son apropiados para ser utilizados en la

²⁵ Las denominaciones equivalen, en inglés, a los vínculos de amor (*Love*), odio (*Hate*) y conocimiento (*Knowledge*).

identificación proyectiva, influyendo en la producción del acting-out. La diferencia esencial entre uno y otro tipo de elementos consiste en esta posibilidad de “almacenamiento” de los elementos-alfa, siendo recuerdos y no hechos no digeridos. Esto está en la base, como decíamos, de la posibilidad de construir un aparato para pensar los pensamientos.

Derivado directamente de estas funciones, Bion habla de “barrera de contacto” para referirse al conjunto formado por la proliferación de elementos-alfa que se adhieren entre sí para marcar la separación entre conciente e inconciente. Distinguiéndose de la barrera de contacto, la “pantalla de elementos-beta” se halla constituida por aquellos estados mentales en los que no existe diferenciación entre conciente e inconciente. Por tratarse de elementos-beta, no es posible hablar de vínculos que den lugar a una integración.

En este sentido, el aprendizaje por la experiencia (y consecuentemente el establecimiento de un vínculo K), depende de que la función-alfa pueda operar sobre la captación de la experiencia emocional; los elementos-alfa surgen de las impresiones de la experiencia, por lo tanto se convierten en acumulables y disponibles para los pensamientos oníricos y para el pensamiento conciente de vigilia. Si existen sólo elementos-beta no puede haber represión ni aprendizaje, no siendo posible la discriminación.

En función de lo señalado, y en referencia al específico vínculo K, convendría distinguir aquel vínculo de conocimiento en el que es posible la modificación del dolor inherente al vínculo (lo que servirá para nuevas experiencias de descubrimiento o nuevos apareamientos continente-contenido), de aquella “posesión de un conocimiento” utilizado para evitar la experiencia dolorosa. Este último caso, propio de la relación o vínculo -K, presenta como factor principal la envidia, viéndose alteradas la posibilidad de apareamiento continente-contenido y la interacción entre las posiciones esquizo-paranoide y depresiva.

En condiciones en que el vínculo K es posible, las conexiones continente-contenido realizadas en un comienzo son seguidas de hipótesis y abstracciones más complejas hasta llegar a sistemas hipotético-deductivos. En este proceso de verdadera “construcción”, notamos que la noción de crecimiento y progresión se hallan relacionadas directamente a la idea de infinito. *“En la teoría presentada aquí la libertad necesaria para estas re combinaciones depende de emociones que penetrán en la psique, porque estas emociones son el conectivo en que los sistemas científicos deductivos y los elementos de ♂ [contenido] están insertados. La*

*tolerancia a la duda y la tolerancia a un sentido de infinito son el conectivo esencial en ♂, si K ha de ser posible*²⁶ (BION, 1980a, pág. 126).

La vida emocional de los grupos

Habiendo planteado entonces la teoría de W. Bion sobre el vínculo con el conocimiento, cabe incluir sus hipótesis sobre la vida emocional de los grupos (BION, 1980b).

Inspirado en la hipótesis psicoanalítica sobre los dos modos de funcionamiento mental (conciente e inconciente), Bion advierte que los grupos abocados al desarrollo de determinada tarea (como la cura), a menudo están sometidos al predominio de fuertes estados emocionales. Diferencia así, que junto a un modo de funcionamiento racional, vinculado al logro de los objetivos que explícitamente el grupo se plantea, existe un modo funcionamiento irracional, donde prima la influencia de las emociones.

En función de esta evidencia formula la hipótesis de la existencia de una “mentalidad grupal”, reservorio inconciente de las contribuciones anónimas de los individuos, y cuya cualidad determinará dos estados o modos de funcionamiento básicos: funcionamiento según Grupo de Trabajo o según Supuesto Básico.

Cada uno de estos estados emocionales básicos dará lugar a una “cultura de grupo” diferenciada. La cultura de grupo aparece como la organización (observable) que el grupo adopta en determinado momento y que da cuenta del predominio del plano racional o irracional.

Dentro de la cultura de Supuesto Básico, Bion distinguirá tres formaciones básicas: Supuesto Básico de Dependencia, de Apareamiento o de Ataque-Fuga. Más allá de las diferencias que caracterizan a cada supuesto, todos tienen en común los siguientes rasgos que hacen a un modo de funcionamiento irracional:

- *la imposibilidad de abordar el trabajo o la tarea que en ese momento se propone,*
- *el lenguaje empleado como una forma de acción (propio de comportamiento psicótico) y no como una herramienta al servicio de la comunicación,*

²⁶ Los símbolos “♂” y “♀” son parte del sistema de notación específico que utiliza Bion y representan lo que se proyecta, *contenido*, y aquello que lo contiene, *continente*.

- *la incapacidad de establecer relaciones de “cooperación” entre los miembros, dándose un modo de combinación no intencional denominada “valencia”,*
- *una actitud general de resistencia frente a las situaciones que suponen un cambio y que serían representantes de una “idea nueva”,*
- *la imposibilidad de “tolerar la frustración” que supone este cambio, que haría que la nueva situación pudiera ser enfrentada y no evitada,*
- *el predominio del principio de placer sobre el de realidad, lo que instala formas de pensamiento mágico en relación con la resolución de la tarea.*

En lo que hace a las características que distinguen un supuesto básico de otro:

- *En el Supuesto Básico de Dependencia (sbD) el grupo sustenta la convicción de que está reunido para que alguien, de quien el grupo depende en forma absoluta, provea la satisfacción de todas sus necesidades y deseos*²⁷.
- *En el Supuesto Básico de Ataque-Fuga (sbF) el grupo tiene la convicción de que existe un enemigo y es necesario atacarlo o huir de él.*
- *En el Supuesto Básico de Apareamiento (sbA) la hipótesis afirma que cualesquiera fueran los problemas y necesidades actuales del grupo, un hecho futuro o un ser no nacido los resolverá. En este carácter mesiánico (y no realizado) se basa el sentimiento de esperanza que comparten los miembros en forma inconciente.*

El planteo de Bion constituye un aporte sustantivo al análisis de la tarea desde una perspectiva psicológica profunda en tanto:

- *Reconoce el abordaje de las situaciones grupales de trabajo desde dos planos: racional e irracional, y da cuenta de la vinculación dinámica entre ambos.*
- *Se problematiza y analiza el problema del conocimiento desde el punto de vista de la vinculación emocional que propone y reconoce, en el sujeto normal, un modo de funcionamiento vinculado al predominio de las emociones (parte psicótica de la personalidad).*

²⁷ Es uno de los supuestos más comúnmente encontrados en las situaciones de clase analizadas desde esta perspectiva, como la investigación de la “Clase Escolar en la Enseñanza Media” (SOUTO, 1990, 1995).

- Vincula teóricamente, y a partir de evidencia empírica, modos de funcionamiento grupal con formas de relacionarse con el conocimiento y, en este sentido, con la tarea propuesta al sujeto o al grupo.
- Aporta categorías de análisis válidas para el estudio de las situaciones de enseñanza, y que complementa el realizado desde otras perspectivas.

El nivel implícito de la tarea

Dentro del marco de la teoría de los Grupos Operativos de Pichon Rivière, el concepto de tarea ha sido objeto de tratamiento específico. Dice Pichon Rivière:

“Así es como definimos la tarea: consiste en el abordaje de conocimiento, que tiene un nivel explícito o manifiesto de abordaje. Pero en este plano explícito de la ejecución de la tarea o tratamiento del tema, surgen cierto tipo de dificultades, de lagunas, de cortes en la red de comunicación, montos de exigencia que aparecen como signos emergentes de obstáculos epistemológicos. (...) Esto es, sería un obstáculo en la visión de un conocimiento cualquiera. Este obstáculo o dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio y nos estamos acercando al centro de la cuestión: el obstáculo epistemológico centra las resistencias al cambio y nuestra tarea consiste justamente en promover un cambio (en un sentido grupal) operativo (cambio de una situación a otra), en que lo explícito que tomamos como manifiesto se interpreta hasta que aparezca algo nuevo, un nuevo descubrimiento o un nuevo aspecto de la enfermedad” (PICHON RIVIERE, 1971, pág. 133).

A partir de este fragmento vemos que es preciso distinguir entre dos tipos de tarea. Cuando la escuela de Pichon Rivière habla de “**tarea explícita**” se refiere al conjunto de conductas orientadas al logro de determinados objetivos que el grupo explícitamente se plantea. Nos hallaríamos aquí en un plano manifiesto, accesible a partir de la observación.

Con “**tarea implícita**”, en cambio, se hace referencia al conjunto de conductas orientado a la resolución de los conflictos que impiden el desarrollo de la tarea explícita. Da cuenta del conjunto de ansiedades, defensas, representaciones psíquicas que acompañan a la tarea desde un nivel subyacente y van estructurando y dando significado a la tarea visible.

En relación con la “tarea implícita”, Pichon Rivière habla del trabajo de elaboración de dos ansiedades básicas asociadas a ella: paranoide y depresiva, traducidas a nivel de las emociones en miedo al ataque y miedo a la pérdida del objeto. En base a la primera, la tarea se constituye en una amenaza para el sujeto en tanto éste teme acerca de sus propias posibilidades

de llevarla a cabo. En base a la segunda, se teme la pérdida del objeto que ya ha sido incorporado y constituye, por lo tanto, parte del sí mismo.

Así, señala: *“La técnica de grupos creada por nosotros, llamada grupos operativos, se caracteriza por estar centrada en forma explícita en una tarea que puede ser el aprendizaje, la curación (en este sentido abarca a los grupos terapéuticos), el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral, la creación publicitaria, etc. Bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento, de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio.”* (PICHON RIVIERE, 1969, pág. 3).

Lo dicho supone conceptualmente la existencia de un vínculo objetal que en situación de aprendizaje debe ser reestructurado.

En situación de grupo, Pichon Rivière vincula directamente este trabajo de elaboración de ansiedades básicas a la posibilidad de elaborar un esquema de significaciones comunes entre los miembros. Para él, la posibilidad de funcionamiento operativo de un grupo radica en la elaboración de lo que denomina “Esquema Conceptual Referencial Operativo” (ECRO), o conjunto de significados que se irá estructurando a partir de la interacción y de la integración de los esquemas particulares. La tarea surge a partir de la construcción de esta matriz de comunicación común.

En términos del trabajo grupal, la teoría distingue tres instancias:

- *“la pretarea, en la que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico;*
- *la tarea, consiste precisamente en este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación;*
- *el proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros, se concreta entonces una planificación.”*

Es de especial interés el planteo de Pichon Rivière en tanto:

- *aborda específicamente el problema de la vida emocional de los grupos enfrentados a una tarea, como puede ser la de aprendizaje,*

- *brinda la posibilidad de enfocar la tarea desde dos planos de significación (manifiesto y latente) en una relación de determinación mutua,*
- *permite interpretar los obstáculos que se oponen al desarrollo del trabajo desde el punto de vista de las significaciones subyacentes, presentes en el esquema referencial de cada miembro del grupo,*
- *brinda una perspectiva del proceso evolutivo por el que atraviesan los grupos de trabajo, en relación con la superación de los obstáculos de naturaleza emocional.*

2. Sobre la tesis que sostenemos

En este apartado nos dedicaremos a explicitar y fundamentar teóricamente la tesis que sostenemos. Para ello, luego de su formulación, abordaremos cuatro supuestos teóricos en los que se basa nuestra noción de tarea: el problema del sentido, los niveles de abstracción del constructo, su carácter hologramático y su carácter temporal.

