

DIDÁCTICA PROFESIONAL Y TRABAJO DOCENTE

Aportes teóricos para su análisis en la formación

Ana Pereyra y Liliana Calderón (compiladoras)

Traducción de Elisabeth Muñoz de Corrales



SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina es una universidad pública con carreras de grado y de posgrado gratuitas orientadas a potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Desde la UNIPE sostenemos un modelo de formación docente centrado en la excelencia académica y en la investigación, lo que supone concebir a los docentes como profesionales capaces de objetivar sus propias prácticas, de producir conocimientos a partir de las situaciones que enfrentan a diario y de producir teoría, vale decir justificaciones disciplinares, didácticas y pedagógicas que den cuenta en forma cada vez más consistente de su propio desempeño profesional. En este sentido, la construcción de una actitud investigativa por parte de quienes ejercemos la docencia es una condición indispensable en el marco de las profundas y vertiginosas transformaciones sociales que implican la complejización de nuestro trabajo a la luz de las nuevas demandas sociales, institucionales, de las familias y de los propios estudiantes.

Didáctica profesional y trabajo docente

Didáctica profesional y trabajo docente

*Aportes teóricos para su análisis
en la formación*

Ana Pereyra y Liliana Calderón (compiladoras)

Traducción de Elisabeth Muñoz de Corrales

Didáctica profesional y trabajo docente : aportes teóricos para su análisis en la formación / Claire Tourmen... [et al.] ; compilado por Ana Pereyra ; Liliana Calderón ; prólogo de José Antonio Castorina. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE: Editorial Universitaria, 2021.
Libro digital, PDF - (Investigaciones ; 5)
Archivo Digital: descarga y online
Traducción de: Elisabeth Muñoz de Corrales.
ISBN 978-987-3805-57-8
1. Didáctica. 2. Formación Docente. 3. Formación de Formadores. I. Tourmen, Claire. II. Pereyra, Ana, comp. III. Calderón, Liliana, comp. IV. Castorina, José Antonio, prolog. V. Muñoz de Corrales, Elisabeth, trad.
CDD 378.122

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto
Rector

Carlos G.A. Rodríguez
Vicerrector

UNIPE: SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN

Ana Pereyra
Secretaria de Investigación

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Corrección
Luz Azcona y María Teresa D'Meza Pérez

Diseño y diagramación
Oscar Bejarano

Gestión de derechos de autor
Deborah Lapidus

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2021

Piedras 1080 (C1070AAV), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

© De la Introducción, Ana Pereyra y Liliana Calderón

© Del Prólogo, José Antonio Castorina

© De los trabajos, sus autores según Listado de fuentes originales, pp. 589-595

© De la traducción, Elisabeth Muñoz de Corrales

1ª edición, marzo de 2021

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que: se reconozca la autoría de la obra original y se mencione el crédito bibliográfico de la siguiente forma: Pereyra, Ana y Calderón, Liliana (comps.), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2021;

- no se modifique el contenido de los textos;
- el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales;
- se mantenga esta nota en la obra derivada.

ISBN: 978-987-3805-57-8

Índice

INTRODUCCIÓN

Ana Pereyra y Liliana Calderón 11

PRÓLOGO

José Antonio Castorina 23

PRIMERA PARTE

La didáctica profesional en la formación docente 33

Usos de la didáctica profesional en la formación:
principios y desarrollos

Claire Tourmen 35

La alternancia investigación-formación-campo profesional

Anne Jorro 69

Profesionalizar la formación: desafíos, modalidades y dificultades

Richard Wittorski 85

Las situaciones profesionales: un punto de vista de la
didáctica profesional

Patrick Mayen 105

La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del «sujeto capaz» <i>Isabelle Vinatier</i>	119
El desarrollo del concepto de <i>desarrollo</i> en Vigotsky <i>Bernard Schneuwly</i>	147
El acompañamiento, una nebulosa <i>Maela Paul</i>	159
Las prácticas del lenguaje de los docentes: saberes profesionales inéditos en formación <i>Dominique Bucheton, Alain Bronner, Dominique Broussal, Anne Jorro y Mirène Larguier</i>	177
Aprendizaje y actividad <i>Pierre Pastré</i>	205
Los indicadores de desarrollo profesional <i>Gwénaél Lefevre, Audrey Garcia y Ludmila Namolovan</i>	239
¿Qué indicadores pueden medir el desarrollo profesional en los trabajos dirigidos a otros? <i>Thierry Piot</i>	293
SEGUNDA PARTE	
Análisis de la actividad	315
Las situaciones laborales. Bases para los términos de referencia <i>Patrick Mayen, Jean-François Métral y Claire Tourmen</i>	317
La observación de las prácticas de enseñanza: un enfoque sociológico <i>Yves Lenoir</i>	333
Algunos puntos de referencia para analizar las situaciones en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros <i>Patrick Mayen</i>	355

El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización <i>Marie-France Baroth</i>	375
La cultura en acción de los docentes <i>Marc Durand, Luc Ria y Éric Flavier</i>	387
La enseñanza escolar. Una articulación significativa de las actividades en clase <i>Stefania Casalfiore, Stefano Bertone y Marc Durand</i>	411
Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización, historias cruzadas <i>Olivier Dezutter y Pierre Pastré</i>	425
La conciencia disciplinar. Presentación de un concepto <i>Yves Reuter</i>	445
TERCERA PARTE	
La reflexividad	471
El intercambio con un «sosías» para pensar la experiencia. Un ensayo <i>Yves Clot</i>	473
El <i>debriefing</i> en el desarrollo de competencias profesionales del maestro de escuela. En enseñanza-aprendizaje de la gramática <i>Philippe Clauzard</i>	483
Función y usos de la instrucción al sosías en la formación inicial <i>Frédéric Saujat</i>	501
La autoconfrontación cruzada como instrumento de acción a través del diálogo: objetos, direcciones y gestos renovados <i>Julie Duboscq e Yves Clot</i>	513

El problema de la conciencia (1933) de L.S. Vigotsky, versión del apunte sobre las tesis principales tomado por A.N. Leóntiev <i>Lev S. Vigotsky</i>	545
¿El lenguaje como instrumento? Elementos para una teoría instrumental extendida <i>Pierre Rabardel</i>	563
SOBRE LAS COMPILADORAS	587
LISTADO DE FUENTES ORIGINALES	589

Introducción

Liliana Calderón y Ana Pereyra

HEMOS ORGANIZADO LA INTRODUCCIÓN A ESTE LIBRO EN DOS APARTADOS. En el primero, nos proponemos identificar los principales aportes de la didáctica profesional a la formación docente. En el segundo, a la manera de una *partitio*, proponemos a los lectores un itinerario de lectura.

I. APORTES DE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL A LA FORMACIÓN DOCENTE

En este apartado haremos referencia a los principales aportes de la didáctica profesional a la formación docente. Lo hemos organizado en dos aspectos: 1. Un enfoque sobre la reflexividad y el desarrollo profesional. 2. Una epistemología de los saberes prácticos que da lugar a un programa de formación continua sobre la base del análisis colaborativo de situaciones profesionales. Los textos –cuyas traducciones al español presentamos en este libro– despliegan facetas de estas dimensiones, de allí que hayamos decidido recortarlas y caracterizarlas.

1. Un enfoque sobre la reflexividad y el desarrollo profesional

La didáctica profesional se inscribe en la tradición dialéctica del pensamiento sobre la reflexividad que encuentra en Hegel y en Marx a sus principales referentes. Específicamente, una de las fuentes teóricas de las que se nutre la didáctica profesional es la teoría de la conceptualización en la acción de

Piaget, retomada por Vergnaud para el estudio del desarrollo de conceptos matemáticos primero, y luego, junto a Pastré y a Mayen, en el estudio del desarrollo profesional. Para Piaget así como para Vergnaud, la actividad es analizable porque está conceptualmente organizada. Es decir, en el análisis de la actividad por parte de los investigadores, es posible identificar invariantes cuando un sujeto se encuentra en situación. Estos invariantes son de naturaleza conceptual y constituyen una parte fundamental de un esquema. Es así que un esquema se define como «una organización invariante de la actividad ante una clase de situaciones dada». Los esquemas no constituyen estructuras rígidas. Por el contrario, tienen una gran adaptabilidad a un conjunto de situaciones (la clase) inscriptas en un campo conceptual o en un campo de problemas con los que se vincula un profesional. Un esquema está compuesto por uno o varios fines (ligados a las anticipaciones del sujeto), reglas de acción, invariantes conceptuales e inferencias en situación que permiten la adaptación a la singularidad de la situación.

Este modo de concebir la actividad (o la práctica –como es habitualmente referida–) distancia a la didáctica profesional del enfoque aplicacionista que concibe a la práctica como una aplicación de la teoría. Aquí, en cambio, se sostiene que siempre detrás de la actividad hay un concepto.

Sin embargo, estos invariantes conceptuales que organizan la actividad no son necesariamente conscientes para quien la despliega. Se trata de conceptos y teoremas en acto (Vergnaud). Como lo señala Piaget en su libro *La toma de conciencia* (1974), aun cuando un esquema resulte eficiente y logre alcanzar el fin propuesto, no siempre hay comprensión. La toma de conciencia es una actividad diferente que requiere un proceso de abstracción sobre algunas de las características de la acción realizada, una reconfiguración de los conceptos en acto movilizados que conducen a una precisión sobre su validez, sus posibles generalizaciones más allá de la situación singular, pero también sobre sus restricciones en función de los condicionantes situacionales. Las dos formas del conocimiento, operatoria –conceptos implicados en el lograr– y predicativa –reconfiguración de los conceptos en la comprensión–, no pueden considerarse separadamente la una de la otra. Pastré afirma: «Es por ello que renuncio a buscar cuál es la más importante o cuál es la primera por su origen [...] Aprendemos a través de las situaciones, aprendemos también gracias al patrimonio cultural y científico que está a nuestra disposición. Cada una de las formas [operatoria y predicativa] es fecundada por la otra. Podemos leer los desarrollos y metamorfosis del aprendizaje con esta clave» (véase *infra*, p. 234).

Si bien, tanto para Piaget como para Vergnaud, los invariantes son de naturaleza conceptual y su función es orientar la acción, estos ocupan un lugar diferente para cada uno de esos enfoques. Para Vergnaud, los invariantes son de situación o relativos a clases de situaciones. En cambio,

para Piaget los invariantes son organizadores generales de la acción y el pensamiento. Esto conduce a concepciones diferentes del desarrollo. Mientras para Piaget el desarrollo tiene lugar a escala global, Vergnaud sostiene una visión microgenética, ya que el proceso implica contradicciones entre anticipaciones del sujeto y respuestas de la situación y reconfiguración en un nivel superior. Además, mientras para Piaget el desarrollo es endógeno, madurativo y se detiene en la adolescencia, para Vergnaud se trata de un proceso histórico que se extiende a lo largo de toda la vida, depende de circunstancias y eventos y es discontinuo. Inspirado en esta visión microgenética, histórica y discontinua del desarrollo, es que Pastré sostiene que es en su actividad profesional donde la mayor parte de los adultos encuentra su desarrollo.

Dado que la práctica por sí misma puede conducir o no a la comprensión y que las actividades profesionales más complejas –como la docencia y la investigación– dejan en manos de los profesionales un amplio margen de decisiones a tomar para el desarrollo de sus tareas,¹ un aporte de la didáctica profesional a la formación docente es considerar el análisis de la actividad como una mediación insoslayable en la construcción de condiciones para que un profesional pueda reflexionar sobre lo que hace. En este punto, la didáctica profesional es un enfoque sobre la formación que concibe a los docentes como profesionales colectivos tomando distancia de la apuesta por el practicante reflexivo, capaz individualmente de reflexionar y comprender las situaciones profesionales por estar inmerso en la actividad.

Como lo hemos señalado anteriormente al caracterizar un esquema, hay inferencias en situación que permiten la adaptación del sujeto o aprendizajes por inmersión. Parafraseando a Marx, podríamos decir que al transformar lo real el trabajador se transforma a sí mismo: actividad y aprendizaje en la producción van juntos. Sin embargo, hay aprendizajes instituidos que reposan sobre dispositivos en los que la distinción entre actividad productiva y constructiva (reflexiva) se reencuentra, pero con una inversión de términos: la actividad productiva deviene un medio para la constructiva. La escuela es la institución emblemática de esta inversión: los docentes solicitan a los alumnos la realización de tareas que constituyen un medio para el aprendizaje de determinados saberes.

Desde una perspectiva investigativa, la didáctica profesional se propone la identificación de los conceptos y juicios pragmáticos (lo que Vergnaud llama teoremas en acto) que organizan la actividad. Vale decir, se interesa en los aprendizajes por inmersión que se tornan muchas veces observables

1. Entendemos por tarea lo que un profesional debe hacer, el fin de la actividad en un tiempo determinado.

para los investigadores como distanciamientos respecto de las actividades anticipadas o previstas. También pone un particular énfasis en las actividades suspendidas: aquello que un profesional habría querido hacer o se había propuesto hacer, pero cuya realización no pudo efectivizarse.

Desde una perspectiva formativa, su propósito es convertir las situaciones profesionales en medios para el desarrollo de una actividad constructiva o recursiva sobre los dilemas implicados en las situaciones profesionales. En cuanto a la formación, la didáctica profesional retoma la tradición vigostkyana –también recuperada por la clínica de la actividad– al promover el posicionamiento de los investigadores o los formadores en la zona de desarrollo próximo en las entrevistas de autoconfrontación, en las que las situaciones profesionales son retomadas como objeto de análisis compartido entre profesionales e investigadores/formadores.

Esta secuenciación de objetivos analíticos y formativos lleva a que la didáctica profesional se caracterice a sí misma como el análisis de la actividad profesional en vistas a la formación. Formación y reflexividad quedan fuertemente ligadas en este enfoque para el cual la reflexividad, lejos de ser un proceso espontáneo e individual, requiere de la construcción de ciertas condiciones institucionales: un análisis de la actividad por parte de los formadores e investigadores y un trabajo colaborativo entre formadores y profesionales en formación que dé lugar al retorno reflexivo, vale decir a la construcción de argumentaciones de los docentes respecto a las situaciones profesionales más potentes para su desarrollo profesional.

2. Una epistemología de los saberes prácticos de los docentes

En el análisis de la actividad docente, una co-actividad inseparable de la actividad de los alumnos, la didáctica profesional no se posiciona desde la perspectiva de los saberes a transmitir, como sí lo hacen las didácticas específicas, sino desde la perspectiva del docente. Desde este enfoque, la actividad docente se concibe como jerárquicamente organizada en torno a tres fines: la transmisión de un saber, la implementación de situaciones para promover aprendizajes en todos los alumnos y la conducción de una clase en un marco institucional específico como es la escuela (Pastré, 2007). La complejidad de la actividad de un docente frente a alumnos impide contar con una definición de docente eficaz (Rogalski, 2007), a diferencia de lo que ocurre en actividades profesionales más sencillas como muchas de las que conforman el sector primario y secundario de la economía. En el caso de la docencia, no existe un cuerpo de saberes bien definido que permita validar los modelos operativos movilizados en su ejercicio profesional.

Varias cuestiones confluyen en la dificultad de constituir un corpus organizado de saberes prácticos o profesionales de los docentes. Entre las más relevantes, podemos señalar que el objeto de trabajo de la docencia no es directamente observable: está constituido por las representaciones de los alumnos en torno a un saber por adquirir. La actividad de un docente frente a alumnos tiene por fin transformar el modo en que estos conciben un objeto de conocimiento. Vale decir, el objeto de trabajo del docente es el proceso de pasaje de los conocimientos diversos de los alumnos respecto a un objeto o problema a un saber conformado por enunciados cohesionados, no contradictorios y considerados válidos desde al menos uno de los enfoques vigentes en la comunidad académica de referencia. Los indicios con los que cuenta un docente acerca del aprendizaje o de la actividad de conceptualización de sus estudiantes se expresan a través de algunos resultados como la capacidad de argumentar o justificar una decisión o la capacidad de resolver un problema a partir del seguimiento de un determinado recorrido. Los conceptos son la resultante de la actividad de conceptualización que cada alumno realiza y no son por lo tanto transmisibles por el docente.

Otra de las dificultades para la sistematización de los saberes prácticos de los docentes es que lo que un docente transmite no es un saber sino lo que ese docente ha construido a partir de lo que ha recibido en su trayectoria formativa. Esta formación anterior (formación inicial) es indispensable para el desempeño profesional de tareas altamente complejas como la docencia, pero resulta siempre insuficiente.

La práctica profesional docente no va a consistir en aplicar el modelo cognitivo, ya que este último está conformado por un conjunto de saberes provenientes de distintas disciplinas: aquella vinculada al saber a enseñar y un conjunto de otras relativas a los saberes necesarios para enseñar. Estos saberes van a ser movilizadas de modo muy distinto de acuerdo a las situaciones profesionales singulares que un docente deba encarar. El modelo operativo de la docencia se nutre de dos fuentes: el modelo cognitivo y el ejercicio de la actividad en sí misma. El aprendizaje práctico de los docentes consiste en reorganizar un modelo cognitivo conformado por saberes de distinta procedencia disciplinar en función del fin de la acción –aquello que se propone que sus estudiantes hagan, sepan o sepan hacer–, para que sirva al diagnóstico de la situación. Se trata por lo tanto de un proceso continuo, pues no solo los propios saberes a enseñar están en desarrollo (no se trata de saberes terminados), sino que a su vez hay un proceso de transformación de la relación del mismo docente con los saberes a enseñar y para enseñar.