Según hemos definido desde un punto de vista epistemológico, la presente tesis sostiene que la tarea:

- *Se plantea como un objeto de estudio complejo definido en sentido amplio, como un campo atravesado por significaciones de naturaleza múltiple.*
- *Tiene un carácter idiosincrásico.*
- *Requiere de lecturas teóricas diversas y multirreferenciadas.*
- *Se desarrolla en la temporalidad, con sentido de duración.*

Desde dicho abordaje se sostiene que:

1. *En el nivel superior de la enseñanza es posible diferenciar dos niveles de construcción de sentido: el de “las tareas” o configuraciones específicas que asume el trabajo pedagógico en una situación de enseñanza, y “la tarea” como configuración de carácter global, totalizante, que expresa rasgos resultantes de la articulación de las tareas específicas.*
2. *La “tarea”, como construcción de sentido, articula modos singulares:*
 - *de organización instrumental*
 - *de desarrollo de la grupalidad,*
 - *de significación del tiempo,*
 - *de vinculación emocional con el conocimiento.*

3. *Dado el carácter complejo atribuido a la tarea como objeto de análisis, la relación entre “las tareas” y “la tarea” responde a un principio hologramático por el cual, las partes conservan rasgos del todo y el todo de las partes.*

En relación con el enunciado 1., la tesis diferencia dos constructos, de distinto orden, en función de la amplitud o alcance del fenómeno considerado: en primer término, “las tareas” tal como son interpretadas en cada unidad de espacio, tiempo y participantes intervinientes, esto es, en su carácter de “evento”²⁸; y en segundo lugar “la tarea” como construcción de sentido a la cual puede accederse a partir de considerar el conjunto de “las tareas” en su especificidad y en sus relaciones de articulación. De esta diferenciación se deriva el hecho de que “las tareas” y “la tarea” puedan ser pensadas en términos de relaciones “parte-todo”.

En relación con el enunciado 2., la tesis sostiene que “la tarea” en términos globales constituye un concepto de orden diferente²⁹ que da cuenta de una construcción de sentido sobre la naturaleza de “las tareas”. El acceso a este otro tipo de construcción se basa en la posibilidad de reconstruir sentidos diversos sobre la naturaleza de las distintas tareas que se llevan a cabo en cada unidad de espacio-tiempo: las tareas tal como son representadas por el docente antes, durante y posteriormente a la situación de enseñanza; las tareas tal como son interpretadas por los alumnos y por cada alumno en el medio ambiente de clase; las tareas tal como pueden ser interpretadas por un observador externo.

A partir de la articulación de dichos sentidos es posible identificar dimensiones de análisis que caracterizan a “la tarea” más centralmente: formas que adquiere de organización instrumental, de vinculación emocional con el conocimiento, de desarrollo de la grupalidad, de significación del tiempo.

En relación con el enunciado 3, la tesis sostiene, ya desde un punto de vista epistemológico, que la relación entre “las tareas” y “la tarea” responde a una lógica de relación entre las partes y el todo por la cual, elementos de las partes pueden ser identificadas en el todo

²⁸ El diccionario de la Real Academia Española (1970) define “evento” como “*Acontecimiento, suceso imprevisto o de realización incierta o contingente*”. “Las tareas” serán consideradas así en su carácter temporal, eventual e imprevisible.

²⁹ A diferencia de la teoría de los Tipos Lógicos de Bertrand Russell, retomada por Bateson, sostenemos aquí una diferenciación de “tipos” y “órdenes”, pero no en el sentido jerárquico de una lógica clasificatoria. “La tarea”, en sentido global, otorga sentido a las distintas “tareas”, tal como éstas pueden ser interpretadas en la complejidad del medioambiente del aula y viceversa. “La tarea” constituye una construcción que se ubica en un tipo de distinto orden de abstracción pero no necesariamente jerárquico. De este modo, es posible pensar que modificaciones en el sentido de “la tarea” se traduzcan en modificaciones en el sentido de “las tareas” pero también en dirección inversa. Profundizaremos sobre este aspecto en breve.

y, viceversa, elementos del todo pueden ser identificados en las diferentes partes. Respondiendo así a uno de los principios propios del paradigma de la complejidad (Morin), la relación entre “las tareas” y “la tarea” será pensada en términos del principio hologramático. Según él, como en el holograma³⁰, la comprensión de la totalidad requiere de la comprensión de las partes y la de las partes la del todo.

En lo que sigue nos dedicaremos a profundizar en los enunciados considerados desarrollando cuatro fundamentos teóricos: la tarea como construcción de sentido, la tarea como construcción de distinto orden, la “tarea” y “las tareas” desde las relaciones parte-todo, y la tarea y su carácter temporal.

La tarea como construcción de sentido

Significado y sentido en la psicología soviética y en la formación

Tal como señala Luria (1984) para la lingüística clásica el “significado” y el “sentido” han sido prácticamente sinónimos, utilizándose indistintamente. Es a partir de la psicología y la psicolingüística que estos conceptos comienzan a ser separados para designar: el significado “referencial” de la palabra y su sentido “social comunicativo”.

En su obra “Pensamiento y lenguaje” Vygotsky (1934) establece esta diferenciación. *“Por significado entendemos nosotros el sistema de relaciones que se ha formado objetivamente en el proceso histórico y que está encerrado en la palabra.(...) Así, esta palabra no sólo señala un objeto determinado, sino que lo analiza, lo introduce en un sistema de enlaces y relaciones objetivos. Asimilando el significado de las palabras dominamos la experiencia social, reflejando el mundo con diferente plenitud y profundidad”* (LURIA, 1984, pág. 49).

Significado aparece así asociado a la idea de objetividad y de sistema lingüístico, en cierto modo independiente de los sujetos hablantes. Se diferencia por lo tanto de “sentido”:

“Por sentido, a diferencia de significado, entendemos el significado individual de la palabra separado de este sistema objetivo de enlaces; está compuesto por aquellos enlaces que tienen relación con el momento dado y la situación dada.” (...) *“...el ‘sentido’ es la*

³⁰ Metáfora que utiliza Morin, por la cual cada punto de la película del holograma reúne información de diversos planos del objeto fotografiado.

*aportación de los aspectos subjetivos del significado, en correspondencia con el momento y la situación dados*³¹” (Op. Cit., pág. 49).

En función de lo señalado es que podemos decir que el sentido es en esencia situacional. Su captación de alguna manera supone en los hablantes la capacidad de incluir el significado de las palabras en un complejo conjunto de datos no lingüísticos que las “redefinen”.

Ya en el plano de la enseñanza, la formación y la profesionalización, y recuperando esta diferenciación lingüística y psicológica entre sentido y significado, Barbier (2000) sostiene la necesidad de una reformulación: *“Este tipo de oposiciones nos parece presentar el inconveniente de estar fundadas no sobre el status de las entidades distinguidas, sino sobre el tipo de reconocimiento al que están vinculadas: entidades consideradas más o menos estables [significado]³² o transitorias [sentido], entidades consideradas más o menos sociales o individuales. En el caso de la distinción entre significación y sentido, no se sabe particularmente lo que señala o denota fenómenos mentales y lo que señala o denota fenómenos discursivos, y no se da cuenta del carácter a la vez social e individual de fenómenos tanto mentales como discursivos”* (Op.Cit., pág. 63).

Barbier hablará entonces de “sentido” y “significación” pero las situará en relación con el análisis de tres tipos de experiencias humanas: las actividades operativas, las actividades de pensamiento y las actividades de comunicación.

“El sentido es pues una construcción mental específica que se efectúa en un sujeto en ocasión de una experiencia, por vinculación entre esa experiencia y experiencias anteriores” (Op. Cit., pág. 69) Se advertirá entonces que en lugar de hablar del “sentido” en términos abstractos, éste es pensado como un proceso mental que se pone en juego en situaciones particulares, que pone en relación representaciones previas de experiencias previas y representaciones de lo que el sujeto considera deseable. Pone en movimiento además, afectos e imágenes identitarias.

En lugar de “significación” Barbier prefiere hablar de “oferta de significación”. Se trata del *“complejo intencional que en el hablante acompaña específicamente a un proceso de movilización de signos, probablemente con el objeto esperado de producir ‘efectos de sentido’*

³¹ Es interesante no perder de vista que la referencia objetual de la palabra presente en el significado es producto de un desarrollo gradual en el ser humano. Evolutivamente, en un inicio *“el niño comprende las palabras en función de una serie de factores complementarios situacionales (simpráxicos) que más adelante dejan de actuar”* (LURIA, 1984, pág. 51) Poco a poco la palabra es enlazada en un sistema de conceptos abstractos diferenciándose de los enlaces situacionales inmediatos.

³² El agregado entre corchetes es nuestro.

en el oyente” (Op. Cit., pág. 72). La significación está fundada entonces en un proceso social y obligatoriamente dirigida a otros.

Ya en el terreno del análisis de las prácticas de enseñanza, de formación y de profesionalización, Barbier utilizará estas herramientas de análisis para diferenciar entre las actividades de oferta de significaciones (del lado de los agentes “socializadores”) y las actividades de construcción de sentido (del lado de los agentes “socializados”). “Oferta de significación” entonces aparece asociada al rol del docente o formador según el ámbito de que se trate, y “construcción de sentido” al de los alumnos o adultos en formación.

Hay dos cuestiones interesantes para plantear aquí. La diferenciación entre “significación” y “sentido” no parece ser equivalente de la que señalara Luria entre “significado” y “sentido”. Más bien parece discriminar internamente (en función de los distintos actores de la situación de comunicación) el proceso por el cual el sentido se construye. Barbier hablará de “efectos de sentido” como el resultado del proceso de construcción que hace el oyente a partir de la significación que ofrece o propone el hablante.

En lo que respecta a este punto y a cómo será considerada la noción de sentido en esta tesis, nos apoyamos en su formulación y en la de Luria al vincular la noción de “sentido” con la situación de interacción. También compartimos la idea de que el acceso a ese proceso de construcción se realiza a través de la captación de sus “efectos” y, en este sentido, consideramos sinónimos “sentido” y “efecto de sentido”. Finalmente, a diferencia de Barbier, consideramos que los procesos de construcción de sentido son atribuibles a los actores de la situación, independientemente de su rol de docentes o alumnos. Atribución de significación (en términos de intencionalidad de la comunicación) y construcción de sentido (en términos de captación de efectos) son procesos permanentes y dinámicos de configuración de las distintas tareas que toman forma en el medioambiente de la clase. Cada una de estas tareas podría ser pensada, como dice Barbier, como “unidades de espacio-tiempo” en las que el sentido se construye³³.

³³ Más adelante veremos cómo esta noción de “sentido” se complejizará al considerar la idea de una “doble hermenéutica” (GIDDENS, 1987).

El significado en la “ecología de las ideas”

El problema del significado es abordado por Bateson principalmente en una serie de escritos de tipo epistemológico³⁴.

La noción de significado aparece asociada a las de “patrón”, “redundancia”, “información” y “restricción”. Y esta asociación encuentra su fundamento en una teoría de la información de tipo cibernético. *“En lenguaje cibernético, se dice que el curso de los acontecimientos está sometido a restricciones (restraints) y se presume que, descartadas estas restricciones, las vías de cambio estarán gobernadas tan sólo por la igualdad de probabilidades”* (BATESON, 1998, pág. 429). A esto se le llamó el “carácter negativo” de la explicación cibernética. A diferencia de la relación causal clásica, frente a un suceso, de lo que se trata aquí es de analizar qué alternativas podrían haberse dado y preguntarse por qué no se dieron, dando lugar al fenómeno que efectivamente se dio. Así, la “información” se cuantifica en términos negativos³⁵.

Junto con la idea de “restricción”, otros dos conceptos permiten acercarnos al problema del significado: la retroalimentación o feedback y la redundancia.

Con respecto a la *retroalimentación*, da cuenta del modo de pensar las relaciones de causalidad: *“Cuando los fenómenos del universo pueden concebirse como intervencidos por la causa y el efecto y la transferencia de energía, el cuadro resultante presenta cadenas de causación complejamente ramificadas e interconectadas mediante la causa y el efecto. (...) ...puede esperarse que los sucesos que se producen en cualquier posición dentro del circuito tengan efecto en todas las posiciones del circuito en momentos posteriores [recibiendo y emitiendo energía hacia el exterior]”* (Op. Cit., págs. 433-434).

“Redundancia” da cuenta de la *“estructuración mediante patrones o predecibilidad de algunos sucesos en particular dentro de un agregado mayor de sucesos”* (Op. Cit., pág. 436).

Dentro de este marco, el “significado” o “información” aparece como una conjetura del observador basada en la redundancia o patrón identificados (esto es, construidos) entre dos sucesos o fenómenos.

Ahora bien, en el centro de la cuestión se encuentra el hecho de que si partimos de la redundancia, la “información”, el patrón o la forma son imposibles de localizar. Así como los

³⁴ Se trata, especialmente, de *“La explicación cibernética”* (1967) y *“Redundancia y codificación”* (1968), así como también en un trabajo de corte antropológico: *“Estilo, gracia e información en el arte primitivo”* (1967), todos publicados en BATESON, 1998.

³⁵ *“La cantidad de información se expresa convencionalmente como el logaritmo de la base 2 de la improbabilidad del suceso u objeto de que se trata”* (BATESON, 1998, pág. 432).

conceptos de “contraste”, “frecuencia”, “simetría”, etc., la información y la forma son imposibles de dimensionar, por lo que Bateson afirmará que son de “dimensión cero”.

Si consideramos los mensajes, “*se dice que el material del mensaje contiene ‘redundancia’, si al recibir una secuencia en la que faltan algunos ítems, el receptor puede adivinar los ítems faltantes con un acierto superior al esperable por el azar*” (Op. Cit., pág. 443). Esto hace que la idea de redundancia sea parcialmente equivalente a “significado”. En sentido estricto, el significado remite a las partes faltantes constituyendo la información sobre ellas. Y por ello no está “localizado” en ningún sitio. “*En suma, ‘Redundancia’ y ‘significado’ se convierten en sinónimos, siempre que ambas palabras se aplican al mismo universo de discurso. ‘Redundancia’, dentro del universo restringido de la secuencia del mensaje no es, por supuesto, sinónimo de ‘significado’ en el universo más vasto que incluye tanto el mensaje como el referente externo*” (Op. Cit., pág. 444).

Esta forma de pensar la comunicación, trae como consecuencia que el analista se vea en la necesidad permanente de definir el universo de discurso dentro del cual es estaría produciendo la redundancia o el significado. Debe revisar permanentemente los “tipos lógicos” implicados en el material de los mensajes³⁶. El significado no se encuentra ni en el mensaje ni en el referente sino en su correspondencia. La captación de dicha correspondencia (lo que equivale a la captación de la forma o patrón) supone la posibilidad de discriminar el universo de discurso o contexto en el que el mensaje es enunciado.

El sentido desde la articulación de filosofía y psicoanálisis

En un planteo que articula lógica y psicoanálisis, Deleuze (2005) aborda el problema del sentido a partir de lo que denomina “diversas series de paradojas”. La paradoja permite a Deleuze plantear el carácter paradójico del sentido, en la medida en que éste es para él un inexistente³⁷. Sólo es pensable a partir de los “efectos” de sentido, efectos de superficie que guardan relación con aquello que por insondable está irremediablemente perdido. “... *el sentido es una entidad inexistente, incluso tiene relaciones muy particulares con el sinsentido*” (Op. Cit., pág. 23).

³⁶ Profundizaremos la idea de “tipos lógicos” en el próximo apartado.

³⁷ Su “lógica del sentido” incluye treinta y cuatro series de paradojas a través de las cuales le es posible mostrar que el sentido no “existe” sino que “insiste”. Se reconoce en la idea de “insistencia” el trasfondo psicoanalítico de su análisis, dado que para Freud, lo que insiste es lo reprimido inconciente. Al tiempo que para Lacan, “... *es en la cadena significativa donde el sentido insiste, pero (...) ninguno de los elementos de la cadena consiste en la significación de la que es capaz en el momento mismo*” (LACAN, 1991, pág. 482).

El sinsentido no debe confundirse con el absurdo³⁸, dado que las proposiciones que designan objetos contradictorios (como el círculo cuadrado, la materia inextensa) tienen también un sentido. No tienen significación, son absurdas, pero poseen un sentido, como “*puro acontecimiento ideal, inefectuales en un estado de cosas*” (Op. Cit, pág. 56). Deben distinguirse así tres clases de seres: seres de lo real, seres de lo posible y seres de lo imposible. En este último caso se trata para Deleuze de “extra-ser” que define un mínimo común a lo real, a lo posible y a lo imposible.

“...el sentido y el sinsentido tienen una relación específica que no puede calcarse sobre la relación de lo verdadero y lo falso...” “La lógica del sentido está necesariamente determinada a plantear entre el sentido y el sinsentido un tipo original de relación intrínseca, un modo de copresencia, que por el momento sólo podemos sugerir tratando el sinsentido como una palabra que dice su propio sentido” (Op. Cit., págs. 86-87).

El análisis de su tercera serie, “*de la proposición*” es ilustrativa del carácter que toma el sentido en su planteo. Allí señala las tres dimensiones que son comúnmente reconocidas en la proposición:

- *La dimensión de “designación”, que define la relación de la proposición con un estado de cosas exterior. Opera asociando palabras con imágenes que representan el estado de cosas.*
- *La dimensión de “manifestación” que da cuenta de la relación de la proposición con el sujeto que habla y se expresa. Se incluye en esta relación el enunciado de deseos y creencias.*
- *La dimensión de “significación”, relación de las palabras con los conceptos universales y generales y de las relaciones sintácticas con implicaciones de conceptos.*

Pero Deleuze agrega a estas tres dimensiones una cuarta que sería la del *sentido*. Y esta cuarta dimensión se define por su equivalencia con el acontecimiento. “*El sentido es la cuarta dimensión de la proposición. Los estoicos la descubrieron con el acontecimiento: el sentido es lo expresado de la proposición, este incorporal en la superficie de las cosas, entidad compleja irreductible, acontecimiento puro que insiste o subsiste en la proposición*” (Op. Cit., pág. 41).

³⁸ El absurdo hace referencia a la confusión de niveles formales señalada por Russell, sobre la que profundizaremos al analizar su teoría de los tipos lógicos.

Pensar el sentido no es pues para Deleuze sino pensar en el acontecimiento. Acontecimiento reciente o inminente pero nunca actual. Lo “perdido” del acontecimiento así como el sentido como perdido muestran su carácter en esencia temporal; de ahí la relación entre sentido y tiempo.

Se derivan de este planteo varias notas de interés:

- *El sentido como un inexistente que remite a algo del orden del vacío o de lo que se encuentra perdido.*
- *El carácter incorporeal del sentido, desvinculado de su referente material.*
- *Su caracterización como “efecto de superficie”, como aquello que conecta el mundo simbólico de la proposición con el mundo material de las cosas. La relación entre ambas caras se encuentra claramente graficado en la figura de la banda de Moebius, figura de la topología matemática que es citada por Deleuze para dar cuenta del modo de conexión entre dos planos a partir del recorrido de su longitud. Imagen en la que “adentro” y “afuera” son dos dimensiones que forman parte del mismo recorrido de su superficie³⁹. El sentido puede ser así pensado como conectando ambas caras. Así señala: “Es más bien la coexistencia de dos caras sin espesor, de modo que se pasa de una a la otra siguiendo su longitud. De modo inseparable, el sentido es lo expresable o lo expresado de la proposición, y el atributo del estado de cosas. Tiende una cara hacia las cosas, y otra hacia las proposiciones. Pero no se confunde ni con la proposición que la expresa ni con el estado de cosas o la cualidad que la proposición designa. Es exactamente la frontera entre las proposiciones y las cosas.” (Op. Cit., pág. 42).*

Estos rasgos muestran el carácter estructuralista del planteo de Deleuze sobre el sentido. Este parece como un efecto de la estructura (del lenguaje, de la cadena de proposiciones) y es producido por la circulación de la casilla vacía a lo largo de las series de la estructura. “*La estructura es verdaderamente una máquina de producir el sentido incorporeal. (...) el estructuralismo muestra que el sentido es producido por el sinsentido y su perpetuo desplazamiento, y que nace de la posición respectiva de elementos...*” (Op. Cit., pág. 89)⁴⁰.

³⁹ La banda de Moebius como metáfora gráfica fue también utilizada por Lacan para dar cuenta de la relación entre conciente e inconciente, más precisamente, para dar cuenta de la alienación en el campo de lo simbólico.

⁴⁰ Planteo que presenta notoria similitud con aquello que señalara de Lacan (1991), al describir la naturaleza de la metáfora como uno de los mecanismos de producción de significación: “*Se ve que la metáfora se coloca en el punto preciso donde el sentido se produce en el sinsentido, es decir en ese paso del cual Freud describió*

La ruptura de la superficie, esto es de la separación entre las cosas y las proposiciones permitirá a Deleuze pensar el fenómeno de la esquizofrenia. En el esquizofrénico, como no hay superficie, tampoco hay diferenciación entre adentro y afuera, entre continente y contenido. Así, pierde la posibilidad del sentido.

La tarea como construcción de distinto orden

Tal como adelantamos al tratar la noción de “contexto” en la teoría de la información, Bateson funda su explicación sobre la génesis de la esquizofrenia, así como también sobre el funcionamiento del juego y la fantasía⁴¹, en la teoría de los tipos lógicos de Whitehead y Russell (1981).

En palabras de ellos y en relación con la fundamentación lógica de la teoría matemática de los conjuntos, la teoría sostiene que: “*Aquello que abarque la totalidad de una colección no debe ser un miembro de la colección*” (Op. Cit, pág. 94).

Este principio permitía resolver lo que se consideró “la paradoja de Russell”, esto es, un tipo de paradoja aplicada a la lógica de clases⁴².

Whitehead y Russell, llamaron a este tipo de paradojas “paradojas de círculo vicioso” y las reconocieron como fundadas en la construcción de razonamientos que incluyen palabras ambiguas. Así señalaban: “[la contradicción] *desaparece tan pronto como las palabras típicamente ambiguas se vuelven típicamente definidas; esto es, se determinan como pertenecientes a éste o a aquel tipo*” (Op. Cit., pág. 122).

Una de las paradojas más conocidas de este tipo de “círculo vicioso” se refería de “*la clase de todas las clases que no son miembros de sí misma*”. Mientras el enunciado no incluya, en un segundo nivel, “la clase de todas las clases...” no hay contradicción aparente. Podría por ejemplo considerarse que la clase de los “conceptos” es una clase de sí misma en la medida en que ella es también un concepto. Siguiendo esta línea de razonamiento habría clases que son

que, traspasado a contrapelo, da lugar a esa palabra (mot) que en francés es “le mot” por excelencia [palabra o frase ingeniosa], la palabra que no tiene allí más patronazgo que el signifiante del espíritu o ingenio, y donde se toca el hecho de que es su destino mismo lo que el hombre desafía por medio de la irrisión del signifiante” (Op. Cit., pág. 488).

⁴¹ Especialmente abordado en “*Una teoría del juego y la fantasía*” (1954) en BATESON, 1998.

⁴² La resolución de la paradoja permite tener presente que las clases son “*ficciones lógicas, entidades abstractas, distinguibles de los individuos que las integran, e individuos ellas mismas*”. Sin embargo, a diferencia de los individuos que la componen, “*una clase no es un elemento de sí misma, puesto que no comparte la propiedad que sus componentes tienen en común; del mismo modo que sus componentes no comparten las características propias de la clase a la cual pertenecen*” (COLACILLI de MURO, 1980, pág. 32).

miembros de sí mismas y clases que no lo son. Pero al intentar realizar esta operación en el nivel superior aparece la contradicción. Si X fuera la clase de las clases que no son miembros de sí mismas, caeríamos en que: si X es un miembro de sí misma, entonces X *no* es un miembro de sí misma, pues X es la clase de las clases que no son miembros de sí mismas. Del mismo modo, si *no* es miembro de sí misma, entonces *es* miembro de sí misma. De esto se deduce que si X es miembro de sí misma no lo es y viceversa.

La consideración de tipos o niveles lógicos permite salir del círculo vicioso y discriminar propiedades de individuos y propiedades de clases. No se trata de la verdad o falsedad de los enunciados sino de que la confusión de niveles lógicos lleva a enunciados que “*carecen de significado*” (WATZLAWICK, BEAVIN BAVELAS y JACKSON, 1997, pág. 177).

Esta diferenciación hecha por Whitehead y Russell llevó a Bateson a considerar niveles o tipos lógicos en la comprensión de la génesis de la esquizofrenia, del juego, la fantasía y la comunicación humana en general.