En este sentido, un aporte de la didáctica profesional a la formación docente consiste en posicionar el aprendizaje mediante situaciones en un primer plano y en concebir dispositivos curriculares a partir de situaciones, con vistas al desarrollo profesional. Pastré se inspira en la teoría de las

situaciones de Brousseau al considerar las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio como las más potentes para aprender un saber y dominar una actividad. Justamente, se trata de situaciones que recuperan actividades cotidianas y favorecen la movilización de conocimientos adquiridos en ámbitos diferentes al escolar.

A través del dispositivo de autoconfrontación, la didáctica profesional se propone convertir una situación profesional en una situación de aprendizaje en la que el formador/investigador acompaña al profesional en el pasaje de una conceptualización en acto a una conceptualización verbalizada y argumentada de la actividad a través del retorno a un conjunto de huellas registradas con un fin analítico. Aquí la abstracción constituye el movimiento inverso de la movilización de los saberes durante la realización de la actividad, y se espera de parte de los formadores/investigadores la construcción de condiciones que favorezcan la fertilización cruzada entre los conceptos cotidianos y los conceptos académicos. El aprendizaje mediante las situaciones es aquel mediante el cual un profesional es confrontado a una situación que constituye un problema para él, y es buscando resolver ese problema que dicho profesional aprende a dominar la situación.

II. ITINERARIO DE LECTURA

Sobre el contenido general de este libro, diremos que se trata de una selección de textos sobre un conjunto más extenso que recoge, de alguna manera, la búsqueda y hallazgo que realizamos en el recorrido desde la mirada docente a través de varios años para la construcción de un marco conceptual que ayude a configurar la didáctica profesional mediante un programa para la enseñanza en posgrado. No todos los textos corresponden a la misma época de exploración bibliográfica; en algunos casos, se trata de trabajos que sugieren algún intertexto sobre el tema, porque ayudan a dialogar con distintos aspectos del estudio de la actividad docente y contienen claves para pensar la formación.

Las contribuciones están agrupadas en tres partes que permiten configurar un itinerario posible de lectura para acercarse, en primera instancia, a una visión general de la didáctica profesional, de sus tesis conceptuales y líneas de apertura que indican el derrotero a través de los trabajos que aportan a esas tesis. Otro grupo de escritos permite observar el potencial del análisis de la actividad docente desde diferentes formas y dispositivos que muestran costados no siempre abordados cuando se piensa la formación. Un tercer agrupamiento ofrece la lectura de textos que destacan en primer plano el vínculo entre la experiencia y el lenguaje, tan presente en la dimensión metodológica que abona esta disciplina. A continuación, describimos

sucintamente el contenido de esos tres apartados para proporcionar una mirada transversal, sin ninguna pretensión de exhaustividad, que ayude a identificar los diferentes aportes que componen este volumen.

En la primera parte, «La didáctica profesional en la formación docente», el trabajo de Claire Tourmen «Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos» permite reconstruir, a través de un valioso artículo de síntesis, el balance sobre los principios y desarrollos recientes del enfoque de la didáctica profesional con miras a la formación. Identifica en la evolución de este marco dos grandes momentos: 1) el uso fundacional del enfoque de la didáctica profesional, que consiste en utilizar el análisis del trabajo para construir la formación; y 2) un uso más reciente, que consiste en formar para el análisis del trabajo. Este artículo invita a dialogar con la lectura del trabajo «Aprendizaje y actividad» de Pierre Pastré, un texto insoslayable para quien se acerque a la didáctica profesional. Allí se encuentran las tesis fundamentales desde el origen de la didáctica profesional, así como la génesis conceptual del marco que sostiene el proyecto de esta disciplina desplegada en la estrecha relación entre el aprendizaje y la actividad. En línea con este texto se puede leer el artículo «Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional» de Patrick Mayen, otro referente ineludible de la didáctica profesional. En este texto el autor se ocupa de la noción de situación profesional en relación con la noción de situación de trabajo y aborda algunas cuestiones para tomar como aportes para la formación, procurando delimitar de qué se compone una situación profesional y cómo es posible aprender de ella. A partir de este núcleo de sentido y de las profundas discusiones en torno a la noción de desarrollo y profesionalización que ofrecen los trabajos de Bernard Schneuwly «El desarrollo del concepto de *desarrollo* en Vigotsky» y de Richard Wittorski «Profesionalizar la formación: desafíos, modalidades y dificultades», es posible enlazar cuestiones centrales acerca de las posibilidades que ofrecen diversos dispositivos para la formación. En ese sentido, se recuperan el texto de Maela Paul «El acompañamiento, una nebulosa», que sintetiza las diferentes aproximaciones que buscan reconstruir conceptualmente la práctica del acompañamiento, tan ligada a la formación profesional actual, y el de Anne Jorro «La alternancia investigación-formación-campo profesional», en el cual se exploran aquellas zonas de sombra que parecen dejarse de lado en los dispositivos de formación en alternancia, desde la perspectiva del trabajo de aquello que realizan e incorporan los pasantes durante una experiencia de formación. La autora destaca la estrecha relación entre los aspectos de investigación-formación-campo profesional. Por su parte, el artículo de Isabelle Vinatier «La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes un camino hacia el surgimiento y la expresión del “sujeto capaz”» muestra el potencial

que encierra para un docente el análisis de su propia práctica profesional. El texto se detiene en una propuesta enmarcada en la perspectiva de la didáctica profesional, dentro de la diversidad de formas que asume el acompañamiento, y propone describir algunas lógicas que pueden proponérsele a un docente en el análisis en diferido de su propia actividad.

Este conjunto de trabajos incluye el texto «Las prácticas del lenguaje de los docentes: saberes profesionales inéditos en formación» de Dominique Bucheton, Alain Bronner, Dominique Broussal, Anne Jorro y Mirène Larguier, que contiene una reflexión fundamental acerca de las prácticas del lenguaje en la formación que, en sus diversas formas –memoria profesional, análisis oral y escrito de prácticas, portfolio–, aspira a recuperar el rol estructurante del lenguaje para objetivar y formalizar saberes profesionales. A la vez, el estudio muestra los modos conflictivos en que en ocasiones se expresan tales prácticas en contextos situados de formación, al tiempo que propone algunas alternativas para generar cambios en la formación.

Hacia el final de esta primera parte se ubican dos textos que ofrecen posibilidades para el trabajo de investigación acerca de la formación, para observar de manera sistemática cuáles son los aspectos que se constituyen en procesos ineludibles a la mirada de quien estudia el desarrollo profesional docente. Los dos artículos dialogan con el marco de la didáctica profesional: el trabajo «Los indicadores de desarrollo profesional» de Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia y Ludmila Namolovan propone una grilla de exploración de los procesos relativos al desarrollo profesional, con el tratamiento de cinco ejes de cuestionamiento basados en las perspectivas de investigación, las finalidades de investigación, las teorías de referencia y los indicadores de desarrollo profesional. El último de esos ejes interroga los métodos y herramientas que resultan pertinentes para estudiar el desarrollo profesional. En tanto, el artículo de Thierry Piot «¿Qué indicadores pueden medir el desarrollo profesional en los trabajos dirigidos a otros» pone el acento en algunos indicadores que permiten trabajar sobre la comparación en análisis del trabajo, especialmente en aquellos oficios de trabajo con otros.

En la segunda parte del libro, «Análisis de la actividad», se encontrarán trabajos que muestran, en primera instancia, aproximaciones a distintos aspectos de la actividad docente; en ese sentido los textos de Yves Lenoir («La observación de las prácticas de enseñanza: un enfoque sociológico»), de Marc Durand, Luc Ria y Éric Flavier («La cultura en acción de los docentes») y de Stefania Casalfiore, Stefano Bertone y Marc Durand («La enseñanza escolar. Una articulación significativa de las actividades en clase») enfatizan en cada caso las perspectivas teóricas en las cuales se inscriben como estudios sobre las prácticas docentes, así como también definen las metodologías diversas requeridas para el análisis con el uso de observaciones, videos, entrevistas, autoconfrontaciones e instrucción al sosías.

Dentro de este apartado reunimos un grupo de trabajos muy próximos a cuestiones metodológico-conceptuales que desde la didáctica profesional abren un camino hacia la discusión acerca de las articulaciones posibles entre el análisis de la actividad y los saberes disciplinares que se juegan en el trabajo docente: «Las situaciones laborales. Bases para los términos de referencia» de Patrick Mayen, Jean-François Métral y Claire Tourmen refiere al lugar fundacional que tienen las situaciones de trabajo para el marco conceptual de la didáctica profesional, en el cual se valora su identificación y delimitación, incluso antes de pensar en cualquier tipo de análisis. Por otro lado, se las señala como la parte ausente y desconocida de los denominados referenciales de competencia. En este sentido, se discute la relación entre competencia y situación desde el punto de vista de la didáctica profesional. Por su parte, el otro trabajo de Patrick Mayen aquí recogido, «Algunos puntos de referencia para analizar las situaciones en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros», resulta un valioso aporte a la hora de pensar en el análisis de actividades de servicio y llama la atención acerca de los recaudos que deben tomarse en el caso de análisis de las situaciones de enseñanza, así como el diseño de dispositivos de formación en ese campo. Por su parte, el trabajo de Marie-France Baroth «El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización» plantea algunos modos posibles de acceder a la actividad a través del análisis de las huellas, ya sea desde el punto de vista intrínseco, a partir del sujeto que la realiza, ya sea desde un punto de vista extrínseco, desde la conceptualización de un investigador. También destaca cómo esta actividad conjunta puede constituirse en una situación de aprendizaje profesional en ambos casos.

Entre estos aportes, se encuentra el texto «Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización, historias cruzadas» de Olivier Dezutter y Pierre Pastré, que remite al desarrollo de las disciplinas escolares y la didáctica profesional, revisa el derrotero a través de diferentes etapas de cada uno de estos campos de estudio, que se han configurado con algunos puntos de encuentros y también distancias entre sí, para plantear la posibilidad de futuras articulaciones que abonen nuevos trabajos. Por último, en este sentido va la contribución de Yves Reuter «La conciencia disciplinar. Presentación de un concepto», en la cual se somete a discusión el concepto de conciencia disciplinar referido a la manera en que los actores sociales y más particularmente los actores escolares, entre los que se incluye no solamente a los alumnos sino a maestros y formadores, (re)construyen las disciplinas escolares.

En la tercera parte, que lleva por título «La reflexividad», se encuentran trabajos orientados a indagar en este aspecto a partir de los métodos que utiliza la *clínica de la actividad*, apoyándose en el pensamiento de Bajtín y de Vigotsky, desde donde se explora la potencialidad del diálogo y el destino

otorgado a ese dialogismo con miras a los procesos reflexivos: «cuando el ser humano toma su conducta como objeto de reflexión, no habla de sí mismo y de los otros sino consigo mismo y con los otros» (*infra*, p. 514). Con este sentido se ubican los dos textos de Yves Clot que remiten, por un lado, a la autoconfrontación cruzada, en coautoría con Julie Duboscq, «La autoconfrontación cruzada como instrumento de acción a través del diálogo: objetos, direcciones y gestos renovados»; y, por el otro, al intercambio con un «sosías», «El intercambio con un “sosías” para pensar la experiencia. Un ensayo». Cada uno constituye un camino metodológico posible que puede servir de basamento tanto para la investigación como para la elaboración de dispositivos de formación que aspiren a desplegar procesos reflexivos para alentar el aprendizaje profesional.

Quienes se interesan por la profundización en las bases conceptuales de estas herramientas metodológicas podrán encontrar en los textos «El problema de la conciencia» (1933), de L.S. Vigotsky en la versión del apunte sobre las tesis principales tomado por Alexéi N. Leóntiev, y «¿El lenguaje como instrumento? Elementos para una teoría instrumental extendida» de Pierre Rabardel, el desarrollo de ideas potentes en las cuales abrevan los instrumentos propuestos por la clínica de la actividad.

Algunos usos de estos dispositivos de la reflexividad utilizados para el análisis de la actividad docente, con referencia al marco de la didáctica profesional, se reflejan en los trabajos «El *debriefing* en el desarrollo de competencias profesionales del maestro de escuela. En enseñanza-aprendizaje de la gramática» de Philippe Clauzard y «Función y usos de la instrucción al sosías en la formación inicial» de Frédéric Saujat. En el primero se despliega el proceso reflexivo en el contexto de una formación colaborativa entre pares mediante el análisis de situaciones de trabajo. Allí se muestra cómo los juicios pragmáticos inferidos se convierten en herramientas para el investigador/formador que permiten «andamiar» una problematización y representan un punto de anclaje a partir del cual problematizar la actividad del docente. En el segundo artículo, la autoconfrontación opera en dos sentidos: el sujeto es confrontado en primer lugar consigo mismo a través de la mediación de la actividad del sosías; luego se confronta con las huellas de su intercambio con este mediante alguna actividad de producción. El autor, a través de diferentes extractos de actividades docentes, muestra cómo la «instrucción al sosías», que puede llevar a cabo un formador, provee un marco dialógico cuyas restricciones pueden volverse recursos para un principiante confrontado a ese trabajo.

De acuerdo con el itinerario provisto en los párrafos anteriores, la organización elegida para este libro constituye una entre muchas posibles, podría haber sido diferente por cuanto algunos trabajos muestran

una estrecha interrelación entre didáctica profesional para la formación docente, análisis de la actividad y reflexividad, ejes que confluyen y que podrían admitir otras tantas relaciones.

Los lectores podrán inferir de la lectura de los diferentes textos, en algunos casos de manera más directa que en otros, las metodologías utilizadas por los investigadores para recoger y analizar los datos y la información. De la misma manera podrán nutrirse también conceptualmente de la contribución que la didáctica profesional ofrece al análisis del trabajo docente, más aún por cuanto varios de los artículos son particularmente explícitos en este aspecto. Es lo que hemos tratado de destacar en esta presentación.

BIBLIOGRAFÍA

Pastré, P.

2007 «Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante», en *Recherche et Formation*, n° 56, pp. 81-94.

Rogalski, J.

2007 «Approche de psychologie ergonomique de l'activité de l'enseignant», en Beriot, A.-M. y Murseli, H.-H. (coords.), *Les enseignants recrutés sans formation initiale. Quels enjeux? Quelles réponses?*, Actas del Seminario internacional «La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base: les recrutements sans formation initiale», 11-15 de junio, París, CIEP-AFD-DGCID-IIPE-OIF (CD-rom).

Prólogo

José Antonio Castorina

ANTE TODO, ME PERMITO SUBRAYAR la relevancia de este libro desde la perspectiva de la Maestría en Formación Docente que se dicta en la UNIPE. Titulado *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*, claramente viene a llenar un vacío o, en todo caso, a ofrecer a los alumnos tesisistas un material indispensable para construir sus tesis, basado en investigaciones recientes y que contribuyen a presentar el campo de la didáctica profesional en un proceso de consolidación y de expansión. Ello, tanto desde el punto de vista de las conceptualizaciones que la sostienen, en su diversidad y también en sus discrepancias, como desde las perspectivas metodológicas, particularmente respecto de la autoconfrontación simple como de la cruzada. Además, esta obra se dirige a los actores del mundo educativo y muy en especial a los formadores de docentes, quienes encontrarán argumentos que sostienen el uso de determinadas herramientas metodológicas y experiencias de investigación que promueven la reflexión de los docentes sobre sus prácticas educativas. A este respecto, varios trabajos refieren a las discusiones en torno al análisis de las prácticas, incluyendo a otras corrientes de pensamiento, ampliando el horizonte de los enfoques vigentes. En este sentido, la obra es consistente con los objetivos de la existencia misma de la UNIPE: *educar a los educadores*, incidir fuertemente en una transformación de la cultura pedagógica, interviniendo en la renovación de la formación de sus agentes. Es decir, la universidad se propone contribuir, a través de múltiples carreras de grado y posgrado, a la producción de conocimientos con la participación colaborativa de los propios docentes, incluso por una original manera de proponer la transferencia de sus indagaciones.