Ya vimos cómo la idea misma de contexto puede ser pensada en términos de niveles sucesivos que “meta-definen” o “meta-determinan” los niveles inferiores. Llevado al análisis de la esquizofrenia, ésta puede ser entendida como un problema de lo que Bateson denominó “doble vínculo⁴³”. Según esta hipótesis, el paciente esquizofrénico puede ser pensado como un individuo sometido en forma reiterada a estímulos contradictorios en términos de niveles lógicos, capaces de generar mensajes paradójales.⁴⁴ “*Nuestra hipótesis es que alguien apresado por el doble vínculo puede desarrollar síntomas esquizofrénicos*” (BATESON, 1998, pág. 233).

La comunicación humana normal supone la capacidad de discriminar entre niveles lógicos; discriminar, por ejemplo, cuándo el contexto que enmarca una situación “es juego” o “es simulado”. En el caso específico del entorno familiar de un paciente esquizofrénico, Bateson analiza el entorno particular que proporciona una madre que se angustia y se aísla si el niño le responde como a una madre amorosa. Una manera de ésta, de negar sus sentimientos hostiles consiste pues en simular una conducta manifiesta de amor, demandándole que le responda como a una madre amorosa. El niño recibirá de este modo dos órdenes de mensajes:

⁴³ El original en inglés es “double bind” que remite más a la idea de *lazo* o *atadura* que a la de *vínculo*; de todos modos se lo ha traducido por *vínculo* en las ediciones castellanas tanto de las obras de Bateson como en la de Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson.

⁴⁴ Fenómeno que es objeto de tratamiento específico en el trabajo de Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1997) y que toman la forma de lo que ellos denominan “paradojas pragmáticas”. Nos referimos a ellas al hablar de la pragmática de la comunicación.

conducta hostil de retraimiento y conducta de amor simulado. “En tales circunstancias un niño se ve colocado en una situación en la que no *debe*⁴⁵ interpretar correctamente la comunicación de su madre si es que desea mantener su relación con ella. En otras palabras, no debe discriminar correctamente entre los distintos órdenes de mensajes, en este caso, la diferencia entre las expresiones de sentimientos simulados (un Tipo Lógico) y los sentimientos reales (otro Tipo Lógico). El resultado es que el niño se ve obligado a distorsionar sistemáticamente sus percepciones de las señales comunicativas” (Op. Cit., pág. 243).

De manera análoga es posible pensar en la posibilidad de “juego”, de “humor” y de “fantasía” como instancias en las que los niveles lógicos son de alguna manera transgredidos. Esta transgresión no es sólo pues el lugar del malentendido sino también el de la creación, la transformación y el movimiento. La naturaleza del juego radica en cierta capacidad de discriminación entre niveles, de modo que pueda ser formulado entre los actores, más o menos concientemente “esto es juego”. “Esto es juego” consiste en un marco que da sentido y redefine las conductas dentro de él. En este sentido, el marco “esto es juego” es esencialmente metacomunicativo.

De todos modos, el papel del contexto en Bateson, a partir de la teoría de los niveles lógicos no debe ser entendido en forma rígida. Tanto la analogía física del “marco” como la analogía lógica de la “clase” o “tipo lógico” ponen en riesgo, en cierto modo, una visión de la comunicación que no es de ningún modo pensada por él en términos estáticos. Es justamente la existencia de las paradojas y la posibilidad de “transgresión” de niveles lo que da a la comunicación humana normal su carácter dinámico⁴⁶. Es probable, basándose en esta idea, que la naturaleza de cualquier proceso de tipo creativo (artístico, científico o propio de cualquier

⁴⁵ El resaltado es nuestro.

⁴⁶ Es interesante, en relación con este sentido de transformación y movimiento propio del juego y la fantasía, establecer una relación con un texto muy anterior de Bateson más de corte epistemológico, en el que señalaba: “cada vez que nos enorgullecemos de encontrar una manera de pensar o exponer nueva o más estricta; cada vez que comenzamos insistiendo con demasiada energía en el “operacionalismo” o en la lógica simbólica o en cualquier otro de esos sistemas muy esenciales de carriles, perdemos algo de la capacidad de pensar pensamientos nuevos. E igualmente, por supuesto, cada vez que nos rebelamos contra la estéril rigidez del pensamiento y exposición formales y dejamos que nuestras ideas fluyan sin ningún freno, también perdemos. (...) los avances en el pensamiento científico proceden de una combinación del pensamiento libre y estricto, y esta combinación es el instrumento más valioso de la ciencia” (En “Experimentos en el pensar sobre material etnológico observado”, 1940, en BATESON, 1998, pág. 101). Casi cuarenta años después, en 1979 (un año antes de su muerte) esta idea vuelve a ser retomada, ahora, en relación con lo que llamó “procesos estocásticos”, presentes tanto en la evolución biológica como en el pensamiento. “Hoy yo haría hincapié en que el pensamiento creativo debe contener siempre un componente de azar. Los procesos exploratorios –el interminable ensayo y error del progreso cultural- sólo puede alcanzar lo nuevo lanzándose por caminos que se presentan aleatoriamente, algunos de los cuales una vez tentaleados son de algún modo seleccionados en beneficio de algo parecido a la supervivencia” (BATESON, 2006, pág. 199).

actividad humana) radique en la posibilidad de interacción dinámica entre niveles de abstracción diversos.

Podemos aventurarnos a pensar que las situaciones de enseñanza son espacios de creación y re-creación de sentidos que deben ser concebidos de un modo mucho más fluido y dinámico que el modelo lógico que plantearon Whitehead y Russell. En ellas se definen y re-definen de modo permanente sentidos diversos a partir del encuentro de sus protagonistas.

Podemos pensar además que existen distintos órdenes de sentido según consideremos partes o la totalidad de los fenómenos involucrados y que tanto los sentidos construidos a nivel general definen los sentidos específicos cuanto éstos al sentido general.

Una visión de tal tipo involucra necesariamente la aleatoriedad y por lo tanto, una visión compleja del campo.

La tarea y las tareas desde las relaciones parte-todo

La tercera fundamentación teórica de la tesis es de tipo epistemológico. En el capítulo dedicado a los fundamentos epistemológicos ya nos hemos referido a la epistemología de la complejidad. Nos referiremos ahora en particular a uno de sus principios, el hologramático, dado que representa un aspecto importante en la formulación de nuestra tesis.

¿Por qué considerar la metáfora del holograma? El holograma es una técnica de registro fotográfico descubierta por el ingeniero húngaro Dennis Gabor⁴⁷.

La película empleada en la holografía es impactada por dos fuentes de luz diferentes: la que procede del objeto fotografiado y otra extra, a la que se llama "haz de referencia". El "encuentro" de ambas fuentes de luz y el entrecruzamiento de las crestas y valles de sus longitudes de onda, genera información adicional que permite reconstruir la naturaleza tridimensional del objeto.

Técnicamente, cuando dos ondas de la misma frecuencia (o longitud de onda) se superponen se produce una interferencia. Si coinciden sus crestas y sus valles las dos ondas se suman. En este caso, la interferencia es constructiva y la placa holográfica se ennegrece. Cuando por el contrario la cresta de una onda coincide con el valle de la otra se restan, debilitándose así la señal luminosa (interferencia destructiva). El resultado del entrecruzamiento de las ondas luminosas es lo que termina impactando el material sensible.

⁴⁷ Invento que le valió el Premio Nobel de Física en el año 1973.

La creación de la luz láser (luz con longitud de onda homogénea) ha permitido perfeccionar la calidad de las imágenes respecto de versiones originales próximas a su descubrimiento.

La visualización de la imagen se realiza utilizando un haz de luz (haz de reconstrucción) que esté orientado con el mismo ángulo que estaba el haz de referencia durante la exposición. La apariencia de la imagen es entonces la del objeto real, en su aspecto tridimensional, generando la sensación al espectador de que la imagen “sale” de la superficie del soporte.

Desde el punto de vista físico, a pesar del prefijo “holo” que significa todo o completo, en sentido estricto puede afirmarse que un pequeño fragmento del soporte químico de la película holográfica contiene información sobre varias perspectivas del objeto fotografiado.

Esto llevó a Morin a considerar al holograma como metáfora válida para dar cuenta de las relaciones entre la parte y el todo: así como el todo posee información de las partes, cada una de las partes contiene información de la totalidad (o en sentido estricto, de más de una perspectiva o punto de mira) del objeto real.

Tal como señala Morin, el principio hologramático que da cuenta de las relaciones parte-todo sostiene: “*no sólo una parte está en el todo sino que también el todo está en la parte*” (MORIN, 1994, págs. 422-423).

Morin reconoce este principio ya en el pensamiento de Blas Pascal, quien sostenía la interconexión de todos los fenómenos: “*Si el hombre se estudiase a sí mismo, vería lo incapaz que es de seguir adelante. ¿Cómo podría una parte conocer al todo? Pero al menos aspirará, quizá, a conocer las partes con las cuales tiene proporción. Más las partes del mundo tienen todas tal relación y tal encadenamiento unas con otras, que creo imposible conocer a una sin la otra y sin el todo.*” (...) “*Por lo tanto siendo todas las cosas causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y manteniéndose todas por un lazo natural e insensible que liga las más alejadas y las más diferentes, tengo por imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer particularmente las partes*” (PASCAL, 1997, pág. 80).

Como puede advertirse, este modo de concebir la relación entre las partes y el todo difiere de aquel que se deduce de la “ecología de las ideas de Bateson”. En este último caso, el contexto, considerado en su condición de globalidad dinámica, “meta-define” o “meta-determina” los contextos y, en última instancia la situación de interacción entre los sujetos

hablantes. Sin embargo, tal relación no puede ser pensada en sentido inverso. “*El contexto menor nunca puede determinar el mayor*” (BATESON, 1998, pág., 296).

En este sentido, la epistemología de la complejidad que plantea Morin altera las relaciones sostenidas por la lógica clásica, y por la ecología de las ideas al tiempo que las incluye.

La relación de codeterminación y el hecho de que puedan reconocerse elementos de la parte en el todo y viceversa, nos permite pensar la relación entre “la tarea” considerada en su carácter global, totalizador, y “las tareas”, en tanto configuraciones específicas y diversas que va tomando el trabajo pedagógico en las distintas unidades del espacio-tiempo.

Parte de nuestra tarea consistirá en mostrar cómo, en cada uno de los casos considerados en este estudio, “las tareas” y “la tarea” como construcciones de diferente orden se “meta-determinan” mutuamente constituyendo un flujo dinámico de definición y redefinición del sentido otorgado a la situación por los actores.

La tarea y su carácter temporal

Buena parte de las investigaciones en Pedagogía que consideran al tiempo como componente constitutivo de la vida cotidiana, piensan al tiempo en tanto asociado al desarrollo de los sucesos del aula. El tiempo se vincula aquí a su posibilidad de ponderación, de medición. Se trata del tiempo planificado, del tiempo efectivamente transcurrido, del tiempo asignado a las tareas, etc.

Este sentido otorgado al tiempo que remite a un transcurrir lineal de los acontecimientos, ha sido el sentido que ha impregnado, además, la práctica docente. Aunque no siempre explícita, toda práctica comporta un modo de concebir el tiempo del aula, de allí que podamos formular hipótesis sobre el pensamiento del docente, sobre su modo de percibir lo que sucede y sobre su carácter más o menos “programático” (SOUTO, 1993). La noción de “pensamiento programático”⁴⁸ de alguna manera nos vincula con una epistemología particular del tiempo.

⁴⁸ Ya nos hemos referido a la noción de “tiempo programático”. “*Por pensamiento programático, entendemos aquel que procede por secuencias de acción de acuerdo a un plan decidido a priori y que sólo funciona cuando las condiciones se mantienen inmodificables. Está estructurado según una lógica lineal causa-efecto, es determinista, busca la certidumbre, es disyuntivo, simplificador, reductor de la complejidad, normativo, prescriptivo, busca el orden como único organizador de las relaciones y situaciones de equilibrio, evita el desorden que es entendido como destructor, desorganizador, generador de inestabilidad, se ajusta a un plan dado o elaborado previamente que excluye los fenómenos aleatorios y la incertidumbre, se apoya en*

Ya se trate de la práctica del docente en sí misma, como de las teorías construidas a partir de su estudio, se trataría de un tiempo que remite a un patrón externo que definido como “objetivo” y que persigue separar, diferenciar, dimensionar secuencias de hechos. Tiempo y medición del tiempo son, en esta concepción, equivalentes.

Es curioso advertir, tal como señala Denise Najmanovich (1994) en un análisis de la evolución epistemológica del concepto de “tiempo”, que la idea de medición, tan arraigada en la ciencia moderna, encierra un sentido etimológico vinculado a la existencia del sujeto, pero de alguna manera olvidado. Etimológicamente, “medida” proviene del latín *mederi* que significa “curar” y tiene una raíz común con “medir”⁴⁹. También encuentra un origen común la palabra “moderación” (una de las virtudes griegas) y “meditación” (mente en un estado de armoniosa medida). *“Para los griegos y luego para los romanos, la medida se relacionaba fundamentalmente con un orden y una armonía internos de las cosas: la medida no se consideraba en un sentido moderno, como una comparación de un objeto con un patrón externo o unidad. Este último procedimiento, que desde luego se conocía y utilizaba en ciertos ámbitos restringidos, era considerado como una forma de exteriorización de una “medida interna” más profunda y más rica. La modernidad barrió con la medida interna y se quedó con la cáscara al privilegiar lo cuantitativo”* (NAJMANOVICH, 1994, págs. 191-192).

De algún modo, el paso de la “medición” a la “subjetividad”, representaría una vuelta a ese sentido eclipsado por varios siglos de ciencia moderna.

Se suma a esta concepción de tiempo como medición, la idea de reversibilidad, propia de la ciencia moderna, preocupada por descubrir las “leyes de la naturaleza”. Tal como I. Prigogine señala: “La idea de “leyes de la naturaleza” es probablemente el concepto más original de la ciencia de Occidente. Un ejemplo bien conocido es la ley del movimiento de Newton, $ma=f$, o sea: la fuerza es igual a la masa multiplicada por la aceleración. Un rasgo básico de esta ley es su carácter determinista. Una vez conocidas las condiciones iniciales, podemos predecir cualquier posición pasada o futura de una trayectoria. Más aún, la ley de Newton es temporalmente reversible: si a un valor temporal positivo lo reemplazamos por otro negativo, la ley de Newton permanece invariante (PRIGOGINE, 1994, págs. 37-38).

concepciones positivas, a veces dogmáticas del conocimiento, evita el conflicto, interpreta la dinámica desde el concepto de trayectoria como paso de un punto a otro (Prigogine, 1991), utiliza lo temporal como ubicación en la secuencia (o trayectoria) del programa.” (SOUTO, 1993, pág. 246).

⁴⁹ En un trabajo posterior (DABAS y NAJMANOVICH, 1995) la autora aclara que la raíz etimológica de medida es *metiri*, vinculada en su raíz a *mederi*, pero que expresa nuestra concepción actual de medida en comparación con un patrón externo.

Es interesante advertir cómo una concepción reversible del tiempo, en realidad suprime la misma noción de lo temporal: “*Tal vez el aspecto más notable de la reducción de la naturaleza a leyes deterministas y temporalmente reversibles es la eliminación de la flecha del tiempo. ¿Cómo es posible esto? La distinción entre el pasado y el futuro sigue siendo un elemento esencial de nuestra existencia humana. Asimismo, en la mayoría de los fenómenos que examinamos, especialmente a nivel macroscópico (ya sean parte de la química o de la biología), el pasado y el futuro juegan diferente papel. En torno de nosotros hay por doquier una flecha del tiempo: ¿cómo puede emerger esta flecha del tiempo de un “no tiempo”? La perspectiva tradicional lleva, pues, a la “paradoja del tiempo”* (PRIGOGINE, Op. Cit., pág. 39).

Aceptar la irreversibilidad del tiempo, sostenida por Prigogine a partir del estudio de la termodinámica en sistemas alejados del equilibrio⁵⁰, es ubicarse en un lugar de ruptura con respecto a la concepción tradicional. Desde esta perspectiva, ya no puede seguir hablándose de leyes de la naturaleza intemporales o extrahistóricas; es preciso añadir “lo temporal y lo local” (PRIGOGINE, Op. Cit., pág. 59).

La concepción de tiempo cambia si consideramos “*el tiempo vivido, experimentado incluso colectivamente, de manera subjetiva e intersubjetiva, en la duración de la existencia de cada uno de nosotros*” (ARDOINO, 1992, pág. 44). A este “tiempo”, para diferenciarlo de aquél tan asociado a su medición, lo llamaremos “temporalidad” y en este sentido será tomado en este trabajo.

La noción de temporalidad involucra directamente la existencia de un sujeto. En este sentido, al hablar de temporalidad dejamos de hablar del tiempo para hablar de la significación subjetiva del tiempo.

Este cambio en la forma de concebir el “tiempo”, remite a una transformación epistemológica mucho más general, por la cual quien conoce la realidad no es ya un simple observador sino un sujeto incluido en el mismo mundo que conoce. Este sujeto ya no es visto

⁵⁰ La segunda ley de la termodinámica postula que la producción de entropía de un sistema aislado aumenta hasta que el sistema alcanza el equilibrio. Dicha producción estuvo tradicionalmente asociada a la fricción, la pérdida de energía, el “desorden”. Sin embargo cuando los sistemas se alejan del estado de equilibrio, surgen estados de la materia que pueden generar un comportamiento espacial altamente coherente, pero también se puede generar “caos”, entendido como la indeterminación en el comportamiento temporal. (PRIGOGINE, 1994).

A la segunda ley de la termodinámica se le ha llamado “flecha termodinámica del tiempo”, esto es, la dirección del tiempo en la que el desorden o la entropía aumentan. Luego está la flecha psicológica del tiempo, la dirección en la que nosotros sentimos que pasa el tiempo, la dirección en la que recordamos el pasado pero no el futuro. Finalmente, está la flecha cosmológica; es la dirección del tiempo en la que el universo está expandiéndose en vez de contrayéndose, de acuerdo con la teoría del Big Bang (HAWKING, 1990).

como una suma de capacidades sino como “una organización emergente de la interacción de suborganizaciones entre las que se destacan la cognición, la emoción y la acción; que son las formas de interacción del sujeto con el mundo” (NAJMANOVICH, 1995, pág. 64).

Esta inclusión del sujeto está íntimamente ligada a la idea de temporalidad, dado que dentro de esta nueva forma de pensar “lo real”, las cosas no “son” sino que devienen en los espacios de interacción. La existencia misma del sujeto no escapa a esta policausalidad, siendo producto y a la vez origen de la trama relacional en la que se encuentra. En este sentido, la idea de historia y la de vínculo pasan a tener importancia central desde esta perspectiva.

La noción de sujeto y su papel en la definición de lo que llamamos “temporalidad” se haya especialmente ligada a la idea de “alteración”. Según puntualiza Ardoino (1990): “Alteración. Del latín *Alter*: el otro. Definición propuesta a partir de la etimología: proceso a partir del cual el sujeto cambia (se convierte en otro) sin perder por ello su identidad, en función de influencias (que pueden, claro, percibirse a la vez como negativas y positivas) ejercidas por otros (u otros). Más generalmente: efectos más o menos recíprocos de influencias entre personas, luego entonces modificaciones.” (ARDOINO, Op. Cit, pág. 14).

Tanto desde el punto de vista biológico como desde la constitución y re-constitución de su identidad, el sujeto se encuentra en medio de permanentes procesos de influencia y modificación. Y es en esta tensión identidad-alteración que el sujeto se sitúa. La alteración y, por consiguiente, la idea misma de sujeto, sólo pueden ser pensadas desde una dimensión temporal.

“Tanto en las situaciones de formación, de enseñanza o de educación, como en la relación terapéutica (...) Unas y otras suponen tomar en cuenta una temporalidad-duración, condición de la perlaboración, forma específica de maduración y alteración. Las oportunidades de educabilidad o de curabilidad tienen este precio” (ARDOINO, 1993a, pág. 75). “La temporalidad (...) nos parece completamente impensable fuera de una referencia explícita a lo vivo, luego a la muerte. En este sentido y a la vez, ella nos implica, nos afecta, nos altera.” (ARDOINO, 1992, pág. 47).

Tal como explicitaremos más adelante a partir de los casos estudiados, sostenemos que la tarea, como construcción de sentido, involucra formas de temporalidad que la hacen en cada caso específica, otorgándole una relativa identidad y permanencia.

Referencias del Capítulo 4

- ARDOINO, J. (1990) Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire. Paris, PUF. Traducción mimeografiada.
- ARDOINO, J. (1992) El tiempo denegado en (y por) la escuela. Actas del coloquio de la AFIRSE-LYON.
- ARDOINO, J. (1993a) Diálogo a varias voces a propósito del sujeto. En *Pratiques de Formation-Analyses* Nro. 23.
- BARBIER, Jean Marie (2000) Rapport établi, sens construit, signification donnée. En BARBIER, J.M. y GALATANU, O. (Ed.) *Signification, sens, formation*. Paris. PUF.
- BATESON, Gregory (1998) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires. Ediciones Lohlé-Lumen.
- BATESON, Gregory (2006) Espiritu y naturaleza. Buenos Aires. Amorrortu.
- BERNSTEIN, Basil (1985) Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. En *Revista Colombiana de Educación*, N° 15/85. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.
- BERNSTEIN, Basil (1990) Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural. Barcelona. El Roure Editorial.
- BERNSTEIN, Basil (1995), Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. Madrid. Morata.
- BION, Wilfred (1965) Una teoría del pensamiento. *Revista de Psicoanálisis*. Buenos Aires. Enero-Junio, 1965, Tomo XXII, N° 1-2, págs. 2-9.
- BION, Wilfred (1977) Volviendo a pensar. Buenos Aires. Ediciones Hormé S.A.E.
- BION, Wilfred (1980a) Aprendiendo de la experiencia. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1980b) Experiencias en grupos. Barcelona, Paidós.
- BION, Wilfred (1982) La Tabla y la Cesura. Buenos Aires, Gedisa.
- BION, Wilfred (1988) Elementos de psicoanálisis. Buenos Aires. Ediciones Hormé S.A.E.
- BLANCHARD LAVILLE, Claudine y PASTRE, Gérard (2001) L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. En BLANCHARD LAVILLE,

- Claudine y FABLET, D. (2001) Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles. Paris. L'Harmattan.
- BLEGER, José (1970) Psicología de la conducta. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.
 - CANDELA, Antonia (1997) Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En En ROCKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
 - CAZDEN, Courtney (1990) El discurso del aula. En WITTROCK, Merlin, La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos. Barcelona. Paidós.
 - CHEVALLARD, Yves (2000) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.
 - COLACILLI de MURO, Ma. Angélica y Julio C. (1980) Elementos de lógica moderna y filosofía. Buenos Aires. Angel Estrada.
 - DELEUZE, Gilles (2005) Lógica del sentido. Buenos Aires. Paidós.
 - DOYLE, Walter (1977a) Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis. *Journal of Teacher Education*, 28 (6), 51-55.
 - DOYLE, Walter (1977b) La investigación en el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación* No. 277 - Mayo-Agosto 1977 - Ministerio de Educación y Ciencia - Madrid - España.
 - DOYLE, Walter (1978) Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. En Shulman (Ed.) *Review of Research in Education* 5. Itasca, IL, F.E. Peacock.
 - DOYLE, Walter (1979) Making managerial decisions in classrooms, *Classroom Management* - 1979 - Chapter II. Offprint from the Seventy-eighth Yearbook of the National Society for the Study of Education - Chicago - Illinois.
 - DOYLE, Walter (1983) Academic Work. *Review of Educational Research* 53 - Summer 1983: 159-199.
 - DOYLE, Walter, (1984a) How Order is Achieved in Classrooms: an Interim Report. *J. Curriculum Studies*, 1984, VOL 16, Nro.3, 259-277).
 - DOYLE, Walter (1984b) Academic Tasks in Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 14:2.
 - DOYLE, Walter (1986a) Content representation in teacher's definitions of academic work. *J. Curriculum Studies*, 1986, VOL 18, No. 4, 365-379.