Ahora bien, la lectura de varios de los trabajos nos desafía respecto a una problemática plenamente vigente: ¿son compatibles algunas versiones teóricas muy disímiles acerca del análisis de las prácticas? Y, en el caso de serlo, ¿qué razones podrían justificar un empleo simultáneo de tales versiones? Vamos a comentar muy brevemente el enfoque de la didáctica profesional y el de la clínica de la actividad, ambos ampliamente utilizados en el análisis de las prácticas. Por un lado, la *didáctica profesional* se focaliza en la construcción y el desarrollo de los saberes de experiencia por parte de los profesionales, y se estructura esencialmente en torno a la cuestión de qué es lo que el profesional aprende de sus situaciones de trabajo y cómo lo aprende. Para esta corriente teórica, la conducción de las entrevistas con los profesionales se debería orientar de tal manera que favorezca una conceptualización. En este sentido, hay una fuerte apoyatura en las teorías de la acción y la conceptualización de Piaget y de los esquemas en situación de Vergnaud. Siguiendo estas perspectivas, con sus propios matices y diferencias, se subraya que los conocimientos se subsumen a la producción de actividades eficaces, lo que involucra dos aspectos teóricos cruciales: el poder de actuar y el sujeto capaz. Este afirma «yo puedo» y en consecuencia subordina su necesidad de conocer a su necesidad de actuar. Más precisamente, se descubre y se expresa como «capaz» en el despliegue de la recuperación reflexiva de su actividad *por* y *para* sí mismo. En otras palabras, se afirma un sujeto que transforma al mundo a la vez que se transforma a sí mismo, una distinción dialéctica entre actividad productiva y actividad constructiva. Esta última produce abstracciones que abren un mundo de situaciones posibles, que desbordan una situación concreta de trabajo.

Por el otro, la *clínica de la actividad* propuesta por Clot reconoce explícitamente la herencia del pensamiento de Vigotsky y de Bajtín, afirmando, ante todo, la tesis de un sujeto por «afección». En abierta oposición a la idea de un sujeto capaz, sostiene que un sujeto no está enteramente en su actividad, sino en el poder de ser «afectado», en relación con los otros y en función de su historia, siguiendo el pensamiento de Spinoza. Esta incompletitud y vitalidad lo vuelven disponible en el diálogo con otros, y es la base teórica del análisis del trabajo, de la clínica de la actividad, un intento de reencontrar la subjetividad en una zona de desarrollo potencial, central en el pensamiento de Vigotsky. En todo caso, en lugar de contraponer actividad constructiva y productiva, la clínica de la actividad se realiza con los otros y ello permite al sujeto compararse con ellos, para adquirir algo parecido a capacidades. En otras palabras, la actividad de los otros hace posible que haya un sujeto que, por su parte, hace suyo al objeto de su actividad. Es decir, tal objeto se constituye por la vitalidad del diálogo con otros, donde no hay lugar para una relación monologada entre sujeto y objeto o entre sujeto y actividad/situación.

Asistimos, entonces, a una doble perspectiva, que evoca a la ya clásica oposición entre Piaget y Vigotsky, y hasta se podría remontar a las críticas al sujeto

cartesiano, como una sustancia disociada de la *res extensa*, en la filosofía moderna: ya sea por la línea que lleva a Kant, Husserl y luego a Ricoeur; o por la línea de la ruptura del dualismo de la sustancia pensante y la sustancia extensa, desde Spinoza, y llega hasta Vigotsky en nuestros días. El propio Clot ha planteado profusamente, en diversos trabajos, su crítica a la teoría del sujeto capaz y de la reflexión como una conceptualización construida a partir de la propia acción, desarrollada por Pastré (2007 y 2011; así como 2008, incluido en este libro). Sin pensar que es la principal ni la única problemática que enfrenta la didáctica profesional, nos permitimos preguntar, al leer diversos trabajos del libro, por el alcance y los límites de tal oposición, si hay razones para proponer una mirada epistemológica que pueda integrar ambos enfoques, habida cuenta de su respectiva relevancia metodológica.

Por un lado, las ideas de Clot sobre la clínica del trabajo se basan en la tesis según la cual la actividad profesional está asociada inherentemente con un conflicto social «del oficio con el oficio», ya que el sujeto ve que otros «lo hacen de otra manera», y de ahí que se pone en marcha el desarrollo personal. O también, la palabra del sujeto no se dirige solamente a la situación visible, sino hacia la actividad de quien le es heterogéneo en «su modo de hacerlo», y en la autoconfrontación cruzada se entabla algo así como una lucha contra la incompreensión del investigador y de su par, respecto a su actividad. Y este puede, finalmente, llegar a verla con «los ojos» de otra actividad, del par y del investigador, o se puede emocionar de otro modo por mediación de las emociones de los otros. Lo colectivo es origen y luego recurso de la actividad individual (Clot, 1995, en este libro). A diferencia del enfoque más cognitivo, de la representación de la acción, se subraya que los sujetos dan sentido a su actividad por sus conflictos vitales y buscan franquear en lo real las actividades contrariadas o impedidas. De ahí que la clínica de la actividad, en una perspectiva dialógica, otorga un lugar central a lo real de la actividad con otros, en términos de lo que se hace, lo que se busca hacer, lo que se habría querido hacer, entre otras. Para Clot, aquella distinción entre actividad constructiva y productiva lleva a pensar el desarrollo como una construcción cognitiva, lo que evita los conflictos entre los sujetos, que son imprescindibles para comprender las situaciones. Más aún, para él, la actividad productiva es por sí misma fuente del desarrollo, por lo que cuestiona toda diferencia entre funcionamiento y desarrollo: en el funcionamiento se lee el desarrollo.

Ahora bien, estamos ante dos perspectivas muy diferentes de análisis de las prácticas profesionales, y nuestro problema –y el de los tesisistas– es si hay que optar por una de ellas o utilizarlas de modo más o menos ecléctico, si se puede buscar una cierta compatibilidad. Querría que esta cuestión fuera tenida en cuenta o interpelara a los lectores, y muy especialmente a los alumnos y egresados de nuestra Maestría en Formación Docente, y por supuesto solo puedo ofrecer algunos elementos de juicio.

En principio, preferiría no situar el problema en una comparación explícita entre las ideas de Piaget y de Vigotsky, yendo del texto de un autor al de otro, dando argumentos a favor o en contra de su incompatibilidad, de su inconmensurabilidad o de su compatibilidad, sobre lo que además hay una amplia bibliografía. Sería preferible, nos parece, examinar algunas de sus ideas desde la actualidad de las cuestiones que plantean el análisis de las prácticas de los docentes, la didáctica profesional y la clínica de la actividad, para examinar los aspectos que se pueden recuperar de aquellos autores, en qué razones se puede justificar. Así, Clot considera que no se puede ser piagetiano y vigotskyano al mismo tiempo, como afirma Pastré (2008 y 2011), si se pretende analizar las prácticas del trabajo, negando la diferencia entre la actividad productiva y la actividad constructiva. Para él, adoptar esta última implica asumir una conceptualización puramente individual y resistente a la socialidad del diálogo, y que es propia de la epistemología piagetiana.

Por el lado de Pastré (2008), se defiende una articulación o unidad dinámica de la oposición entre la actividad productiva y la constructiva, como la base teórica de la didáctica profesional. Ahora bien, la reflexión de los docentes sobre sus prácticas es una actividad constructiva individual que conceptualiza y llega a tematizar la organización de las prácticas. Es decir, favorece su toma de conciencia de las dimensiones tácitas de su actividad y su difícil tarea de conceptualización. Sin embargo, para esta línea de pensamiento la actividad depende de sus condiciones sociales. Por una parte, porque ocurre en buena medida en ocasión de una discusión o de una disputa en una colectividad docente, y en la que es crucial la búsqueda del reconocimiento de sus pares. Por lo demás, el poder de actuar sobre el mundo y la actividad constructiva es, a la vez, la génesis de una identidad, de un sí mismo que es indisoluble de la alteridad, de una actividad sobre y con otros. Y lo más relevante para nuestra Maestría: en el dispositivo de autoconfrontación es necesaria la mediación intersíquica que aporta el investigador, y ello presupone evidentemente una capacidad del sujeto de actuar sobre sí mismo. Esta mediación es una condición indispensable para llegar a ser objeto de su propio desarrollo al instituirse como un sujeto en relación con otros, en este caso el investigador. En este sentido, Vinatier (2010, en este libro) ha sostenido que el investigador es parte interesada, por la interacción con los docentes, en el esfuerzo de estos por la conceptualización que les corresponde. La autora incorpora el enfoque de Vigotsky al enfoque constructivista de la didáctica profesional, pero la función intrapsíquica no queda cautiva de la función intersíquica, opera más bien según un modo de apropiación que apunta a la emancipación. La mediación intersíquica, que en este caso aporta el investigador, presupone evidentemente una capacidad del sujeto de actuar sobre sí mismo y, como tal, aquella mediación reúne las condiciones más favorables para esa acción. El individuo no puede, en efecto, ser objeto de su propio desarrollo si no se instituye como un sujeto reflexivo. En síntesis, asistimos a un aprendizaje

por rebasamiento de contradicciones, que comprenden por un lado un polo personal, a saber, el grado de dominio de las potencialidades ya desarrolladas en la resolución de problemas con la situación, y por otro lado las condiciones sociales de dicha actividad, el polo situacional, a las cuales el docente se confronta en un momento dado. Para Pastré, el desarrollo de los saberes docentes no reside solamente en la continuidad del funcionamiento de sus procesos de elaboración sino que es discontinuo, ya que presenta diferentes organizaciones conceptuales de las prácticas. Más aún, se vincula con un devenir histórico, con crisis, rupturas y reconfiguraciones de tales conocimientos, y ello va a la par de la construcción identitaria, que es una elaboración individual, pero que supone un *alter*.

Puede afirmarse, por lo dicho, que la didáctica profesional incluye ideas de Vigotsky y de la tradición «revisitada» de Piaget por Vergnaud. Sin embargo, ¿se puede justificar su compatibilidad y su utilización simultánea y articulada? Una respuesta, entre otras posibles y por entero discutible, es que un marco epistémico dialéctico, o una concepción del mundo relacional, preside el modo de formular los problemas en didáctica profesional: ya sea entre la actividad productiva y la actividad constructiva, ya sea entre el proceso de abstracción y sus condiciones sociales, entre acción y conceptualización, entre registro pragmático y registro epistémico. Una unidad en la diferencia, una dinámica entre polos que se oponen pero se necesitan mutuamente. Respecto del aprendizaje profesional, promovido por la presencia activa del investigador, claramente es necesario un mediador para construir el medio, pero es el aprendiente quien tiene la tarea de resolver el problema. Se trata de una interacción, oposición y superación entre los procesos *inter e intrapsíquicos*, de modo tal que los sujetos puedan inscribirse en una historia abierta; considerar el aprendizaje docente como una interrelación de los fenómenos de las experiencias y su reorganización como resultado de su actividad reflexiva al enfrentar situaciones. Dicha complementariedad proviene de una exigencia del análisis de las prácticas: no se puede atender a la constructividad conceptual sin considerar que cada docente confronta con su propia actividad y con la de otro, constituyendo su estilo en el género colectivo de la actividad. Y no se trata de complemento en sentido lógico, de lo que falta a un subconjunto para ser el conjunto total, cuya sumatoria daría cuenta del fenómeno total, sino de una exigencia de afirmación de un polo que conduce al otro en su relación constitutiva.

Ahora bien, y considerando la clínica de la actividad, para Clot una idea o un concepto no son subjetivos, no tienen una residencia en la cabeza individual, se constituyen en la comunicación dialógica entre las conciencias. O, en otros términos, son un acontecimiento viviente que se desarrolla hasta el punto de encuentro dialógico entre dos o varias conciencias, una versión algo más radical que la de Vigotsky, inspirada en Bajtín (Duboscq y Clot, 2010, en este libro). Sin embargo, en diversos textos, Clot (2008) asume una perspectiva que relaciona dialécticamente los términos de su análisis. En términos generales,

ha rechazado la cultura de las dicotomías, por mucho tiempo imperante en las ciencias humanas, entre lengua y habla, entre homogéneo y heterogéneo, o lo prescripto y lo real. Y específicamente, ha cuestionado la escisión de los aspectos cognitivos y afectivos de la actividad, concebidos por el cognitivismo como paralelos y luego adicionados. A este respecto ha sostenido que las emociones vividas por los profesionales dependen del sentido que tiene la actividad para ellos o para los docentes en formación, y otro tanto sucede con los recursos cognitivos, de los que disponen o no según las relaciones y presiones de las relaciones con los otros, sean pares, sean directivos. Es decir, hay compromisos con el sentido que tienen para los actores las actividades que emprenden, son afectadas o desafectadas por otros o por el sujeto mismo. Al enfocar las situaciones a resolver en su trabajo, la actividad se dirige simultáneamente a su objeto y a los otros, la iniciativa del sujeto es afectada por los recursos o los destinatarios del trabajo, adquiere sentido; pero cuando se desafecta al sujeto de estos, las situaciones se vuelven independientes de la iniciativa del sujeto, pierden interés; cuando las vinculaciones entre los fines que se persiguen y lo que cuenta para los docentes al enseñar se rompen, su tarea pierde sentido para ellos. Las relaciones de sentido y el valor que asumen los docentes para con su actividad o bien su creciente pérdida, su desinvoluntad en un sentido cuasi libidinal, pueden promover u obturar el trabajo, volviéndolo rutinario.

Claramente, esta dimensión no puede eliminarse del análisis sobre las prácticas, o deberíamos tratar de imaginarla, para evitar una mirada dicotómica y distorsionada de la actividad, e incluso un sesgo fuertemente eficientista o tecnocrático de la didáctica profesional. El marco de la articulación de aspectos diferentes en su dinámica, sea del lado de la construcción de los conceptos de las prácticas, sea del lado de la búsqueda del sentido de la actividad, vuelve compatibles –en sus diferencias– al enfoque de la didáctica profesional y a la clínica de la actividad. Pero, ya sea razonable o no esta conclusión, lo que importa es la relevancia epistémica de estas cuestiones para la investigación. El análisis de las prácticas por parte de los tesisistas de nuestra Maestría debe incorporar la cuestión de su justificación si se quiere evitar el pragmatismo del uso de instrumentos metodológicos que sirven, la célebre «caja de herramientas», o la creencia de que solo dominando los métodos y aplicándolos sin más se puede producir conocimiento, sin teoría o sin contar con enfoques más amplios sobre la significación de los conocimientos.

Siguiendo con esta preocupación y con lo que hemos sugerido, y desde una perspectiva de *auctor*, centrada en la producción actual de conocimientos sobre las prácticas, y no de *lector*, que intenta comprender un texto del pasado, se puede interpelar a Piaget y a Vigotsky, dando por sentado sus notables diferencias. Básicamente, reconocer en ambos un modo común de proceder en su construcción teórica del objeto de investigación, de conformarlo apelando a la unidad concreta de las determinaciones contrarias que lo constituyen, en la totalidad de

sus interrelaciones y de las contradicciones que lo caracterizan. Así, las unidades de análisis, tanto de Piaget (esquemas de acción y observables; sujeto y objeto; asimilación y acomodación; abstracción reflexiva y abstracción empírica, etc.) como de Vigotsky (la palabra en su unidad interna y externa, las vivencias, o los sistemas funcionales biológicos y culturales, etc.), se conformaron dialécticamente (Castorina y Baquero, 2005). En este último caso, un proceso de desarrollo podría ser estudiado en los términos de la unidad que contiene a los procesos y tendencias que le son propios. Así, Vigotsky busca elaborar la delicada interacción de los aspectos naturales y culturales, fisiológicos y psicológicos, individuales y sociales; intenta atrapar las interacciones entre niveles exteriores e interiores del funcionamiento psicológico, sin renunciar a la complejidad propia de cada uno de ellos. Por su lado, Piaget, al plantear un problema teórico, trata de articular la heterogeneidad inicial de las funciones o las propiedades predicadas, introduciendo su vinculación sistemática. El procedimiento principal consiste en integrar paso a paso los elementos heterogéneos en una configuración de relaciones bipolares, una unidad totalizadora de los componentes opuestos, a los fines de reconstruir el dinamismo de la formación de los conocimientos. Al estudiar la génesis de los sistemas operacionales, trata las relaciones bipolares entre el sujeto y el objeto, la asimilación y la acomodación, las acciones y las significaciones, las estructuras y los procedimientos, entre la abstracción empírica y la abstracción reflexionante. Estas relaciones son las unidades de análisis que involucran los aspectos contrarios o unidades dinámicas de contrarios.

Según todo lo anterior, el marco epistémico que parece orientar el modo de recortar el objeto de indagación y asumir las elecciones metodológicas en didáctica profesional es semejante o, al menos, se puede asociar a ciertos aspectos de la obra de Clot y al adoptado por Piaget y Vigotsky. De ahí que sea hasta cierto punto legítimo postular su compatibilidad y que pueda ser sustentable estudiar la constructividad del conocimiento docente en sus prácticas y en el sentido de la actividad, lo que Vinatier denomina acertadamente un constructivismo social.

Nos permitimos, también, subrayar que este libro permite revalorizar el significado de los análisis de las prácticas para la formación docente que, insistimos, constituye uno de los objetivos fundamentales de la actividad académica de la UNIPE, tanto en la actividad de enseñanza como en la investigación. En este sentido, diversos trabajos aportan a la consolidación de nuestra Maestría, ampliando el alcance de su sentido profesional, relacionado con la formación docente. A este respecto, cabe señalar (Tourmen, 2014, en este libro) que los estudios del trabajo han sido formulados, principalmente, como condición previa o dando lugar después a sus implicaciones para la formación. Esta perspectiva, vinculada con posiciones constructivistas clásicas, se opone a la formación docente, inicial y en ejercicio, basada en la transmisión de saberes. Sin embargo, en los últimos años, lo que primero fue la promoción de

la reflexión en el ejercicio profesional luego se extendió a la formación de los futuros docentes, tematizando sus prácticas tanto como las discusiones sobre la actividad desde distintos enfoques teóricos. En todo caso, los instrumentos de explicitación y análisis de la experiencia no contada, de reflexión sobre las prácticas, en didáctica profesional y en el campo más amplio de estudio sobre las prácticas docentes, permiten tomar distancia de lo realizado, en los centros de formación. Se trata de un modelo diferente a la formación profesional clásica, porque los alumnos exploran y explicitan su experiencia de trabajo a través de un cuestionamiento sobre diferentes dimensiones del trabajo. Todo un programa promisorio para nuestro desempeño en la UNIFE.