- DOYLE, Walter (1986b) Classroom Organization and Management. From Wittrock, M. (Ed.) Handbook of research on teaching. 3rd. Ed. New York: Macmillan.
- DOYLE, Walter (1988) Work in Mathematics Classes: The Context of Students' Thinking During Instruction. Educational Psychologist, Spring 88, Vol. 23 Issue 2, p167, 14p.
- DOYLE, Walter (1989) Themes in Teacher Education Research. University of Arizona. January, 1989. Published in HOUSTON, W.R. (ed.) Handbook of Research on Teacher Education. New York: Macmillan, 1990.
- DOYLE, Walter (1990) Classroom Knowledge as a Foundation of Teaching Columbia University - Teachers College Record VOL 91 - No. 3 - Spring 1990 (Disk TCR-2).
- EDWARDS, Verónica (1995) Las formas del conocimiento en el aula. En ROCKWELL, Elsie (coord.) La escuela cotidiana. México D.F. Fondo de Cultura Económica.
- EDWARDS RISOPATRON, Verónica (1985) Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". Cuadernos de investigación educativa, nro. 19. México. Departamento de Investigación, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1994) El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona. Paidós. Temas de Ed. Paidós M.E.C.
- FERRATER MORA, José (1989) Diccionario de Filosofía abreviado. Buenos Aires. Editorial Sudamericana.
- GAGE, N. L. (1960) Paradigms for research on teaching. In N.L. Gage (Ed.) Handbook of research on teaching. Chicago. Rand McNally.
- GARDNER, Howard (1994) Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México. Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, Howard (1995) Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona. Paidós,
- GIDDENS, Antony (1987) Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las ciencias interpretativas. Buenos Aires. Amorrortu.
- GOFFMAN, Erving (1971) La presentación de la persona en la vida cotidiana. Buenos Aires. Amorrortu Editores.
- HAWKING, Stephen (1990) Historia del tiempo. Del big bang a los agujeros negros. Buenos Aires. Editorial Crítica.

- LACAN, Jacques (1988) Escritos 1. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- LURIA, A. R. (1984) Conciencia y lenguaje. Madrid. Visor Libros.
- MAISONNEUVE, Jean (1985) La dinámica de los grupos. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- MAZZA, Diana (1991) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Pre-Iniciación, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993a) La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica. Informe Final de Perfeccionamiento, CONICET.
- MAZZA, Diana (1993b) "La tarea académica vista como un objeto de análisis esencialmente complejo. Un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal". En SOUTO, Marta, "Hacia una didáctica de lo grupal", Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
- MAZZA, Diana (1993c) "La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Cuestiones teóricas y avances de investigación". En Documentos de Trabajo N° 1, Buenos Aires. IICE, FFyL, UBA.
- MAZZA, Diana (1995) La construcción del grupo y su importancia para el aprendizaje. En Educación General Básica. Los contenidos en la enseñanza. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.
- NAJMANOVICH, D. (1994), De "el tiempo" a las temporalidades. En BLEICHMAR, S. (comp.) y otros, Op. Cit.
- NAJMANOVICH, D. (1995), El lenguaje de los vínculos. De la independencia absoluta a la autonomía relativa. En DABAS, E. y NAJMANOVICH, D., Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción de la sociedad civil. Buenos Aires, Paidós.
- PASCAL, Blas (1997) Pensamientos. Barcelona. Altaza.
- PEREZ GOMEZ, Angel. (1985) Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A., La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid. Akal Editor.
- PICHON RIVIERE, Enrique (1969) Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales. Revista Argentina de Psicología, Año I, n° 2, 1969. En PICHON

- RIVIERE, E. (1971) *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires. Galerna, págs. 309-323. (Trascrito en versión mimeografiada.)
- PICHON RIVIERE, E. (1971) *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires. Galerna.
 - PICHON RIVIERE, Enrique (1985) *Teoría del vínculo*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
 - PRIGOGINE, I. (1994), ¿El fin de la ciencia? En FRIED SCHNITMAN, D., *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires. Paidós.
 - ROCKWELL, Elsie (coord.) (1997) *La escuela cotidiana*. México. Fondo de Cultura Económica.
 - ROMERO, Roberto (1994) *Grupo, objeto y teoría*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
 - SHULMAN, Lee (1997) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En WITTRUCK, Merlin (comp.) *La investigación en la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona. Paidós.
 - SOUTO, Marta (1990) *La clase escolar en la enseñanza media*. Informe Final de investigación, CONICET.
 - SOUTO, Marta (1993) *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores.
 - SOUTO, Marta (1995) *La clase escolar en la enseñanza media*. Informe Final de Investigación. UBACyT.
 - SOUTO, Marta (1996a) *La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal*. En CAMILLONI, A. W. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
 - SOUTO, Marta (1996b) *Grupos de aprendizaje. Las formaciones grupales en la enseñanza media*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
 - SOUTO, Marta (2000) *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.
 - SOUTO, Marta (2005) *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*. En SOUTO, Marta y MAZZA, Diana, *Didáctica II. Encuadre metodológico*. Ficha de Cátedra Nro. 1. OPFyL-F.F. y L., UBA.
 - SOUTO DE ASCH, Marta (1987) "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en *Revista Argentina de Educación*, año V, N° 8.

- SOUTO, Marta y otros (1999) Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas-F.F. y L., UBA.
- WATZLAWICK, P., BEAVIN BAVELAS, J. y JACKSON, D., (1997) Teoría de la comunicación humana. Barcelona. Herder.
- VYGOTSKY (1934) Pensamiento y Lenguaje, en WERTSCH (1988).
- VYGOTSKY, L. S. (1988) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Edición al cuidado de COLE, M. y otros. México. Editorial Crítica.
- WERTSCH, J. V (1988) Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Editorial Paidós.
- WHITEHEAD, Alfred North y RUSSELL, Bertrand (1981) Principia Mathematica. Madrid. Parainfo.

Capítulo 5

Encuadre metodológico

1. Sobre el enfoque general de la investigación

En este capítulo daremos cuenta del encuadre metodológico que guió la investigación. Para ello retomaremos primero algunos de los aspectos que han sido considerados en el marco epistemológico así como algunas referencias hechas en el capítulo 2, la historia natural de la investigación, sobre la relación entre el investigador y la situación estudiada.

Haremos primero algunas consideraciones generales sobre el enfoque del estudio, y en un segundo apartado describiremos la forma que adquirió el dispositivo metodológico.

Las características del estudio

Tal como adelantamos, la investigación se encuadró dentro de lo que se han denominado estudios cualitativos y con un enfoque general de tipo clínico en sentido amplio. Han constituido, dentro de este marco, rasgos centrales de la investigación desde el punto de vista metodológico:

- *La consideración de los fenómenos en su especificidad, en un intento de captar su singularidad.*
- *La aceptación del carácter irrepetible y temporal de los fenómenos estudiados.*
- *La adopción de una perspectiva comprensiva o hermenéutica, más que explicativa, en el abordaje de los fenómenos que estudia.*
- *El intento de captar el sentido que los actores otorgan a sus acciones y al medio en el que actúan.*
- *El interés por hacer hincapié en la identificación de procesos, interacciones, formas que adoptan las relaciones entre los fenómenos, más que en la identificación de elementos.*
- *El desarrollo de un proceso de análisis que opera por inducción analítica, en el que partiendo de conceptos generales y orientadores, va construyendo categorías y*

proposiciones teóricas en un movimiento espiralado (SIRVENT, 1999) que articula teoría y empiria.

- *El reconocimiento de la relación de implicación del investigador con la realidad que estudia. Y la necesidad, de ello derivada, de poner en análisis, de hacer visibles las formas que esa relación adquiere como parte del proceso de construcción de conocimiento.*
- *El reconocimiento de distintos niveles de realidad (conciente e inconciente) y la inclusión de distintos recursos metodológicos que hagan posible su abordaje.*
- *Una actitud de compromiso y un comportamiento ético en la relación establecida con los protagonistas de las situaciones estudiadas.*

Ciertas características del dispositivo metodológico que describiremos en el segundo apartado parecen poner especialmente en evidencia su carácter clínico:

- *La selección de casos en función de un muestreo teórico.*

Se contempló que los cursos elegidos para la investigación estuvieran dedicados a la enseñanza de objetos de conocimiento que presentaran características distintivas y, dentro de lo que constituye el nivel universitario, abarcaran tanto nivel de grado como de posgrado. La intención fue la de buscar (al menos en función de esos dos criterios) situaciones de enseñanza con características diferentes.

- *El carácter abierto de las observaciones de clase y las entrevistas semiestructuradas.*

Las observaciones han sido abiertas, con registro de tipo etnográfico para intentar captar los fenómenos en la amplitud y complejidad con la que aparecen. La observación no se encuentra guiada por categorías de observación previas, sino que éstas surgen como resultado del proceso de análisis. Del mismo modo, la guía que se utiliza como instrumento a administrar en las entrevistas es sólo orientativa y va siendo en parte redefinida en función de lo que la misma entrevista provee como material.

- *La presencia simultánea de más de un observador*

Permite por un lado triangular perspectivas diferentes desde las cuales son registrados los fenómenos. Contribuye además, por esta misma razón, a esclarecer aspectos vinculados con la relación de implicación de los observadores.

- *El uso de la segunda columna del protocolo de observación.*

Permite “poner en análisis” sensaciones, representaciones, imágenes que quien observa pone a jugar en la situación de observación. Su inclusión facilita la explicitación del tipo de relación que se establece con la situación observada. A un interés similar responde el registro abierto, posterior a la observación, en el que los observadores consignan impresiones generales sobre la situación vivida.

- *La triangulación entre análisis provenientes de distintas fuentes de datos*

Tal como se verá en lo inmediato, el dispositivo metodológico combina estrategias de indagación de distinto tipo. Los análisis son hechos por fuente de datos en primera instancia y sólo posteriormente puestos en relación de modo de triangular los sentidos construidos desde cada una. Dicha triangulación constituye una forma de validación de los análisis realizados desde una perspectiva comprensiva.

En lo que sigue, describiremos las características del dispositivo metodológico utilizado en cada uno de los casos.