Finalmente, una breve consideración acerca del significado de estos estudios sobre análisis de las prácticas profesionales y las propias de la formación docente en el contexto actual de pandemia y pensando en el tránsito hacia una «normalidad» educativa, en gran medida incierta. Como hemos dicho, en esta obra se han desplegado conceptualmente los dispositivos que pueden promover la reflexión de los docentes en actividad y en formación, sobre sus prácticas. No hay dudas de la discontinuidad de estas últimas con las que se realizaban en la presencialidad, ya que enfrentamos acontecimientos inéditos, de gran excepcionalidad sanitaria y social. Sus características son muy diferentes y nos interpelan como investigadores y estudiosos de la didáctica profesional. Nos convocan, por ejemplo, a visibilizar la desigualdad entre los niños de diferentes sectores sociales y a repensar la inclusión de los niños más desfavorecidos en los procesos de aprendizaje escolar; a vincular las vivencias experimentadas por los docentes en sus nuevas actividades, con la toma de distancia, de modo que se haga posible su conceptualización; a fortalecer los vínculos solidarios de las instituciones formadoras con las escuelas, lo que redundaría en una mayor integración del sistema formador. Todo ello, y mucho más que no hemos mencionado, plantea varias preguntas acerca del análisis de las prácticas en la didáctica profesional: ¿qué tipo de experiencias han vivido los docentes al intentar vincular la tarea y lo realizado? ¿Qué lugar han tenido las interacciones con otros docentes, en el planeamiento y realización de sus actividades? ¿Cómo promover la reflexividad a posteriori respecto de las prácticas efectuadas en las condiciones peculiares de la virtualidad? ¿Cómo va a ser la autoconfrontación en tránsito a la presencialidad o en la nueva presencialidad, habida cuenta de las experiencias vividas y, muy particularmente, la índole de las relaciones de los docentes con otros docentes, con sus pares, con la familia y con los alumnos, cómo han impactado estas en el sentido que dan a su actividad? ¿Qué modificaciones puede sufrir la intervención del investigador en la autoconfrontación? ¿Y cuál sería la naturaleza del diálogo que afecte o contribuya a afectar las emociones vinculadas con la actividad docente?

Como ha dicho Birgin (2020), en las condiciones de excepcionalidad se ha modificado la relación de docentes y estudiantes con el saber, entendida en el

sentido de Charlot (2007). Es decir, se han transformado las relaciones originales con la virtualidad para la apropiación de los objetos de conocimiento por los alumnos, estos han compartido con sus pares otros recursos y soluciones ante las tareas propuestas, se ha producido un enriquecimiento notable de las interacciones entre los docentes. Tales modificaciones no pueden dejar de impactar, por largo tiempo, en las vidas, en las experiencias formativas y las prácticas profesionales de nuestros alumnos de Maestría, y en los docentes cuyas prácticas estos van a indagar. Una situación así abre a una inesperada y necesaria reconsideración de los métodos de investigación, ya que se transforman su objeto, las prácticas docentes y su reflexividad en los contextos de pandemia. Y, más aún, a reconsiderar el proceso total de investigación, que involucra no solamente repensar la adecuación de los dispositivos de entrevista disponibles a dicho contexto, sino imaginar su diversificación. Pero también a interpelar a las teorías y disciplinas en las que se apoya y con las que dialoga la didáctica profesional. Por último, a tomar en cuenta más cuidadosamente las peculiares condiciones institucionales en que se llevarán a cabo las tesis, a las relaciones transformadas de los docentes con los alumnos, a la nueva dualidad entre virtualidad y presencialidad, entre otras.

BIBLIOGRAFÍA

Birgin, A.

2020 «Emergencias y pedagogía: la cuarentena en los institutos de formación docente», en Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 189-200.

Castorina, J.A. y Baquero, R.

2005 *Dialéctica y psicología del desarrollo*, Buenos Aires, Amorrortu.

Charlot, B.

2007 *La relación con el saber. Elementos para una teoría*, Buenos Aires, Del Zorzal.

Clot, Y.

2008 *Travail et pouvoir d'agir*, París, PUF.

Pastré, P.

2007 «Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante», en *Recherche et Formation*, n° 56, pp. 81-94.

2011 *La didactique professionnelle*, París, PUF.

Primera parte

La didáctica profesional
en la formación docente

Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos

Claire Tourmen

DURANTE VARIOS AÑOS, LAS CORRIENTES sobre *actividad* se han desarrollado en la formación profesional (Durand, De Saint-Georges y Meuwly-Bonte, 2006), provocando una ruptura con los métodos de formación más tradicionales orientados por los saberes disciplinares, para los cuales se trataría de organizar la transmisión (Pastré, 2011). Estos enfoques están orientados por la ambición de formar por y para la actividad. Uno de estos enfoques es la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Esta se interesa en los aprendizajes profesionales, para mejorar los recorridos y los dispositivos de formación profesional ofrecidos a los adultos y jóvenes adultos, y sus recorridos, ya sea en los lugares de trabajo o en los centros de formación, y sea cual fuere el sector de actividad. Su particularidad es la de asociar los métodos de análisis del trabajo surgidos de la ergonomía francófona (Leplat, 1997) con la teoría de los esquemas de Vergnaud (1996 y 2001a) desarrollada en línea directa con los trabajos de los piagetianos sobre los aprendizajes de los niños (Piaget, 1936 y 1947). Así, Pastré ha definido el proyecto de la didáctica profesional como «el análisis del trabajo para la formación» (1999), fórmula que ha sido retomada y desarrollada desde entonces en trabajos esencialmente francófonos (Astier, 2005).

Sin embargo, si bien el análisis del trabajo ha sido extensamente desarrollado en las publicaciones del campo, sus usos en la formación frecuentemente son menos, del mismo modo que las publicaciones son cada vez más numerosas y dispersas. «La concepción de la formación es una cuestión hasta aquí no querida de la didáctica profesional», constata Rogalski (2014: 147). La multiplicidad de usos posibles y comprobados de la didáctica profesional en la formación de adultos, en diferentes sectores profesionales, parece interrogar

hoy la unidad de este marco teórico y metodológico (El Mostafa, Lenoir y Desjardins, 2012), de manera que nos ha parecido necesario proponer un artículo de síntesis que apunte a hacer un balance sobre los principios de este enfoque de la formación y sus desarrollos recientes. Respondemos así al llamado de Rogalsky, quien objetaba que «nuestro campo parece insuficientemente nutrido en “revisiones de la cuestión” que hacen sistemáticamente balance de los resultados sobre un tema» (2014: 140).

Apoyándonos en una revista en didáctica profesional, mostraremos que hoy existe una evolución en los usos de este marco en la formación. Así, identificaremos 1) la existencia de un primer tipo de uso de la didáctica profesional que consiste en *utilizar el análisis del trabajo para construir la formación*, uso que fue el de los fundadores del enfoque. Luego mostraremos 2) el surgimiento reciente de un segundo tipo de uso que consiste en *formar para el análisis del trabajo*. El análisis del trabajo, en efecto, es realizado cada vez más en el transcurso de la formación (y ya no previamente), lo que nos lleva a volver sobre los orígenes y las implicaciones de esta evolución. Mostraremos finalmente 3) que si bien estos usos pueden hacer temer un estallido del marco teórico y metodológico de la didáctica profesional, encuentran sin embargo su unidad en la teoría de los esquemas de Vergnaud (1996 y 2001a), quien, proponiendo cuatro entradas para concebir y animar la formación, provee un marco práctico (y no solamente teórico) tanto para el primero como para el segundo tipo de uso del análisis del trabajo en la formación. A través de ejemplos precisos veremos cómo este marco pudo ser instrumentado en diferentes formaciones profesionales de adultos. Concluiremos con la discusión de ciertos riesgos y algunos límites planteados por el uso de este marco en la formación y por su evolución.

1. PRIMEROS USOS DE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL: DEL ANÁLISIS DEL TRABAJO A LA FORMACIÓN

1.1. El análisis previo a la formación

Los fundadores de la didáctica profesional han tomado de la psicología ergonómica de tradición francófona (De Montmollin, 1986; Leplat, 1980 y 1997) el método del «análisis del trabajo», tal como es definido por Leplat (1997): «análisis de las tareas prescritas», luego «análisis de la actividad» realizada por personas en situación real de trabajo. Este método ha sido desarrollado y formalizado para estudiar la actividad de las personas en el trabajo a fin de proponer adaptaciones del contexto de trabajo (organización del trabajo, artefacto...) para favorecer el logro de la actividad pero también la salud y la seguridad de los trabajadores en el marco de las intervenciones ergonómi-

cas (Leplat, 1980). Esta ha sido retomada también en una óptica de formación por los fundadores de la didáctica profesional que se interesaban en los aprendizajes profesionales y en la mejor manera de preparar a los futuros trabajadores para ejercer su oficio (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006), ya sea por la vía de la formación profesional o en los lugares de trabajo, o a través de las pasantías (Kunegel, 2011). Para eso, ellos agregaron a los métodos de análisis del trabajo y a las teorías del trabajo subyacentes una teoría de los aprendizajes profesionales, la teoría de los «esquemas», también llamada «conceptualización en la acción» de Vergnaud (1996 y 2001a), nacida de la prolongación de las teorías piagetianas sobre el desarrollo de la inteligencia en los niños (Piaget, 1936 y 1947). Como veremos a través de las referencias movilizadas, la didáctica profesional se ha desarrollado mayoritariamente en francés. Sin embargo, su desarrollo se ha realizado en paralelo a un campo de estudio dedicado a los aprendizajes profesionales en el mundo anglófono, llamado Workplace Learning (véase Billett, 2001; Tynjälä, 2008), campo que inicia hoy un acercamiento a los enfoques francófonos (Filliettaz, 2011).

Los primeros estudios de didáctica profesional se han centrado en los aprendizajes de oficios obreros (Pastré, 1999 y 2002; Genest, 2009; Kunegel, 2011), agrícolas (Caens-Martin, 1999; Jaunereau, 2009) o técnicos (Savoyant, 1979; Vidal-Gomel y Samurçay, 2002; Rogalski y Samurçay, 1993; Mayen, 1999; Métral, 2012) antes que en otros estudios que se interesan por el aprendizaje de los oficios de servicio y de interacción (Mayen, 2005; Oudart, 2008; Parage y Kerverde, 2008), luego, cada vez más en el aprendizaje de ocupaciones altamente calificadas como la de los cirujanos (Vadcard, Tonetti y Dubois, 2010), los médicos del trabajo (Thievenaz, 2012), los pilotos de avión (Delacour, 2010), consejeros agrícolas (Cerf, Guillot y Olry, 2010), dirigentes hospitalarios (Tourmen, Mayen y Samrany, 2011), consultores evaluadores (Tourmen, 2007), profesores de secundaria (Grangeat y Munoz, 2006; Vinatier, 2012) y de superior (Loizon, 2014) o formadores de profesionales (Boccara, Vidal Gomel y Rogalski, 2013; Tourmen y Prévost, 2010). Para síntesis más completas sobre el desarrollo de la didáctica profesional, remitimos a Pastré, Mayen y Vergnaud (2006), El Mostafa, Lenoir y Desjardins (2012), e incluso Pastré (2011) y Rogalski (2014).

El campo de la didáctica profesional se ha extendido entonces poco a poco a actividades más complejas y a las dimensiones sociales, cognitivas e identitarias que las caracterizan (Pastré, 2011; Rogalski, 2014), lo mismo que la finalidad práctica de esos estudios se ha enriquecido poco a poco y extendido desde formaciones profesionales cortas hacia dispositivos de acompañamiento y de alternancia en cursos largos de formación inicial (Astier, 2007; Fernagu-Oudet, 2010; Chrétien, 2014). Rogalski menciona también, en un artículo de síntesis, una ampliación de temas a través de una «focalización» mayor en «el aprendizaje del sujeto», «la experiencia»,

«la inscripción corporal», «la relación con el trabajo» y con las «didácticas disciplinares» (2014: 142-143), en un «movimiento de expansión» de las cuestiones tratadas en didáctica profesional.

En esos estudios, el análisis del trabajo ha sido utilizado en primer lugar para identificar los saberes de experiencia y su construcción, y ha sido mayoritariamente concebido como condición previa a la formación. Así, muchos estudios de didáctica profesional han presentado en primer lugar los resultados de un análisis del trabajo, de los cuales extrajeron luego implicaciones prácticas para la formación de los futuros profesionales del sector. Esta modalidad de formación, reivindicándose como próxima a los problemas del trabajo real y de sus soluciones (Pastré, 2002) e inspirándose en las pedagogías activas y constructivistas herederas de los trabajos de Piaget, se ha opuesto desde el principio a modos de formación profesional llamados «transmisivos», orientados únicamente a la «transmisión» de saberes y procedimientos –ya sea profesionales o disciplinares– que las personas no tendrían más que «aplicar» o «desarrollar» luego.

1.2. Categorías de análisis del trabajo en didáctica profesional

La pareja «situación-actividad», central en el campo (Mayen, 2004), ha sido completada por la noción de «esquema» (sobre la cual volveremos), en un tríptico que resume las tres principales categorías de análisis del trabajo realizada en didáctica profesional. En efecto, en un artículo reciente (Mayen, Métral y Tourmen, 2010), se ha propuesto sistematizar, como sigue, los objetos del análisis del trabajo en didáctica profesional (especialmente en la óptica de la construcción de «referenciales de situación», aunque no únicamente):

1. Análisis de las situaciones «genéricas» y «críticas» de trabajo (según las características elaboradas por Mayen, 2001) y de sus principales variables;
2. Análisis de las actividades de las personas en esas situaciones, a través del «decurso temporal» de su conducta comprendida como una serie de «tomas de información» y de «controles» que llevan a «inferencias» y a «tomas de decisión» (Vergnaud, 1996);
3. Análisis de los recursos utilizados o construidos para actuar en y sobre las situaciones pasando por la identificación de elementos cognitivos del esquema como de los «invariantes operatorios» (Vergnaud, 2001a) centrales en la actividad de los profesionales del campo respectivo, especialmente de los conceptos llamados «organizadores» o «pragmáticos» (Pastré, 1999; Vidal Gomel y Rogalski, 2007), esquematizados a veces bajo la forma de una «estructura conceptual» de la situación (Pastré, 1999; Caens-Martin, 1999).

1.3. Productos surgidos del análisis del trabajo en didáctica profesional

Además de un mejor conocimiento de los respectivos oficios y de las ampliaciones y mejora del marco teórico de la didáctica profesional, sobre los cuales no volveremos aquí (véase Rogalski, 2014), existen varios efectos prácticos surgidos del uso de los resultados de estos análisis del trabajo, en términos de concepción de:

- simuladores (Pastré, 2009), como Jeunereau (2009) en el caso del cultivo de la colza, Caens-Martin (1999) en el caso de la poda de la vid, Michel y Allemand (2008) en el caso de las entrevistas realizadas por los formadores;
- dispositivos de formación, como Genest (2009) en el caso de los empleados de limpieza, Mayen (1999) con supervisores del servicio técnico en medios hospitalarios, Oudart (2008) con consejeros telefónicos, Cerf, Guillot y Olry (2010) con consejeros agrícolas, por citar algunos;
- casos pedagógicos utilizados en la formación, como Tourmen y Toulemonde (2005) con evaluadores profesionales;
- referenciales para la formación llamados «referenciales de situación» (Mayen, Métral y Tourmen, 2010), como Mayen *et al.* (2006) con acuicultores, Tourmen, Berger y Soulier-Bauland (2014) respecto de la experiencia internacional;
- diseño de herramientas de valoración y evaluación de las competencias, como una libreta/carnet de competencias de los doctorandos (Tourmen, 2010), una guía de uso de los jurados de VAE [validación de la experiencia adquirida] (Mayen y Tourmen, 2009), si bien, una vez más, la lista no es exhaustiva.

Así concebidos, los resultados del análisis del trabajo son susceptibles de guiar la actividad de diseño de la formación de varias maneras:

1. Las situaciones críticas del trabajo, una vez identificadas, se vuelven objetivos de formación (para asegurar su dominio) pero también medios de formación (Métral, 2012) a través de la puesta en situación con simuladores, juegos de roles, estudios de casos pedagógicos, films, testimonios, fotos, etc. Su caracterización puede alimentar también el diseño de pruebas de evaluación de las competencias en situación profesional, cada vez más habituales en la formación profesional (Tardif y Dubois, 2010).
2. Las actividades sometidas a estudio se vuelven lo que es necesario suscitar en las personas, durante el mayor tiempo posible y en diversas

situaciones que deberán hacerse variar, tanto en los centros de formación como en los lugares de pasantía, e incluso, evaluar. Vemos aquí que la didáctica profesional se basa en un modelo constructivista del aprendizaje que remite a su herencia piagetiana, modelo subyacente pero rara vez explicitado, cercano a las pedagogías activas desarrolladas en América del Norte (Eitington, 2001), donde se promueve poner en actividad a los aprendices.

3. Los recursos identificados constituyen lo que se desea que los jóvenes profesionales desarrollen y adquieran. Estos constituyen también lo que puede ser evaluado en lo que Vergnaud llamó «el descenso hacia lo cognitivo» (2001b), o sea una forma de evaluación de las competencias en situación, que no se basaría solamente en las acciones observables en la situación, sino también en los modos de razonamiento y en los conocimientos –a veces no conscientes y no verbalizables– que las organizan.

1.4. Consecuencias sobre la actividad de los formadores

En esta tradición, en la que el análisis del trabajo precede a la formación, que sigue siendo fundadora en didáctica profesional, el rol del formador es el de un *investigador/analista* capaz de observar profesionales en actividad, lo que implica competencias en análisis del trabajo y la capacidad de utilizar el marco teórico propuesto. Por otra parte no es menor que, en la mayoría de los trabajos citados, los formadores sean también investigadores o hayan trabajado en colaboración con investigadores. En efecto, pasar por un análisis del trabajo previo a una formación conduce a los formadores a diferenciarse de las maneras más tradicionales de construir la formación: aquellas que están orientadas por «el aprendizaje de los saberes» que determinan «un orden de aprendizaje», y de los «conocimientos a asimilar» (Pastré, 2004), como es el caso en los enfoques llamados «didácticas de las disciplinas», y aquellas que están orientadas por las prescripciones profesionales (fines asignados, procedimientos prescritos...), en las que se trataría únicamente de transmitir para formar buenos profesionales, como es a menudo el caso del mundo del trabajo (véase por ejemplo Tourmen y Toulemonde, 2005, sobre los modos de formación habituales de los evaluadores de programas, o Meyer, 2006, sobre la formación de las enfermeras).

Contrariamente a las didácticas centradas en los saberes y procedimientos a transmitir, El Mostafa, Lenoir y Desjardins (2012: 27) señalan que, en didáctica profesional, «la noción de situación es central, en coherencia con el hecho de centrarse en la lógica de la acción y en el acto profesional. Esta pone en evidencia que en un proceso de formación o de enseñanza, lo que

está en el “centro” no es ni el alumno, ni el docente o el formador, ni el saber, sino la situación en cuanto espacio de encuentro entre el sujeto que aprende y el educador que interviene a propósito de los aprendizajes requeridos». El lugar asignado al concepto de situación en didáctica profesional es cada vez más importante: situaciones profesionales contempladas y analizadas, situaciones pedagógicas orquestadas y propuestas para ser vividas, situaciones simuladas y/o evaluadas. Pastré (2004: 6) indica así que «la formación puede estar organizada alrededor de situaciones representativas de un oficio. En ese caso, la situación es un principio organizador que lleva a recurrir, en cuanto necesidad, es decir, de manera bastante oportunista, a conocimientos pertenecientes a ámbitos variados». Este *enfoque cambia el estatus del saber*, comprendido más bien como una herramienta de ayuda para la resolución de los problemas encontrados en las situaciones de trabajo, en consonancia con una tradición pragmatista de la filosofía de la acción inspirada en los trabajos de Dewey (1968), tradición cada vez más citada en la didáctica profesional (Thievenaz, 2014). Han surgido algunas críticas a este enfoque por la reducción del saber a su dimensión instrumental al servicio de las situaciones de trabajo, que se haría en detrimento de una toma en cuenta de otras finalidades educativas más globales (El Mostafa, Lenoir y Desjardins, 2012). No es este el lugar para ir más lejos en los términos del debate.

2. SEGUNDO USO DE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN: LA FORMACIÓN MEDIANTE EL ANÁLISIS DEL TRABAJO

2.1. Surgimiento de un nuevo tipo de uso del análisis del trabajo en didáctica profesional

El formato clásico de 1) análisis del trabajo, y 2) diseño de formación, recientemente se ha completado –incluso criticado– por el ascenso de nuevas prácticas en didáctica profesional. Existen, en efecto, cada vez más *experiencias de formación* mediante *el análisis del trabajo*, en las que el análisis del trabajo es concebido como una modalidad de formación en sí misma y ya no como previo a esta. El análisis del trabajo tiene lugar entonces in situ en la formación, en vivo con los participantes a los cuales se contempla ayudar a analizar en tiempo real la experiencia pasada o en curso.

Los dispositivos de formación mediante el análisis del trabajo se han ampliado en estos últimos años, en especial en la formación de los futuros docentes, principalmente reflexiva (Vinatier, 2012). En esos dispositivos se ha utilizado un enfoque de didáctica profesional (Mayen y Perrier, 2006; Tourmen y Prévost, 2010; Vinatier, 2012), entre otros posibles. Esto va en

línea con el éxito de los grupos de «análisis de las prácticas»¹ en diversos sectores profesionales como el de trabajo social (Blanchard-Laville y Fablet, 1998) y el surgimiento consiguiente de modalidades de discusión sobre la actividad en otros marcos teóricos (clínica de la actividad, teoría del curso de acción) en ciencias de la educación y en psicología (Clot, 2000; Theureau, 1994; Durand, de Saint-Georges y Mewly-Bonte, 2006). Todos esos enfoques consagran el éxito del ingreso de la «actividad» en la formación.

Algunos han apostado a que la didáctica profesional ofrezca un marco a la vez teórico y práctico para hacer explicitar y analizar el relato de la experiencia de las personas, o sea para trabajar sobre la actividad no observada sino contada, y esto mismo en los centros de formación, tomando distancia de la actividad realizada. El análisis del trabajo es por lo tanto comprendido en un sentido extenso, este puede referirse a:

- *la experiencia vivida en las pasantías* y su análisis al regreso a los centros de formación, ya sea en grupos completos (Caens-Martin, 2005) o en formatos de grupos de apoyo cercanos al análisis de prácticas (Vinatier, 2012);
- *la experiencia de trabajo previa a la formación* tal como puede ser tomada en cuenta en la formación de adultos (Tourmen, 2013);
- *la experiencia vivida en el transcurso de trabajos prácticos*, como por ejemplo en los talleres de tecnología (Métral, 2012) o durante las sesiones con simuladores (Pastré, 1999), que pueden también ser objeto de un análisis en centros de formación.

Hemos visto desarrollarse así, en estos últimos años, muchas experiencias de animación de grupos de «análisis de las prácticas» que movilizan el marco de la didáctica profesional, ya sea con consejeros VAE en Points Relais Conseil (Consejo de puntos de enlace) (Mayen y Perrier, 2006), con acompañantes VAE (Mayen y Daoulas, 2006), con formadores profesionales (Tourmen y Prévost, 2010), con docentes (Vinatier, 2012), etc. Tales dispositivos se basan en «testimonios y relatos de prácticas» (Mayen y Perrier, 2006: 14) y para algunos, en huellas del trabajo analizadas en grupo (Vinatier, 2012). Ellos apuntan al «desarrollo profesional» de los participantes (Vinatier, 2012) pero también a conocer mejor el oficio y a hacerlo conocer a través de publicaciones.

1. El término *práctica* es polisémico en los dispositivos de análisis de las prácticas (Blanchard-Laville y Fablet, 1998). Nosotros hacemos una distinción con el análisis de la actividad tal como es practicada en un marco de análisis del trabajo surgido de la psicología ergonómica (Leplat, 1980) y retomada en la didáctica profesional, mediante la oposición *tarea/actividad*.

Las formaciones centradas en este modelo se desarrollan de manera diferente a una formación profesional clásica, pues sus participantes exploran y explicitan su experiencia de trabajo a través de un marco proporcionado, mediante un cuestionamiento sobre diferentes dimensiones del trabajo, que puede, según nosotros, ser sintetizado en el marco ya expuesto: 1) las situaciones vividas, 2) la actividad en situación y 3) los recursos desplegados.

Se les pide también a los participantes analizar su práctica y no solamente describirla. El proceso es favorecido por la confrontación con las prácticas y perspectivas de los otros y, a veces, combinada con el aporte de conceptos por parte de los animadores (Mayen y Perrier, 2006; Vinatier, 2012).

2.2. Orígenes de esta evolución

¿Por qué tales desarrollos en didáctica profesional? Pastré ya había experimentado la importancia de una modalidad de *debriefing* post-simulador desde 1999, en ocasión de su investigación sobre la conducción de centrales nucleares, y en 2006, la consideraba complementaria: «Muchas cosas se aprenden mediante el análisis de la acción a posteriori [...]. Lo esencial de la didactización consiste entonces en combinar el aprendizaje mediante el ejercicio de la actividad y el aprendizaje mediante el análisis de esa misma actividad» (Pastré, 2006: 340). Este punto de vista es convergente con el de otros investigadores que han mostrado la importancia del trabajo de «explicitación» (Vermersch, 1994) y de confrontación de sus prácticas con las de otros (ver por ejemplo los métodos de «autoconfrontación cruzada», Clot, 2000) para *favorecer la toma de conciencia de las dimensiones tácitas de su actividad y su conceptualización*, que pueden ocasionar desarrollos ulteriores. Los trabajos sobre VAE han confirmado, por otra parte, el impacto potencialmente formador de una puesta en palabras y de una elaboración de su experiencia para otros (Chakroun, 2009). Chakroun observa así los efectos claros de conceptualización en el campo profesional como resultado de acompañamientos en VAE (2009), aun cuando esos fenómenos de aprendizaje no sean los mismos según el candidato.

Más allá del potencial formador de estos dispositivos de retorno sobre la experiencia, estos tienen además una ventaja práctica. En efecto, por una parte, los formadores no siempre tienen el tiempo ni los medios para realizar un análisis previo a una formación y, por otra parte, estas modalidades se inscriben fácilmente en dispositivos más globales de acompañamiento de los aprendices, dispositivos en pleno desarrollo actualmente. Estas modalidades son, de hecho, valoradas en la formación profesional y en la formación de adultos, adonde a menudo los aprendices llegan con una experiencia profesional previa que puede ser un obstáculo, pero que también

puede servir como recurso para la formación (Tourmen, 2013). Se inscriben en un movimiento más global de toma en consideración de las adquisiciones de la experiencia (VAE, evaluación de competencias, saberes «no formales» e «informales» valorizados por la Comisión Europea, etc.). Como prueba del éxito de estos nuevos enfoques, podemos citar la multiplicación de nuevos carnets/libretas de competencias en la formación profesional (Tardif y Dubois, 2010).

2.3. Consecuencias para la actividad de los formadores

Los formadores que participan en este tipo de dispositivos asumen nuevos roles:

-acompañante/animador que oficia de mediador entre la experiencia y él, favoreciendo la explicitación y la conceptualización de la experiencia de cada uno en coherencia con los marcos teóricos que este aporta;
-investigador, como lo muestra el dispositivo de «coexplicitación» entre investigadores/docentes formadores implementado por Vinatier (2012). Ese dispositivo colectivo de «co-análisis» basado en huellas del trabajo apuntaba a varias finalidades: el desarrollo de los participantes, de la investigación y de la publicación, acercándose entonces a formas de investigación colaborativa en las que los no especialistas se asocian a la producción de investigaciones (Desgagné, 2001). Este tipo de dispositivo exige, según el informe de Vinatier (2012: 43), la implementación de reglas de uso de la palabra que permitan enmarcar y regular el discurso colectivo. Estas reglas están inspiradas en reglas utilizadas en los grupos de análisis de las prácticas (Blanchard-Laville y Fablet, 1998), como «comprender sin juzgar», la «contribución de todos», el «respeto a las diferencias» y «la confidencialidad de lo que se enuncia».

Este tipo de análisis del trabajo en formación plantea nuevos problemas: ¿qué hacer con los juicios dirigidos al sujeto de la experiencia y enunciados por parte de otro participante, de manera a veces virulenta? ¿Qué decir si las prácticas llamadas límites son descriptas, incluso discutidas? ¿Qué hacer con las emociones ligadas al trabajo que afloran incesantemente y a veces explotan en el transcurso del relato (Mayen y Perrier, 2006)? Este tipo de ejercicio requiere de nuevas competencias por parte de los investigadores o formadores, que se relacionan con las de la animación de grupos de análisis de prácticas: constituir un grupo de apoyo, instaurar el marco y regular los intercambios entre los participantes. A pesar de que se han hecho algunos intentos (Mayen y Perrier, 2006), sería necesario continuar con un trabajo de formalización de esas competencias de animación.

El surgimiento de los diversos usos de la didáctica profesional que hemos desandado aquí y la multiplicación de publicaciones, ¿hacen que se corra el *riesgo de un estallido del marco* o, cuando menos, crean cierta confusión teórica y práctica, como lo temen El Mostafa *et al.* (2012)? En el apartado siguiente, desarrollaremos la tesis según la cual la teoría de los esquemas de Vergnaud (1996 y 2001a) continúa siendo fundante de un enfoque en didáctica profesional. Mostraremos cómo este marco se puede poner en marcha sea cual fuere la modalidad de formación seguida (análisis del trabajo previo o en el transcurso de la formación), y esto es a través de cuatro puertas de entrada distintas.

3. CUATRO PUERTAS DE ENTRADA TEÓRICAS Y PRÁCTICAS PARA UTILIZAR EL MARCO DE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN

La unidad de la didáctica profesional proviene del marco teórico de la conceptualización en la acción, o teoría de los esquemas, tal como la desarrolló Vergnaud (1996 y 2001a) en línea directa con el uso del concepto de esquema por parte de Piaget (1936 y 1947). Este marco ha sido citado numerosas veces y retomado por la mayoría de los trabajos de didáctica profesional, fue extendido a diferentes sectores profesionales por Pastré (2002) y otros, como ha sido expuesto anteriormente. Su importancia es la de haber propuesto no solamente una teorización de lo que organiza la actividad competente en situación, sino también su desarrollo a través de los procesos de conceptualización-en-acción. Ofrece a la vez un esquema de lectura de la actividad de las personas y de su aprendizaje, ya sea que la actividad sea observada antes de la formación (primer uso de la didáctica profesional) o analizada en el curso de la formación (segundo uso). Este marco sigue siendo *la marca distintiva de este enfoque y su fundamento conceptual*, y la distingue de otras teorizaciones de la actividad sostenidas por otras perspectivas, como la clínica de la actividad (Clot, 2000) o los trabajos surgidos del marco del curso de acción de Theureau (1994). Luego de haber vuelto brevemente sobre los principios de este marco, vamos a desarrollar varios ejemplos concretos que muestran sus usos en la formación, en las dos modalidades descritas anteriormente.

Este marco ofrece *cuatro entradas posibles para explorar el trabajo*, entre las cuales el formador puede elegir. Esta idea ha sido expuesta por Mayen *et al.* (2006: 68) y nosotros proponemos reformularla como sigue: 1) trabajar sobre los indicios de las variables de situación y las diferentes reglas de acción; 2) trabajar sobre los fines y los resultados del trabajo; 3) trabajar sobre los conocimientos-en-acto centrales en la actividad; 4) trabajar sobre los conceptos organizadores del ejercicio del oficio. Veremos

que estas cuatro puertas de entrada surgidas de la teoría de los esquemas constituyen un marco práctico que estructura la indagación sobre el trabajo de las personas y provee a la vez un tramo de observación de la actividad (antes de la formación o en el transcurso de la formación), un tramo de interrogación a los profesionales (antes de la formación) y un tramo de análisis de la palabra sobre la actividad (en el transcurso de la formación).

3.1. La teoría de los esquemas

Las cuatro puertas de entrada surgen de categorías constitutivas del esquema expuesto por Vergnaud (1996 y 2001a), categorías establecidas sobre la base de los trabajos anteriores de Piaget, quien propuso describir los esquemas como «estructuras internas de acción que pueden ser activamente repetidas» (1947: 13), organizadas por «reglas» y «conceptos». Según Vergnaud (2001a), los esquemas, en su «dimensión cognitiva», están constituidos por:

- «fines» y «sub-fines» incluidos en el trabajo;
- «posibilidades de inferencia» a partir de «tomas de información» sobre las situaciones, asumidas mediante «reglas de acción» o «razonamientos condicionales» del tipo «si... entonces...»;
- «teoremas en acto», o «proposiciones sobre lo real tenidas por verdaderas», también llamadas «conocimientos en acto», que fundan las interpretaciones;
- «conceptos en acto» (también llamados «organizadores» o «pragmáticos», Pastré, 1999, o Vidal Gomel y Rogalski, 2007, para las distinciones conceptuales) que nutren los teoremas-en-acto y las reglas de acción, y son centrales en la organización de la actividad.