2. Sobre el dispositivo metodológico de la investigación

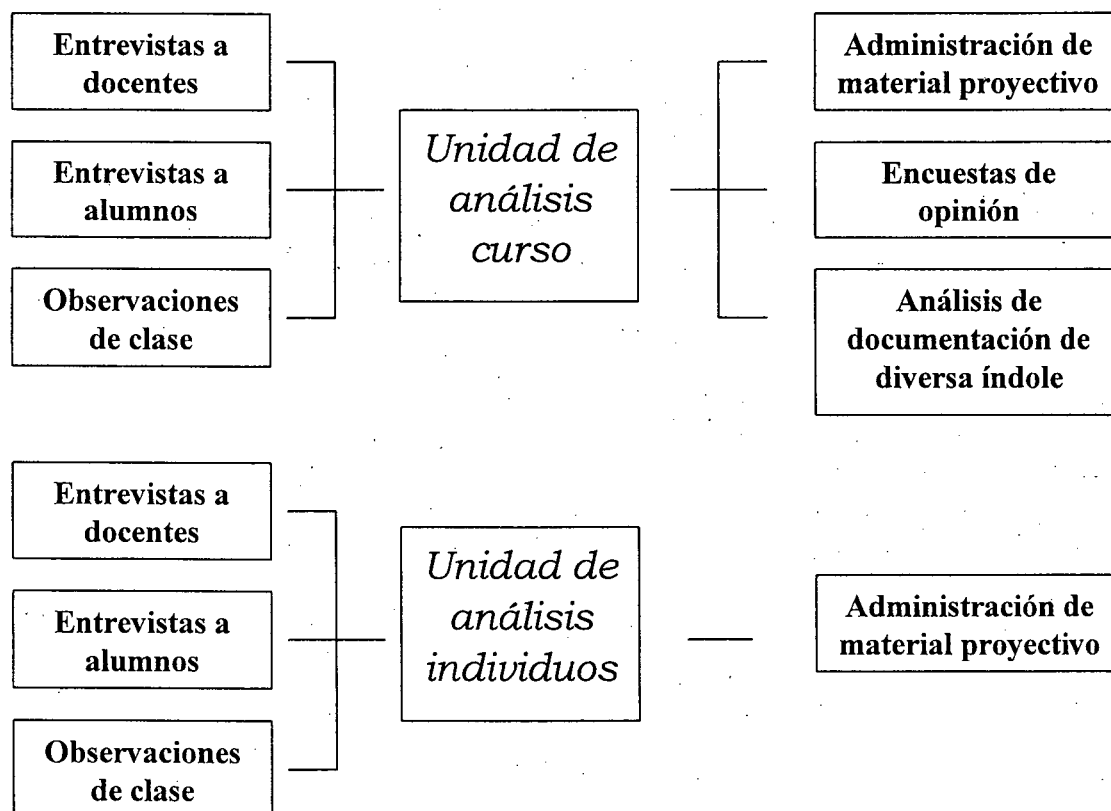
La recolección de datos

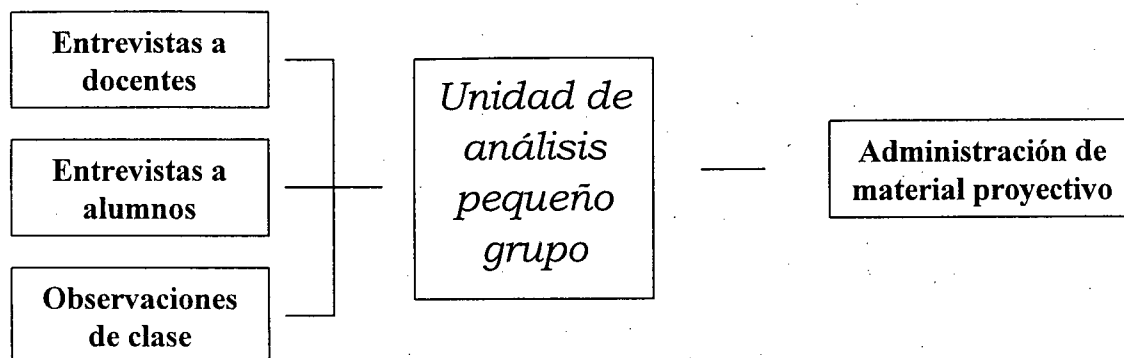
La investigación se llevó a cabo en cuatro cátedras universitarias, dedicadas a la enseñanza de objetos de conocimiento diversos: la expresión escrita, la endodoncia, el diseño y la macroeconomía.

Dentro de cada una de éstas, fueron considerados como unidades de análisis:

- *el curso en su conjunto,*
- *los individuos (profesores, alumnos),*
- *el pequeño grupo de trabajo (en dos de las unidades consideradas y de acuerdo con la organización pedagógica que en cada caso se adoptó).*

El dispositivo metodológico consistió en un conjunto de técnicas de recolección utilizadas en forma combinada tal como se grafica a continuación.





Observación

Se realizaron observaciones tanto en las situaciones de trabajo general (grupo amplio o curso completo) como en los casos en que la tarea incluyó la conformación de pequeños grupos (en general, de dos a seis miembros).

Como adelantamos, el encuadre general de las observaciones, tanto de grupo amplio como del pequeño grupo, fue de carácter abierto, no estructurado.

Se obtuvieron registros de tipo etnográfico, que incluyeran la mayor cantidad posible de datos, tanto sobre el contenido de la enseñanza, como sobre la estructura y dinámica de la situación de trabajo.

El protocolo de registro tomó la forma de tres columnas discriminadas: descripción abierta de los sucesos, datos provenientes de la propia implicación del observador, e hipótesis preliminares sobre la situación observada. El siguiente gráfico muestra la forma que adquirió el protocolo mencionado.

Hs.	Descripción de los hechos	Descripción de la subjetividad del observador	Hipótesis iniciales

El registro de los datos se completaba con un relato abierto, inmediato a la observación, sobre las impresiones generales del observador.

En la última de las unidades consideradas la toma directa de registro fue complementada con grabación magnetofónica.

En el primero de los casos, se incluyó en terreno un observador único. En los restantes se incluyó un equipo de observadores (entre dos y tres) de acuerdo con las circunstancias de observación.

En las cuatro unidades se realizaron observaciones de la totalidad de clases pertenecientes al curso. En el primero de los casos se realizó durante todo un año. En los otros durante un cuatrimestre.

Considerando la totalidad de las unidades de análisis se realizaron alrededor de 175 hs. de observación.

Entrevistas en profundidad

Tenían carácter semiestructurado. Se emplearon para recoger datos de docentes y de alumnos, en forma previa y posterior a la observación de la situación de trabajo, sobre un conjunto de áreas de indagación¹ que actuaban en la entrevista como orientadoras. Estas presentaban cierta flexibilidad en su administración y de acuerdo con una orientación clínica.

En la mayor parte de los casos se realizaron dos series de entrevistas (al comienzo y al final del cursado). La participación de los alumnos en las entrevistas fue en todos los casos voluntaria.

Se realizaron, en términos generales, considerando las cuatro unidades de análisis, alrededor de 47 entrevistas cuya duración osciló entre los 60 y 120 minutos.

Técnicas proyectivas

Se utilizaron una serie de instrumentos de indagación indirecta con el objeto de recoger datos sobre representaciones preconcientes asociadas al desarrollo de la tarea.

Entre las pruebas empleadas figuran la “prueba de asociación por imágenes”, “el afiche”, “una escena distinta de la real”. A continuación incluiremos una descripción de éstas.

¹ En el ANEXO I puede encontrarse un guía de entrevista a alumnos, con áreas de indagación utilizadas en uno de los casos, a modo de ejemplo.

La prueba de asociación por imágenes

Se ubica dentro de las técnicas conocidas en Francia como "fotolenguaje". Se trata de un instrumento de indagación indirecta que ya fue probado en la investigación sobre las diferencias entre la tarea individual y grupal. El objetivo de su implementación fue recoger datos acerca de las representaciones sobre el objeto de conocimiento² ("escritura" "endodoncia", "diseño", "macroeconomía"). Para esto se confeccionó un juego de imágenes que pudieran actuar como disparadoras de contenidos preconcientes.

Antes de detenernos en el análisis del uso de imágenes como material proyectivo, definamos que, *"cuando utilizamos el término proyección como ejemplo de tests proyectivos, queremos decir en realidad externalización, y no nos referimos meramente al mecanismo de defensa descrito por Freud. Lo que entendemos por proyección (...) es más bien lo que expresara L. K. Frank (...): cada individuo tiene un mundo privado que está estructurado de acuerdo con los principios organizativos de su personalidad, y los tests proyectivos estudian estos principios organizativos induciendo al sujeto a ponerlos de manifiesto respecto a un material más o menos no estructurado, al que incorpora a su mundo privado"* (RAPPAPORT, 1960).

Al igual que la técnica del "afiche" y "una imagen distinta de la real"³, podemos considerar que la prueba de asociación por imágenes se encuadraría dentro de las pruebas proyectivas verbales, teniendo en cuenta que, *"los tests proyectivos verbales son aquellos en los que, incitados por un cierto estímulo, v. gr., una pregunta, un cuento literario, el examinado debe producir, verbalmente, una elección, un final de un cuento, una historia, una composición literaria"* (BELL, 1980, pág. 258).

Cabe hacer una discriminación, en relación con la variedad de pruebas proyectivas elaboradas, entre el valor que éstas puedan poseer en el sentido diagnóstico o de su utilidad para el análisis de la personalidad básica, de la información que puedan proporcionar respecto a los pensamientos, sentimientos y emociones del sujeto. Es en relación con este último sentido que debe entenderse la utilización tanto de imágenes, como la propuesta de elaboración del "afiche" y la "fábula". Esto significa que junto a las debilidades que pudieran presentar este tipo de pruebas para el diagnóstico clínico (como es el caso del test de frases incompletas), constituyen herramientas útiles en la indagación de contenidos preconcientes, a los cuales no se accedería directamente, por medio de una entrevista abierta.

² En el ANEXO IV se incluye a modo de ejemplo una matriz con los datos obtenidos a través de la prueba en uno de los casos, y los significados surgidos.

³ Que se describirán en breve.

Las imágenes fueron escogidas por su potencial evocador de cualidades atribuidas preconcientemente a la relación de conocimiento.

Técnicamente la elaboración de la prueba supuso la toma de reproducciones fotográficas que incluyeron tanto fotografías como pinturas y dibujos. Tanto la toma como el copiado fueron monocromáticos y de dimensiones homogéneas (12 x 18 cm.).

Se realizó una prueba previa a su utilización en el proyecto, sobre el potencial evocador de las imágenes con un grupo de profesionales universitarios, aunque no se encaró en el sentido de una estandarización sistemática.

La consigna utilizada, y que se procuró mantener constante a través de todos los casos en los que se empleó fue:

"Le voy a mostrar una serie de fotos. Quiero que se tome todo el tiempo que necesite para mirarlas, tocarlas, cambiarlas de posición, y después elija tres, aquellas tres que para Ud. mejor representen el CONOCIMIENTO, y tres que se opongan a esto, es decir, tres que no elegiría para representarlo."

La consigna era formulada luego en forma idéntica, refiriéndose en cada uno de los casos al tipo de conocimiento específico.

Una vez escogidas las imágenes, se le preguntaba el porqué de la elección de cada una, respetando el orden que el entrevistado (deliberadamente o no) quería darle, y a través de la pregunta:

"Coménteme por qué eligió las que sí representarían al [CONOCER o al Tipo de conocimiento específico]

¿Por qué éstas no lo representarían?"

En algunos casos se incluyó además una pregunta sobre la imagen requerida para representar el concepto. La pregunta fue:

"¿Qué foto, que no está aquí, hubiera necesitado para representar el [CONOCER o el Tipo de conocimiento específico]? ¿Por qué?"

En lo que respecta al registro de las respuestas, se realizó en forma absolutamente textual mediante grabaciones, incluyendo cualquier tipo de comentario en relación con el cumplimiento de la consigna, preguntas adicionales, como así también datos de orden no verbal como pausas, aproximación física al material, etc.

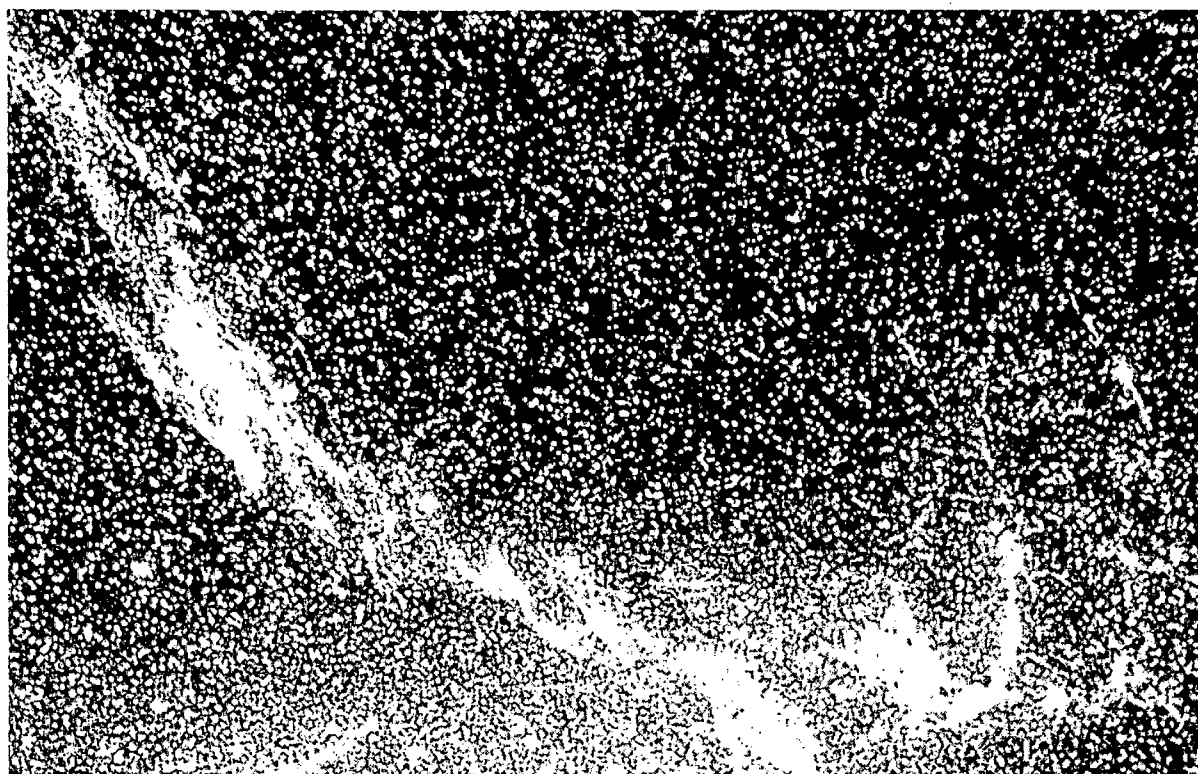
El mantenimiento de la constancia en la formulación de las consignas, no impidió al entrevistador realizar preguntas adicionales en la medida en que el material emergente sugiriera su posibilidad. Se repreguntó por ejemplo, sobre el porqué de algunas elecciones, o se propuso la vinculación entre lo manifestado en la prueba y algún otro dato proporcionado por la entrevista.