Vergnaud recuerda sin embargo que los elementos constitutivos de los esquemas no están separados sino que funcionan como «totalidades dinámicas funcionales» (2001a), que forman un sistema, y que es porque esos elementos forman un sistema que «la presentación de uno de los componentes solo tiene sentido en relación con los otros. Entrar a través de uno de ellos significa necesariamente recurrir a los otros», como lo señalan Mayen *et al.* (2006: 68). De modo que *las cuatro entradas no son en absoluto excluyentes las unas de las otras*, adoptar una lleva rápidamente a recurrir a las otras categorías, y estas no pueden, en ningún caso, ser comprendidas como entradas exclusivas. Por el contrario, constituyen muchas maneras de acceder a una misma realidad, pues «adoptar esas diferentes entradas a una situación nos parece un medio para acceder a la complejidad de un sistema» (ibíd.). Distinguir varias entradas apunta a facilitar el trabajo del formador, a indicarle vías

de acceso posibles para explorar la actividad de trabajo, siempre compleja y singular en su expresión. Como veremos, elegir una entrada implica el surgimiento inmediato de los otros elementos del sistema que están ligados a ella.

Sin embargo, estas cuatro entradas no son accesibles de manera directa, ellas requieren de un rodeo mediante la actividad de trabajo concreta, en situación. Solo la observación, la verbalización y el análisis permiten hacer emerger los elementos constitutivos (Vergnaud, 2001a). Como lo mencionan Mayen *et al.*, «es la confrontación con la situación lo que permite al profesional verbalizar lo que hace, con qué finalidad lo hace, con qué anticipaciones y luego de qué tomas de información. Es difícil, fuera de la acción y sin un método, llegar a un resultado» (2006: 74). La didáctica profesional se apoya aquí en las observaciones de Vermersch (1994), para quien un discurso espontáneo sobre el trabajo corre el riesgo de ser demasiado general, lleno de juicios y de generalizaciones que ocultarían la riqueza de la actividad en situación. Se emplea el análisis del trabajo para limitar ese riesgo.

3.2. La entrada por las variables de situación y las reglas de acción

La primera entrada posible consiste en identificar los indicios que un profesional puede extraer sobre el estado y la evolución de su situación de trabajo a fin de adaptar a ella su acción. En efecto, los profesionales obtienen indicios sobre su situación presente de trabajo a través de diagnósticos repetidos (Hoc, 1990), intentando anticipar la evolución y adaptar su acción. No solo es posible identificar, listar y modelizar los indicios de situaciones tomados en cuenta y las variables que estos informan (por ejemplo, bajo la forma de un esquema de la «estructura conceptual de la situación», véase Caens-Martin, 1999, véase también otro ejemplo más abajo), sino que asimismo es posible identificar los razonamientos condicionales de inferencia (del tipo «si... entonces...») con los cuales ellos son tratados, razonamientos que los que recién se inician tienen dificultades para seguir en su actividad (Tourmen, 2008). Esos razonamientos pueden ser expresados bajo la forma de reglas de acción que pueden tener por función, como lo recuerda Vergnaud (1996), el diagnóstico (si X e Y, entonces la situación/el problema es Z), la adaptación (si la situación es Z, entonces yo debería hacer A) y la anticipación (si hago A, entonces va a ocurrir B y luego C), siendo las tres funciones realizadas frecuentemente al mismo tiempo en los razonamientos complejos, parciales y a menudo reducidos de la vida cotidiana (Gigenrenzer, Todd y ABC Group, 1999).

La entrada por las variables de situación puede ocurrir *mediante preguntas del tipo*: «¿Qué es lo que usted busca, qué debe saber aquí y ahora? ¿A qué le presta usted atención? ¿Qué es lo que usted controla? ¿Cómo lo controla?» (Mayen *et al.*, 2006: 69), todo esto a fin de acceder a «tomas

de información que, frecuentemente automatizadas, son incorporadas al trabajo» (ibíd.). El resto de los elementos organizadores de la actividad continúa: «Una vez que la toma de información es precisada, el profesional puede explicitar en qué esta va a modificar el curso de su acción, cuáles son las anticipaciones que lo llevan a estar (o a haber estado) atento a uno de los elementos de la situación, qué reglas de acción aplica (o ha aplicado), qué fin persigue entonces [...] Las reglas de acción que siguen a esas tomas de información son generalmente enunciadas» (ibíd.: 70).

Los indicios, variables de situación y reglas de acción pueden luego ser formalizadas para ser trabajadas en la formación, por ejemplo a través de los estudios de caso pedagógicos, haciendo variar el estado de las situaciones para favorecer la adaptación de los aprendices (Tourmen y Toulemonde, 2005), y ayudarlos a construir sus primeras reglas de acción. El primer ejemplo que daremos surge de un trabajo de Master II sobre la colocación de la vía (de perfusión) por los estudiantes de enfermería (Meyer, 2006), tarea compleja de aprender, en cuya práctica estos generalmente fracasan. La formación habitual, en los centros de formación, consistía en transmitir elementos de prescripción, dejando la puesta en práctica para el momento de la pasantía, sin que esta fuera realmente encuadrada. Esto podía generar desigualdades en las prácticas, e incluso el desarrollo de malas prácticas en las enfermeras pasantes de tercer año (Mayen, 2007). Luego de un análisis del trabajo de colocación de la vía de perfusión en el marco de la didáctica profesional,² Meyer (2006) propuso renovar la formación introduciendo puestas en práctica en centros de formación a fin de entrenar a los estudiantes para la variabilidad de situaciones posibles, fuente de error y de estrés para ellos, y de hacerlos construir sus primeras reglas de acción.

Para ello, Meyer (2006) modelizó, en la Figura 1, las principales variables de situación y de indicios de potenciales problemas. Como señala Meyer, «la observación de las actividades nos ha permitido identificar tres variables que pueden influir en el éxito de la atención/cuidado o por el contrario desestabilizar al estudiante [...]. Para ayudar al estudiante a superar el acto técnico y a tomar en cuenta esas variables luego de la realización de la atención (al paciente), proponemos una herramienta que pueda servir de guía [...] para administrar lo mejor posible los imprevistos, para tomar conciencia de las variaciones de situación y para construir reglas de acción sobre la manera de tratarlas con el formador (por medio de casos prácticos u oralmente)» (2006: 55).

2. Análisis de la tarea, seguido de un análisis de la actividad de tres enfermeras experimentadas y seis enfermeras noveles filmadas luego de una perfusión (colocación de vía endovenosa).

El análisis del trabajo previo a la formación permitió identificar las variables de la situación tomadas en cuenta con la experiencia, y proponer indicios que demuestran estados de perturbación o normales. Este cuadro constituye una base para que los formadores imaginen y escenifiquen (oralmente, por escrito o mediante juego de roles) casos pedagógicos en los centros de formación, y hagan variar los estados, como lo sugerido e

Figura 1. Cuadro de las variables e indicios de situación tomados en cuenta durante la colocación de la vía de perfusión, fragmentos.

VARIABLES DE SITUACIÓN EN EL MOMENTO DE LA COLOCACIÓN DE LA PERFUSIÓN (MEYER, 2006)	
Variables de situación	Antes de preparar la perfusión (sala de cuidados, habitación del paciente).
	Momento de la preparación de la perfusión (sala de cuidados).
	Momento de la colocación de la perfusión (habitación del paciente).
Paciente	Rechaza la atención.
	Llama.
	Hace preguntas, pide explicaciones con mala intención, rechaza la atención, presenta signos de dolor, enrojecimiento, reflujo venoso inexistente.
Prescripción médica	No hay historia clínica del paciente, prescripción ilegible, no compatible.
	Prescripción mal interpretada, mal leída, sin verificar.
	Prescripción no respetada en caudal y en duración.
Contexto material y humano	Material perimido, incompleto, flujo de goteo anticipado, responder el teléfono.
	...
	...

Fuente: Meyer, 2006.

Figura 2. Ejemplo de reglas de acción sintetizadas sobre un cuadro en blanco, al final de la formación, siendo el tema de la tarea «Constituir una instancia de evaluación».

REGLAS DE ACCIÓN PARA CONSTITUIR UNA INSTANCIA DE EVALUACIÓN

<p>Si los grupos destinatarios son difíciles de hacer participar (no tienen representación, son silenciosos).</p>	<p>[...] entonces hacer participar a periodistas, representantes o «traductores» (personas que trabajan en relación directa con el público destinatario).</p>
<p>Si la evaluación es de gran desafío político (representantes demandantes e involucrados, política sometida a debate y presiones).</p>	<p>[...] entonces hacer participar a una mayoría de representantes y de actores de una gran legitimidad y reducir el número de las partes interesadas.</p>

Fuente: Documento interno de formación Euréval.

implementado por Meyer (2006). No disponemos sin embargo de datos sobre los usos ulteriores de esta herramienta en la formación.

Otro análisis del trabajo llevado a cabo en el marco de una tesis (Tourmen, 2007) permitió identificar tres variables de situación importantes en evaluadores profesionales:³ 1) estrategias de los actores frente a la evaluación; 2) programa evaluado; y 3) medios a disposición (cfr. Figura 2). Una consultora (Euréval) utilizó estos resultados en el marco de formaciones continuas para la evaluación de políticas públicas, a las que esta se dedica (tres módulos de dos días). Al final de la formación, el formador realiza –con los participantes– una síntesis de las principales reglas de acción que pueden ser memorizadas después de haber sido discutidas durante la formación. Las sintetiza en un cuadro en blanco según el siguiente formato (fragmentos):

Sin embargo, la formalización de reglas de acción hace correr el riesgo de una voluntad de exhaustividad –imposible– y la pretensión de un pro-

3. Son funcionarios o consultores que trabajan en organizaciones públicas (Comisión Europea, ministerios, colectividades territoriales) o privadas (gabinetes de consejo) y cuyo trabajo consiste en ordenar y/o realizar evaluaciones de programas y de políticas públicas que apuntan a estimar los efectos de dichos programas y a esclarecer la decisión pública. Se trata de un oficio reciente en Francia y en el mundo. La encuesta se realizó sobre una muestra de 23 profesionales, entre principiantes y más experimentados (Tourmen, 2008).

cedimiento a ultranza de los razonamientos que encerrarían a la actividad, quitándole toda posibilidad de comprensión. De este modo, como lo recuerda Genest, las reglas de acción no deben ser aplicadas «como principios absolutos o prohibiciones desconectadas de sus fundamentos explicativos» (2009: 68), y es el lazo con los otros elementos organizadores de la actividad, fines, conceptos organizadores y conocimientos en acto, los que le dan sentido y explican su carácter movedizo y evolutivo en la actividad.

3.3. La entrada por los fines

Una segunda entrada posible es la de los fines de la actividad, generalmente múltiples y contradictorios (Leplat, 1997) pues provienen de fuentes de prescripción variadas. Esto ocasiona una jerarquización constante y movediza de los fines por parte de los trabajadores. Así, la entrada a través de las finalidades perseguidas, anticipadas y jerarquizadas constituye otra entrada posible a la observación/explicitación de la palabra sobre la actividad a través de preguntas como: «¿Qué fin privilegia usted en ese caso? ¿Qué podría ocurrir si usted no actúa de esta manera aquí y ahora? ¿Cuáles son las consecuencias, el impacto de su elección? etc.» (Mayen *et al.*, 2006: 72). Otras preguntas sobre los fines a corto, mediano y largo plazo, los fines evitados o impedidos y los resultados alcanzados (¿cómo se controlan los resultados de la acción, sobre la base de qué criterios e indicios, cómo saben que han sido satisfechos?) pueden permitir actualizar el sistema de los fines que guían la actividad y su jerarquía dinámica.

Una manera original de trabajar en la formación sobre los fines a largo plazo ha sido experimentada luego de un análisis del trabajo realizado junto a «albañiles de silleta»⁴ (Rabiet, 2006). Uno de los problemas encontrados por los clientes es que los albañiles que construyen paredes de cemento no siempre privilegian la durabilidad de las paredes respecto de otras preocupaciones a corto plazo (facilidad, economía de esfuerzos). Además, no siempre son conscientes de las consecuencias que sus acciones tienen en el largo plazo, las que no pueden observar, lo mismo que el manejo de una «vibración» adecuada del cemento en el momento del «hormigonado» sigue siendo una etapa crítica y difícil. A fin de paliar esas dificultades, Rabiet (2006) construyó, después de su análisis del trabajo, un ejercicio pedagógico, un «catálogo foto» de tipo informático (véase extracto en el Anexo 1).

4. Un análisis de las tareas seguido de un análisis de la actividad de 6 albañiles de silleta, de los cuales 2 son principiantes, a través de la observación *in situ* y de entrevistas.

Los aprendices de albañil deben mirar fotos de paredes de cemento/hormigón que presentan defectos («planimetría», «nido de abeja», «exceso de agua», «sellado», «separación») y diagnosticar su gravedad (siendo algunas fisuras anodinas, y otras más graves), pero deben también, mediante un razonamiento de búsqueda de causas, plantear hipótesis sobre el origen de esos defectos en la ejecución anterior del hormigón, por ejemplo: «el cemento no estaba suficientemente húmedo», «el cemento estaba demasiado vibrante», «el trazado no era correcto» (cfr. Anexo 1).

Un trabajo pedagógico como este, sobre los resultados a largo plazo de la actividad, apunta a hacer tomar conciencia de uno de los fines del trabajo (la durabilidad) y de las consecuencias difícilmente observables de ciertas acciones, a fin de que los aprendices asuman un mayor compromiso en la regulación de su actividad y logren anticipar las consecuencias de sus gestos. Si los fines son los que orientan la actividad, y esta se redefine en ellos permanentemente (Leplat, 1997), ellos forman también un sistema con los diagnósticos de situación, las reglas de acción y los conceptos organizadores que permiten anticipar los daños o verificarlos. Aquí también, entrar por las finalidades conduce rápidamente a actualizar otros elementos de los esquemas como las tomas de información, los razonamientos de anticipación y de control de los resultados de la actividad.

3.4. La entrada por los conocimientos en acto

Otra entrada posible consiste en *identificar los conocimientos en acto o teoremas en acto* –también llamados proposiciones tomadas por verdaderas sobre lo real (Vergnaud, 2001a)– que parecen los más centrales en el ejercicio de un oficio. Al igual que para las reglas de acción, el objetivo no es la exhaustividad, sino la identificación de los elementos que organizan la acción. Los conocimientos en acto son expresados bajo la forma de proposiciones asertivas sobre el trabajo, su desarrollo, sus situaciones y sus objetos. Ellos orientan la lectura de las situaciones y las reglas de acción que serán implementadas.

A efectos del análisis del trabajo previo a la formación (primera modalidad) o de la ayuda para su explicitación en el curso de la formación (segunda modalidad), el enunciado de esas creencias puede ser provocado mediante *cuestionamientos que inviten a la generalización*, tales como «¿Usted siempre procede de esta manera?» (Mayen *et al.*, 2006: 69), o «¿Las cosas ocurren generalmente así?», o incluso «¿Cómo se comportan habitualmente los clientes? ¿Se comportan todos de la misma manera?». Su verbalización, tanto como la de los otros elementos organizadores de la actividad, se produce generalmente no como respuesta

a una pregunta sino más bien al rodeo en el relato sobre la actividad de trabajo. Nuevamente, los conocimientos en acto están ligados a los otros elementos del esquema.

Existen numerosas *maneras de utilizar estos invariantes operatorios en la formación*. El ejemplo siguiente proviene de un análisis del trabajo realizado por alumnos de una licenciatura profesional (Carrara *et al.*, 2007) junto a un entrenador canino de profesión. Este entrenador adiestra perros para concursos o actividades específicas, también imparte cursos para formar a los amos de los perros en el adiestramiento de su propio animal. Después de la observación y el análisis,⁵ Carrara *et al.* (2007) han listado algunos de los conocimientos enunciados por el profesional, eligiendo aquellos que parecían los más organizadores de su actividad, en este caso, aquellos referidos a los perros, una variable de situación importante para el profesional. Según Carrara *et al.*, «gracias a todos los elementos que nuestro grupo de trabajo ha observado en la práctica del entrenador canino, pudimos señalar que este poseía un gran número de representaciones referidas al perro en general y a la educación canina. Notamos además que él utilizaba esas representaciones en su práctica» (2007: 9-10). Esa lista dio lugar a la elaboración de un cuadro del cual presentamos aquí algunos fragmentos (Figura 3).

Esta lista constituye un recurso pedagógico posible para formar a jóvenes entrenadores caninos: el formador puede tratar de trabajar sobre esas representaciones en la formación, hacer verbalizar las representaciones iniciales de las personas sobre los perros, ponerlas en discusión entre sí y respecto de su experticia profesional, mostrar qué implicaciones tienen en la práctica y cómo entran en conflicto con representaciones a veces opuestas en los amos de los perros. Será necesario entonces identificar esas representaciones y tratar de modificarlas. Un cuadro de este tipo (cfr. Figura 3) no debe constituir una «verdad» acabada para los futuros profesionales, sino más bien una invitación al debate, a la controversia, al análisis de las consecuencias y los orígenes de tales representaciones, en una palabra, un material viviente de la formación profesional.

3.5. La entrada por los conceptos organizadores

La cuarta entrada podría parecer la primera, por el gran énfasis que la didáctica profesional ha puesto en la *identificación de los conceptos organizadores y su esquematización* en una estructura conceptual, a tal punto

5. Análisis de la tarea seguido de dos medias jornadas de observación de la actividad y tres entrevistas.

Figura 3. Lista no exhaustiva de los teoremas en acto enunciados por el profesional en las entrevistas.

LOS TEOREMAS EN ACTO VERBALIZADOS POR UN ENTRENADOR CANINO	
ASERCIÓN	DETALLE
El perro tiene una memoria limitada.	El perro tiene una memoria limitada, es por ello que debe utilizarse un número restringido de órdenes.
El perro tiene un carácter propio.	Todos los perros tienen diferente carácter, los hay con perfiles «dominantes» y «dominados». Los primeros necesitarán una educación más estricta y con los segundos no se deberá ser demasiado bruscos pues podrían volverse hostiles. Sin embargo, un perro «dominante» también podría volverse hostil si se lo reprende fuertemente.
El perro es un animal.	El perro no debe ser considerado un niño, debe «mantenerse en su lugar». Debe existir una jerarquía amo-perro, si no, el amo no estará bien y el animal tampoco.
La atención del perro debe ser sostenida.	El perro es juguetón, su atención se desvía fácilmente ante lo que sucede a su alrededor. Es necesario entonces encontrar trucos para llamar su atención, como un juguete. Durante los concursos, la ausencia de juguete requiere simular la posesión del mismo.

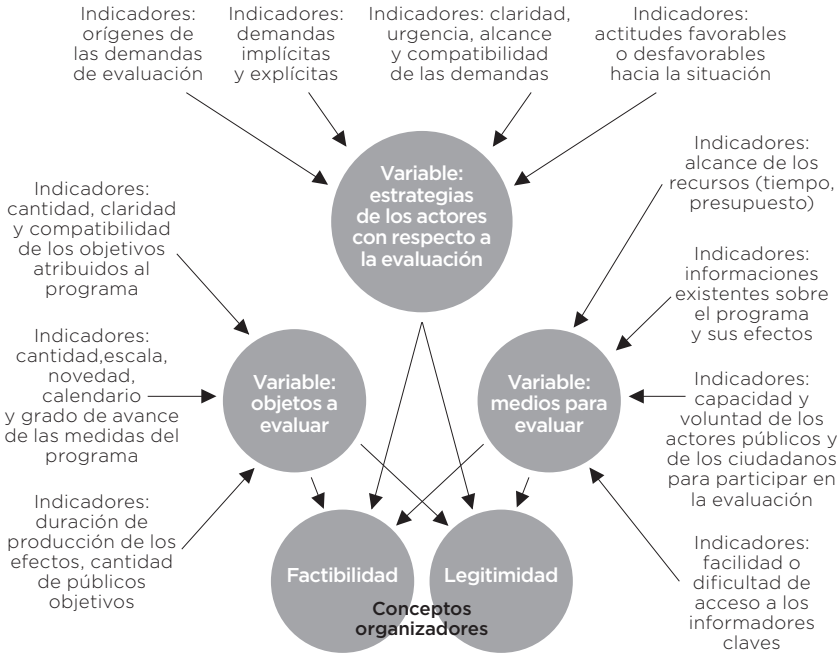
Fuente: Carrara *et al.*, 2007.

que sus detractores la reducen a veces a eso. Puesto que «la instancia sobre la conceptualización está en el núcleo de los trabajos de la didáctica profesional» (El Mostafa, Lenoir y Desjardins, 2012: 26), los conceptos organizadores han adquirido una centralidad en el análisis del trabajo, del mismo modo que aparecen como centrales en la práctica de los profesionales observados. Estos forman un sistema con otros conceptos e irrigan las reglas de acción y los teoremas en acto, lo que vuelve su análisis dependiente de los otros elementos del esquema. Es la razón por la cual los hemos ubicado en último lugar, a fin de no subestimar la importancia de las otras entradas posibles y los lazos sistemáticos que ellos utilizan.

Los conceptos organizadores solo pueden ser identificados luego de un análisis del trabajo en su conjunto, siendo su uso en reglas de acción de importancia primordial y en teoremas en acto uno de los signos de su

Figura 4. Esquema en el que figuran los conceptos organizadores de la tarea: «Concepción de una evaluación de política o programa público».

ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE UNA EVALUACIÓN DE POLÍTICA PÚBLICA



Fuente: Tourmen, 2008.

centralidad en cuanto conceptos. De hecho, organizan a la vez los diagnósticos de situación y la jerarquía de sus objetivos (Vidal Gomel y Rogalski, 2007). No pueden ser entonces objeto de un interrogatorio directo a los trabajadores sino que deben ser extraídos por los observadores, investigadores o formadores, a partir del análisis del conjunto de sus acciones y/o discursos. Estos pueden ser luego restituidos a los participantes para ser objeto de discusiones y, tal vez, de desarrollos. Una vez identificados, pueden ser también esquematizados en estructuras conceptuales, siendo una de las más citadas la de la poda de la vid de Caens-Martin (1999). El esquema vincula indicadores de situación, variables y conceptos, mostrando la función diagnóstica e intencional de esos conceptos, así como

su centralidad en la organización de la actividad. Este ha podido servir de trama para la construcción de un simulador de poda de la vid y de trama de interpretación de las clases al regreso de las pasantías en los centros de formación (Caens-Martin, 2005), que ha permitido ver cómo el concepto era o no utilizado en los aprendices, y discutido, enriquecido y verbalizado de diferentes maneras por el docente.

Tourmen construyó otro esquema luego de su tesis sobre los evaluadores de políticas públicas (Tourmen, 2007), esquema que ha sido reformulado (cfr. Figura 4) para este artículo, según el modelo de Caens-Martin (1999).

Debemos considerar que no alcanza con que el formador enuncie un concepto para que los aprendices se apropien del este, así como el hecho de que alguien lo enuncie oralmente varias veces no implica que lo esté utilizando de manera pertinente y operatoria en su actividad; así ha quedado demostrado por el análisis cruzado de los discursos y de la actividad de evaluadores principiantes (Tourmen, 2007: 299). Así, la actualización de los conceptos organizadores –como el de los otros elementos de los esquemas– constituye solo la puesta en marcha de la concepción pedagógica y no su fin. Es necesario que ellos sean utilizados y montados por los formadores, lo que les otorga un rol de diseño que apela a su creatividad; también es necesario que sean construidos, utilizados y finalmente apropiados por los aprendices, para convertirse, a su vez, en organizadores de su propia actividad. Una de las vías posibles es construir situaciones pedagógicas cuyo tratamiento implicará recurrir a uno u otro de estos conceptos, y esto a fin de que las personas en formación puedan manipularlos.

CONCLUSIÓN

Hemos visto que la didáctica profesional ofrece un marco teórico y metodológico para poner en marcha la entrada a la «actividad» en la formación profesional, marco que no es excluyente de otros marcos posibles, pero que presenta especificidades sobre las cuales nos hemos detenido aquí. Hemos indagado algunas evoluciones en los usos de este marco en la formación profesional de adultos y jóvenes adultos. Mientras que los primeros trabajos insistían en el análisis del trabajo como previo a la formación, trabajos más recientes movilizan este marco como elemento de análisis *in situ* y en directo de la palabra de los aprendices (estudiantes o profesionales) sobre su experiencia.

Las consecuencias epistemológicas (¿incluso la ruptura epistemológica?) de este cambio de uso del análisis del trabajo en la formación deben, sin embargo, continuar documentándose. Conviene subrayar *la cuestión del estatus de la palabra en la actividad del trabajo*. Algunos

de esos dispositivos han tomado tanta distancia respecto de la actividad en situación que se basan únicamente en su relato, en grupo, y se liberan de las huellas de su desarrollo. Esto plantea entonces nuevas preguntas al marco de análisis del trabajo tomado de la ergonomía, que se basaba inicialmente en la observación de la actividad *in situ*: ¿cuál es el estatus de la palabra en la actividad, a distancia de la actividad? ¿Cómo suscitar una palabra concreta y encarnada? Por ejemplo, el recurso al marco de la entrevista de explicitación de Vermersch (1994), ¿puede ser plenamente coherente con un enfoque de didáctica profesional? ¿Qué decir de las vías de racionalización a posteriori (Aron, 1938-1986), de memorización (Vermersch, 1994) o del efecto del grupo de apoyo sobre lo que se dice (Blanchard-Laville y Fablet, 2008)? Esto interroga las relaciones entre el hacer y el decir (Bruner, 1990), y muchas cuestiones quedan en suspenso acerca de este punto. Estas merecerían un tratamiento más sistemático por parte de estos nuevos usos de la didáctica profesional. Por ejemplo, ¿qué estatus darles a los conocimientos en acto verbalizados? ¿Son estos los que se «aplican» en la actividad o son «transformados» por el hecho mismo de su enunciación, como lo suponía Piaget a propósito de las reglas y conceptos morales que serían «reconstruidos» en esta ocasión (1932: 199)? ¿Existen, a pesar de la supuesta «correspondencia» entre los dos niveles, desfases entre «el pensamiento concreto» y «el pensamiento verbal» (ibíd.: 129)?

Del mismo modo, disponemos *de poca perspectiva y pocos datos sobre las los efectos de este nuevo tipo de prácticas* sobre los aprendices. Por ejemplo, ¿cómo podemos describir y analizar los efectos del análisis del trabajo sobre el desarrollo de las personas? Si se han mostrado efectos de conceptualización en el marco del acompañamiento en VAE (Chakroun, 2009), ¿existen estos, y en qué condiciones, durante un trabajo en grupo sobre la actividad y a distancia de ella, en el marco de una formación, por ejemplo?

Sea cual fuere el uso considerado (análisis previo o en el transcurso de la formación), hemos mostrado luego que la teoría de los esquemas de Vergnaud ofrece cuatro entradas posibles para formadores preocupados por la actividad de trabajo. De este modo, los formadores pueden entrar por las variables de situación, por los fines, por los conocimientos en acto o por los conceptos organizadores. Esas entradas no son excluyentes unas de otras, por el contrario, dado que los esquemas forman un sistema, entrar a través de uno de los elementos lleva a la actualización/puesta en funcionamiento de los otros. Esas entradas pueden entonces ser utilizadas como medios para orientar el diseño de situaciones/herramientas didácticas o para guiar/interpretar la palabra surgida de la experiencia de trabajo, la de los formados, de los profesionales, de los tutores, etc. Así, las categorías del esquema no son únicamente categorías útiles para el análisis del trabajo, observado o

relatado, sino que también son útiles para construir situaciones y dispositivos de formación apropiados para un oficio.

El uso de este marco en la formación plantea otras cuestiones. ¿Cómo facilitar la apropiación del marco de análisis, a veces arduo, por parte de personas no especialistas? *Nos parece muy riesgoso querer separar demasiado las cuatro entradas*, ya que podría generarse segmentación y mecanicismo en la actividad, y no dejar la puerta abierta a los imprevistos no definidos en un análisis del trabajo previo, en síntesis, la actividad podría quedar fijada en modelos demasiado cerrados y restrictivos. Por ejemplo, sería absurdo –¿e ilusorio?– querer elaborar una lista exhaustiva del conjunto de las reglas de acción de un oficio. Por el contrario, el modelo del esquema debe ofrecer la dinámica de la actividad y su dimensión plástica, sistémica, compleja, abierta e inacabada, dimensión bien subrayada en otros enfoques de la actividad (Theureau, 1994; Clot, 2000).

Asimismo, nos parece que el marco teórico de la didáctica profesional tiene dificultades para *integrar las dimensiones afectivas y motivacionales de la actividad* de trabajo y de aprendizaje, todo lo que se desprende de la construcción de un proyecto, de un rol, de una identidad, de una personalidad a largo plazo, aun cuando ha habido intentos en ese sentido (Métral, 2014; Tourmen, Pin, Jakubowski y Métral, 2012). Nos parece importante recordar que lo que le da vida a una formación son muchos elementos que no pueden ser totalmente asumidos por estos modelos, por ejemplo el entusiasmo de un formador, su capacidad para transmitirlo gestionando el grupo de la clase y asegurando su propia legitimidad (Tourmen y Prévost, 2010), también las ganas de aprender puestas en juego por los aprendices (Métral, 2014), consideraciones que no son abordadas frontalmente por el marco de la didáctica profesional, al menos cuando esta permanece centrada en una modelización del trabajo por aprender y en modalidades pedagógicas para enseñarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- Aron, R.
1986 *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique* (1938), París, Gallimard.
- Astier, P.
2005 «Analyser le travail en vue de la formation», en *Les Cahiers d'étude du CUEEP*, n° 56, junio, pp. 7-19.
2007 «Alternance construite, prescrite, vécue», en *Éducation permanente*, n° 172, pp. 61-72.

Billett, S.

2001 *Learning in the Workplace. Strategies for Effective Practice*, Crows Nest (Australia), Allen and Unwin.

Blanchard-Laville, C. y Fablet, D.

1998 *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.

Bocarra, V.; Vidal Gomel, C. y Rogalski, J.

2013 *Analyse multi-niveaux de l'activité de médiation des formateurs*, Colloque International «Les questions vives en éducation et formation: regards croisés France-Canada», Nantes, 5-7 de junio.

Bruner, J.

1990 *Car la culture donne forme à l'esprit... De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, Paris, Eshel.

Caens-Martin, S.

1999 «Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole: la taille de la vigne», en *Éducation permanente*, n° 139, 99-114.

2005 «*Chez moi on fait pas comme ça*»: contribution de la didactique professionnelle à l'analyse du travail enseignant dans le guidage de l'expression de l'expérience vécue en entreprise par les apprentis, Actes des journées internationales sur l'information et l'éducation scientifiques, Chamonix, 4-6 de diciembre.

Carrara, A.; Chartier, A.; Guillet, L.; Rappeneau, C.; Remond, A. y Said-Marie-Said, A.

2007 *Analyse du travail d'un éducateur canin*, Travail de tronc commun didactique professionnelle, licence professionnelle Formateurs en Milieux Professionnels, Université de Bourgogne/Agrosup Dijon, 2007-2008.

Cerf, M.; Guillot, M.-N. y Olry, P.

2010 «Réélaborer ensemble les situations de conseil agricole: l'accès à la tâche par la formation-action», en *Travail et apprentissages*, n° 6, pp. 125-149.

Chakroun, B.

2009 *La Validation des Acquis de l'Expérience. Une situation de développement*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, soutenue à l'Université de Bourgogne, 24 de novembre.

Chrétien, F.

2014 «La relation de tutorat dans les espaces test agricoles: une mise à l'épreuve de l'apprendre et du transmettre», en *Travail et apprentissages*, n° 13, pp. 51-72.

Clot, Y.

2000 *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.

Delacour, G.

2010 *Apprendre comme inventer*, tesis doctoral en ciencias de la educación del Conservatoire national des arts et métiers.

Desgagné, S.

2001 «La recherche collaborative: nouvelle dynamique de recherche en éducation», en Anadon, M. (ed.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Lévis (Quebec), Les Presses de l'Université Laval, pp. 51-76.

Dewey, J.

1968 *Expérience et éducation*, Paris, Armand Colin.

Durand, M.; de Saint-Georges, I. y Meuwly-Bonte, M.

2006 «Le curriculum en formation des adultes: argumentation pour une approche "orientée-activité"», en Audigier, F.; Crahayet, M. y Dolz, J. (eds.), *Curriculum, enseignement et pilotage*, Bruselas, De Boeck, pp. 185-202.

Eitington, J.E.

2001 *The Winning Trainer: Winning Ways to Involve People in Training*, Boston, Butterworth-Heinemann.

El Mostafa, H.; Lenoir, Y. y Desjardins, J.

2012 «La didactique professionnelle et la formation à l'enseignement: apports et questionnements», en *Travail et apprentissages*, n° 10, pp. 9-15.

Fernagu-Oudet, S.

2010 «Alternances et professionnalisation», en *Dossier des Sciences de l'Éducation*, n° 24, pp. 83-95.

Filliettaz, L.

2011 «Collective Guidance at Work: A Resource for Apprentices?», en *Journal of Vocational Education and Training*, 63(3), pp. 485-504.

Genest, B.

2009 «Des agents de nettoyage des écoles confrontés à la didactique professionnelle», en *Travail et apprentissages*, n° 4, pp. 57-74.

Gigenrenzer, G.; Todd, P. y ABC Group

1999 *Simple Heuristics That Makes Us Smart*, Nueva York, Oxford University Press.

Grangeat, M. y Munoz, G.,

2006 «Le travail collectif des enseignants: activités de coopération et de partenariat d'enseignants de l'éducation prioritaire», en *Formation Emploi*, n° 95, pp. 75-88.

Hoc, J.-M.

1990 «Les activités de diagnostic», en Richard, J.-F., Bonnet, C. y Ghiglione, R. (eds.), *Traité de psychologie cognitive 2*, Paris, Bordas, pp. 158-165.

Jaunereau, A.

2009 «Professionnalisation et apprentissage à l'aide d'un simulateur dans un environnement dynamique lié au vivant: apprendre à mettre en place une culture de colza», en *Travail et apprentissages*, n° 4, pp. 13-25.

Kunegel, P.

2011 *Les maîtres d'apprentissage: analyse des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'Harmattan.

Leplat, J.

1980 *La psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

1997 *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF.