A continuación se incluyen las imágenes utilizadas.

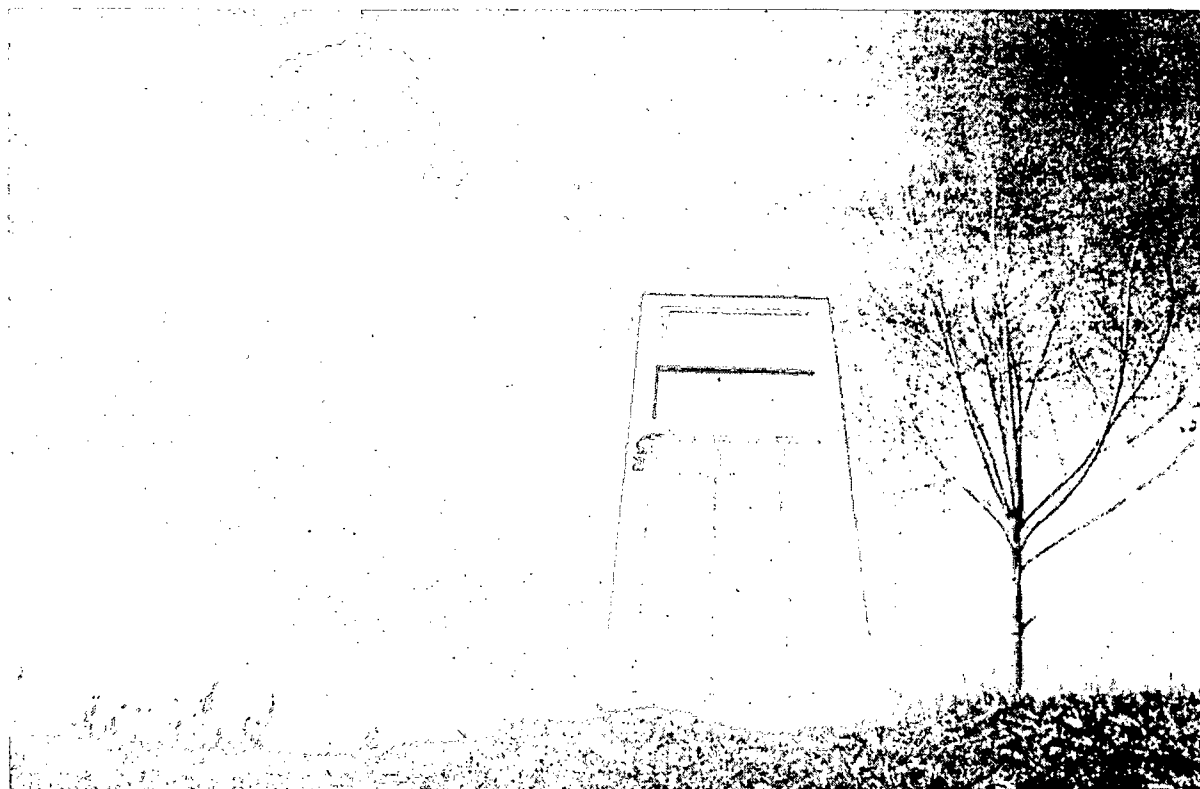
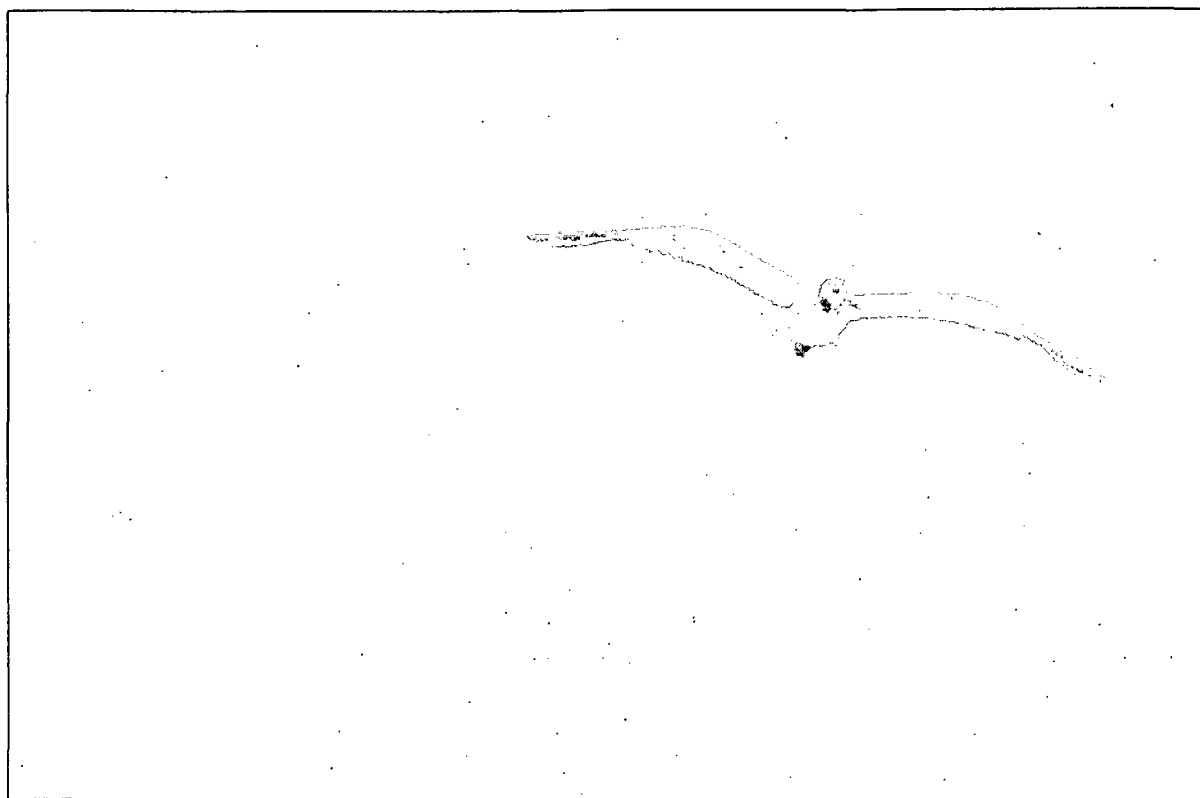




















El "afiche"

Esta prueba tuvo como propósito obtener material acerca de las imágenes que docentes y alumnos poseen sobre la unidad-curso.⁴ La consigna que se mantuvo constante a lo largo de todos los casos fue:

"Imagine que Ud. tuviera que hacer un afiche que representara este seminario/curso, qué cosas/imágenes/frases pondría? ¿Cómo sería? ¿Por qué?"

"Una escena distinta de la real"

Esta prueba verbal, fue administrada a alumnos en aquellas oportunidades en que la propuesta de trabajo incluyó el trabajo en pequeños grupos. Tuvo como objetivo indagar sobre representaciones acerca de la situación de grupal. En este caso fue utilizada a través de la siguiente formulación:

"¿Con qué escena, distinta de la real, representaría la tarea que realizaron hoy? ¿Por qué?"

El análisis de los datos

Las técnicas de análisis aplicadas al material recogido de observaciones y entrevistas fueron de tipo cualitativo.

Los análisis fueron realizados en cada caso por separado, según la fuente de que se trataba. Esto fue respetado ya sea que se tratara o no de distintos analistas. Este cuidado permitió luego la triangulación de los datos.

El material proveniente de entrevistas y en algunos casos el material de encuestas de opinión de respuesta abierta, como así también respuestas al material proyectivo, fueron sometidos a un análisis de contenido⁵ con construcción de categorías e hipótesis interpretativas. Las categorías fueron construidas con posterioridad a la recolección y en función de los datos obtenidos. El método comparativo constante (GLASER y STRAUSS, 1967) fue la herramienta central para el primer nivel de tratamiento de los datos. Con posterioridad, y a partir de la

⁴ La fundamentación teórica de la prueba de asociación por imágenes es también válida para esta prueba verbal.

⁵ En los ANEXOS II y V se incluyen, para mostrar el tipo de procesamiento, un matriz de análisis de datos de entrevistas y un documento con análisis de contenido de material escrito.

categorización inicial, se hizo posible la construcción de hipótesis interpretativas de mayor grado de alejamiento de los datos.

En lo que hace al análisis del material de observaciones, se empleó el “análisis didáctico”⁶ de las situaciones pedagógicas. *“El propósito [del Análisis Didáctico] es la comprensión y la interpretación, con una fundamentación teórica, de las situaciones de enseñanza. Consiste en la formulación de hipótesis, enunciados probables que conjeturan un significado de la situación. Estas se construyen a partir de la relación entre los datos de la realidad observados y registrados (lo empírico) y el marco teórico, que provee un sustento conceptual desde el cual atribuirles significado”* (SOUTO, 2005).

Dicho análisis se complementó, cuando los datos así lo requerían, con análisis cuantitativos que sin llegar a tener carácter estadístico permitían dimensionar cierto tipo de eventos (frecuencia de ciertas interacciones, aparición de cierto tipo de actividades, etc.).

El análisis de la implicación de los investigadores

Se realizó en distintas instancias. Por un lado, a lo largo del proceso de recolección de datos. La utilización de la segunda columna en los registros de observación, los registros abiertos de impresiones generales y los intercambios al interior del equipo estaban orientados a hacer visibles el tipo de vinculación que cada investigador establecía con la situación en su entrada a terreno. Los registros que fueron citados en el capítulo 2 para dar cuenta de las particularidades que presentó esta relación, constituyeron parte de este material que era puesto en análisis durante el proceso de recolección. Este trabajo hacía posible acceder al juego de relaciones transferenciales y contratransferenciales entre sujeto investigador - sujeto investigado.

Una segunda instancia de análisis de la implicación tenía lugar en el momento de trabajo con los datos. Una nueva relación se establecía allí entre aquello que se manifestaba de la situación a través del dato, y el analista.

⁶ Herramienta ya probada por nosotros en el desarrollo de los distintos proyectos de investigación llevados a cabo dentro del Programa “La clase escolar en la Enseñanza Media”, I.I.C.E., F.F. y L., UBA, desde el año 1988. En el ANEXO III es posible consultar a modo de ejemplo, un fragmento de registro de observación de clase con inclusión de algunas categorías de análisis que constituyen la base para la formulación de hipótesis.

Referencias del Capítulo 5

- BELL, J. E., (1980) Técnicas proyectivas. Buenos Aires. Paidós.
- GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) The discovery of Grounded Theory. Strategic for qualitative research. Aldine Publishing Company. New York. Transcripción en Investigación y Estadística Educacional I. Lecturas de investigación cualitativa II. Ficha de Cátedra. OPFyL, F.F. y L., UBA.
- RAPAPORT, D., (1960) Las técnicas proyectivas y la teoría del pensar, en KNIGHT, R. P., Psiquiatría psicoanalítica. Buenos Aires. Hormé.
- SIRVENT, María Teresa (1999) Los diferentes modos de operar en investigación social. Observación y Estadística Educacional I. Ficha de Cátedra. Buenos Aires. OPFyL, F.F. y L., UBA.
- SOUTO, Marta (2005) El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta. En SOUTO, Marta y MAZZA, Diana, Didáctica II. Encuadre metodológico. Ficha de Cátedra Nro. 1. OPFyL-F.F. y L., UBA.