Loizon, A.

2014 «Enseigner dans l'enseignement supérieur, les difficultés du métier», en *Travail et apprentissages*, n° 13, pp. 34-50.

Mayen, P.

1999 «Des situations potentielles de développement», en *Éducation permanente*, n° 139, pp. 65-86.

2001 *Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Développement professionnel et formation: une théorie didactique*, Grenoble, Université Pierre Mendès France.

2004 «Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle», en Marcel, J.-F. y Rayou, P. (eds.), *Recherches contextualisées en éducation*, Paris, INRP.

- 2005 «Travail de relation de service, compétences et formation», en Cerf, M. y Falzon, P. (eds.), *Situations de service: travailler dans l'interaction*, Paris, PUF, pp. 59-81.
- 2007 «Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation», en *Raisons éducatives*, n° 11, pp. 83-100.
- Mayen, P. y Daoulas, C.
2006 *L'accompagnement, un nouveau métier pour de nouvelles compétences*, Dijon, Raison et Passions.
- Mayen, P. y Perrier, D.
2006 *Pratiques d'information-conseil en VAE*, Dijon, Raison et Passions.
- Mayen, P. y Tourmen, C.
2009 «Les jurys de VAE ont-ils quelque chose à apprendre?», en Savoyant, A. y Mayen, P. (eds.), *Élaboration et réduction de l'expérience dans la validation des acquis de l'expérience*, Marsella, Relief 28, Cereq, pp. 59-69.
- Mayen, P.; Métral, J.-F. y Tourmen, C.
2010 «Les situations de travail: références pour les référentiels», en *Recherche et formation*, n° 64, pp. 31-46.
- Mayen, P.; Ferron, O.; Humblot, J.-P. y Bazile, J.
2006 *Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS*. Rapport de recherche de l'unité propre «Développement professionnel et formation» pour le ministère de l'Agriculture, Département des Sciences de la formation et de la communication, Enesad.
- Métral, J.-F.
2012 «La didactique professionnelle: vers une didactique de l'action professionnelle?», en *Travail et apprentissages*, n° 10, pp. 85-105.
2013 *Mobilisation et caractéristiques professionnelles des formations*, Communication au colloque de l'AREF, Montpellier, 27-30 de agosto.
2014 «Processus de mobilisation d'un individu pour une situation: une proposition théorique pour la formation professionnelle», en *Travail et apprentissages*, n° 13, pp. 73-93.
- Meyer, C.
2006 *Améliorer l'apprentissage des étudiants en soins infirmiers sur le soin technique*, Mémoire de Master II Ingénierie des Apprentissages en Formation Professionnelle, Enesad/Université de Bourgogne.

Michel, G. y Allemand, M.

2008 «L'apprentissage de la conduite d'entretien par les formateurs», en *Travail et apprentissages*, n° 2, pp. 70-92.

Montmollin, M. de

1986 *L'intelligence de la tâche: éléments d'ergonomie cognitive*, Berna, Peter Lang.

Oudart, A.-C.

2008 «“Répondre au nom de”: la difficile tâche des charges de la relation clientèle», en *Mélanges*, n° 30, pp. 113-125.

Parage, P. y Kerverdo, J.-M.

2008 «Une démarche d'ingénierie didactique appliquée à une activité de service», en *Éducation permanente*, n° 174, pp. 9-24.

Pastré, P.

1999 «La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives», en *Éducation permanente*, n° 139, pp. 13-36.

2002 «L'analyse du travail en didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.

2004 «Recherches en didactique professionnelle», en Samurçay, R. y Pastré, P. (eds.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 1-13.

2006 «Que devient la didactisation dans l'apprentissage des situations professionnelles?», en Lenoir, Y. y Bouillier-Oudot, M.-H. (eds.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation de professionnels*, Lévis (Quebec), Les Presses de l'Université Laval, pp. 321-344.

2009 *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse, Octarès.

2011 *La didactique professionnelle: approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, PUF.

Pastré, P.; Mayen, P. y Vergnaud, G.

2006 «Note de synthèse sur la didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.

Piaget, J.

1932 *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Alcan.

1936 *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Ginebra, Delachaux et Niestlé.

1947 *Psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.

Rabiet, G.

- 2006 *Recherche sur la conception d'un simulateur de mise en œuvre du béton par des «maçons bancheurs»*, Mémoire de Master II Ingénierie des Apprentissages en Formation Professionnelle et Nouvelles Technologies, Université de Bourgogne/Enesad.

Rogalski, J.

- 2014 «Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle», en *Travail et apprentissages*, n° 13, pp. 118-138.

Rogalski, J. y Samurçay, R.

- 1993 «Analyzing Communication in Complex Distributed Decision Making», en *Ergonomics*, n° 36, pp. 1.329-1.343.

Savoyant, A.

- 1979 «Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique», en *Cahiers de psychologie*, n° 22, pp. 248-252.

Tardif, J. y Dubois, B.

- 2010 «Construire des dispositifs en vue de l'évaluation et du développement des compétences : comment?», en Paquay, L.; Van Nieuwenhoven, C. y Wouters, P. (eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel?*, Bruselas, De Boeck, pp. 133-146.

Theureau, J.

- 1994 «Compétences et ergonomie», en Montmollin, M. de (ed.), *Sur le travail. Choix de textes*, Toulouse, Octarès.

Thievenaz, J.

- 2012 *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action: le cas de l'activité dialogale du médecin du travail*, Thèse de sciences de l'éducation, 28 de junio, París, CNAM.
- 2014 «L'intérêt de la notion d'enquête pour l'analyse du travail en lien avec la formation», en *Travail et apprentissages*, n° 13, pp. 14-33.

Tourmen, C.

- 2007 *Les compétences des évaluateurs: le cas des évaluateurs de politiques publiques*, Thèse de sciences de l'éducation, 19 de diciembre, Grenoble, Université de Grenoble II.
- 2008 «Les compétences des évaluateurs de politiques publiques», en *Formation-Emploi*, n° 194, pp. 53-63.

- 2010 *Thèse: quelles activités? Quelles compétences?*, Conférence invitée aux présences du colloque international de l'AREF, 13-16 de septiembere, Ginebra (Suiza).
- 2013 «L'expérience des formés: obstacle ou ressource pour les formateurs?», en Charlier, E., Roussel, J.-F. y Boucenna, S. (eds.), *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*, Bruselas, De Boeck.
- Tourmen, C. y Prévost, H.
- 2010 *Être formateur aujourd'hui*, Dijon, Raison et Passions.
- Tourmen, C. y Toulemonde, J.
- 2005 «Comment former à évaluer? Les retombées d'une recherche appliquée», en *Éducation permanente*, n° 165, pp. 87-99. <http://eureval.fr/IMG/pdf/Former_a_l_evaluation.pdf>
- Tourmen, C.; Berger, B. y Soulier-Bauland, S.
- 2014 «Un cadre pour valoriser l'expérience internationale», en *Journal of International Mobility*, vol. 2, n° 1.
- Tourmen, C.; Mayen, P. y Samrany, L.
- 2011 «Qualifier, une activité méconnue des dirigeants», en Barbier, J.-M. y Chauvigné, C. (eds.), *Diriger: un travail*, París, L'Harmattan, pp. 119-146.
- Tourmen, C.; Pin, J.-P., Jakubowski, S. y Métral, J.-F.
- 2012 *Pour introduire les concepts de rôle et de position en analyse du travail*. Actes du 2e colloque de l'association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle, Nantes, 7 y 8 de junio.
- Tynjälä, P.
- 2008 «Perspectives into learning at the workplace», en *Educational Research Review*, n° 3/2008, pp. 130-154.
- Vadcard, L.; Tonetti, J. y Dubois, M.
- 2011 «Transmission de l'expérience en chirurgie orthopédique percutanée», en *Travail et apprentissages*, n° 6, pp. 77-92.
- Vergnaud, G.
- 1996 «Au fond de l'action, la conceptualisation», en Barbier, J.-M. (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, París, PUF, pp. 275-292.
- 2001a «Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance», Actes du Colloque GDM *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation*, Jean Portugais (ed.), Montreal, mayo.

2001b «Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences», en Figari, G. y Achouche, M. (eds.), *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruselas, De Boeck, pp. 43-51.

Vermersch, P.

1994 *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, París, ESF.

Vidal Gomel, C. y Rogalski, J.

2007 «La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences», en *@ctivités*, vol. 4, n° 1, pp. 49-84.

Vidal Gomel, C. y Samurçay, R.

2002 «Qualitative Analysis of Accidents and Incidents to Identify Competencies. The Electrical Maintenance System Case», en *Safety Science*, vol. 40, n° 6, pp. 479-500.

Vinatier, I.

2012 «Ce qu'apprend un maître formateur de son activité de conseil: une perspective longitudinale», en *Travail et apprentissages*, n° 10, pp. 39-61.

ANEXO

Anexo 1. Ejemplo de fotografía presentada a los aprendices de albañiles de silleta.


Les défauts

- ↳ La planimétrie
- ↳ Le nid d'abeille
- ↳ l'excès d'eau
- ↳ L'esthétique
- ↳ Le bullage
- ↳ La ségrégation

**Photo N°3 défaut: OUI (répondez)
NON(cliquez)**

Les causes:

- 1)Le béton n'était pas assez mouillé
- 2)Le béton était trop vibré
- 3)Les aciers étaient mal positionnés
- 4)Le béton n'était pas assez vibré
- 5)Le coffrage n'était pas conforme
- 6)Les mauvaises conditions climatiques
- 7)Le traçage n'était pas conforme
- 8)Les voiles n'étaient pas opérationnels
- 9)Le déversage du béton n'était pas conforme
- 10)Le béton était trop mouillé
- 11)Le béton n'était pas adapté
- 12)l'huile n'était pas adaptée
- 13)Le décoffrage pas respecte



La alternancia investigación- formación-campo profesional

Anne Jorro

LOS MÁSTERS PROFESIONALES CONSTITUYEN para la universidad una revolución cultural que afecta las concepciones de la formación universitaria, interrogando la libertad académica que caracteriza las prácticas universitarias y el tipo de cooperación iniciada con el mundo profesional. Del lado profesional, los cambios no son menores, especialmente en las maneras de concebir las puestas en situación profesional y de identificar los procesos de profesionalización vividos por los pasantes. En un contexto socioeconómico de aproximación universidad-mundo del trabajo y en el marco de las formaciones destinadas a los formadores y a los trabajadores sociales, se esperan nuevas aproximaciones, abiertas a los dispositivos y a las formas de profesionalización (Bourdoncle, 2000).

Considerada a partir del segmento investigación-formación, la alternancia dejaría en las sombras un espacio no desdeñable, el del trabajo realizado e incorporado por el pasante. Sin embargo, el proceso de profesionalización se desarrolla en las idas y vueltas al terreno profesional y a la formación universitaria; la confrontación de esos mundos específicos funciona como una especie de caja de resonancia en el proceso de desarrollo profesional. Es importante entonces concebir un segmento de profesionalización de tres términos que asocie investigación-formación-terreno profesional. Si los docentes-investigadores piensan naturalmente trabajar sobre dos planos con lo que esto supone de operación de traducción de los saberes científicos en formación (Callon, 1988), estarán llamados a tejer relaciones con los tutores o referentes profesionales que reciban a los pasantes y a dimensionar la experiencia del terreno. La pertinencia y la eficacia de los procesos de profesionalización estarán garantizadas por la construcción

de una asociación que haga visible la importancia del proceso de desarrollo profesional a través de la articulación entre los saberes teóricos y los saberes de acción. La apuesta que constituye la profesionalización genera desplazamientos del punto de vista: no se trata de volver a los dispositivos de formación que funcionan de manera estanca sino de promover interfaces. Asimismo, una atención particular puede apoyarse en la importancia de los saberes profesionales con respecto a los contenidos de enseñanza. En fin, una mayor exigencia al proyecto de desarrollo profesional de los actores se traduce por medio del surgimiento de las grillas de análisis y de evaluación. El presente texto se propone retomar cada uno de esos puntos.

FORMAS DE ALTERNANCIA ADECUADAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL

La profesionalización de los actores se construye a partir de dispositivos de alternancia hoy identificados (Bourgeon, 1979; Geay, 1985; Geay y Sallaberry, 1999), que implican a los pasantes en procesos cognitivos específicos (Lerbet, 1995):

- los dispositivos yuxtapositivos corresponden a la forma más elemental de la alternancia. Organizados alrededor de la división entre teoría y práctica, estos dispositivos presuponen una concepción acumulativa de la formación profesional, concepción que ha mostrado sus límites en relación con la puesta en marcha y desde el punto de vista de la reflexividad de los actores que viven entonces una alternancia-ritmo (Lerbet, 1995). Estos dispositivos son llevados a evolucionar en tanto las concepciones de la profesionalización imponen asociaciones más estrechas con los contextos profesionales (Ferrand, 1997);
- los dispositivos de alternancia integrativa se caracterizan por «la estrecha compenetración de los dos momentos y de los dos contextos de actividad» (Geay, 1985). Las relaciones de asociación desembocan entonces en la mutualización de las experiencias, la construcción de competencias de reflexividad tanto en situación de pasantía como de formación. Uno imagina entonces las relaciones que se tejen de antemano entre los universitarios, los intervinientes profesionales y los referentes profesionales. Una visión compartida del proceso de profesionalización, un valor agregado para la institución o la organización que recibe al pasante constituyen los puntos nodales de tal cooperación. La alternancia vivida por el pasante proviene de la reversibilidad en la medida en que él establece lazos entre los diferentes contextos y actúa de manera recursiva.

La visión compartida de la profesionalización puede quedar como una falsa evidencia. En efecto, los contextos profesionales ofrecen la idea de una actividad profesional a poner en marcha sin identificar lo que, en el proceso de profesionalización, deviene una apuesta para el pasante y puede sostener tanto la instauración de dinámicas identitarias (Kaddouri, 1997), y por lo tanto un lugar que sostener en situación de pasantía (en un servicio, en un equipo), como el descubrimiento y la aplicación de competencias y de gestos profesionales en una cultura organizacional. La puesta en situación profesional sigue siendo una prueba de sí con una realidad de trabajo, como de sí con otro (Schwartz, 2000), y esta experiencia en tamaño real no puede ser estrictamente rebatida sobre una obligación de resultado. Ella supone ser considerada como una actividad sostenida por un profesional en curso de profesionalización.

Por otra parte, las instituciones y las organizaciones que reciben a los pasantes expresan a su manera la idea de un valor agregado aportado por el pasante, sostenida por su bagaje teórico o por su metodología de intervención. El principio de intercambio mutuo se percibiría en los planos simbólico y material. Encontraremos allí una aproximación a la teoría del don y del contra-don (Mauss, 1950), pero también, la idea de que el intercambio toma una connotación libre que supera el valor de obligación reglada (Godbout, 1996).

El modelo de alternancia integradora postula una temporalidad dada en el transcurso de la cual los pasantes podrán trabajar en su proyecto de desarrollo profesional. No obstante, la temporalidad propuesta por el dispositivo de formación difiere de la vivida por el actor, que entrevé igualmente la posformación. Si es cierto que las preocupaciones de los actores conciernen el aquí y ahora de la formación, estas interrogan también el retorno hacia el contexto de trabajo inicial. La profesionalización de los actores no se reduce al intervalo de la formación, sino que franquea el umbral del máster profesional para proyectar la continuidad de un proceso. Así, la problemática de las transiciones profesionales es ineludible, en particular cuando el profesional retorna al lugar de trabajo o integra un nuevo equipo. Estos aspectos interrogan el modelo de la alternancia integradora: cómo tomar en cuenta los retornos a las instituciones de pertenencia, cómo reflexionar sobre las perspectivas de acción de los pasantes, cómo integrar las confrontaciones con el campo profesional inicial.

Puesto que para reinsertarse en el contexto profesional las estrategias son indispensables, la profesionalización podría ser articulada mediante un modelo de alternancia que nosotros calificaremos de proyectiva, por cuanto se trata de preparar al profesional para un pasaje hacia el mundo del trabajo. En el mejor de los casos, el retorno es evocado como si el hecho de volver a un entorno profesional determinado se diera por sentado, como si el actor pudiera retomar su lugar. Sin embargo, ya no es el mismo actor el

que actúa, su visión de la institución y sus modos de comprensión han evolucionado, su posicionamiento, también. La reflexión que debe proponerse tanto en la formación como en la pasantía radica en las maneras de verse actuar, de repensar la propia acción, de relacionarse con practicantes que no han vivido la misma experiencia formativa y que opondrán su manera de actuar. De igual modo, el hecho de indagar sobre las transformaciones del campo profesional para poder ajustarse a los otros antes de considerar sus propios ajustes supone el desarrollo de una aproximación organizacional o institucional. La institución ha sido atravesada por cambios, se han activado ajustes colectivos e individuales y sería ingenuo apoyarse en la permanencia de las situaciones de trabajo. La profesionalización de los actores remite a la profesionalización de las actividades y de las organizaciones (Sorel y Wittorski, 2005). Además, supone una dimensión ética a partir del momento en que se cuida la preparación de los actores para un retorno reflexivo al mundo del trabajo.

Esta alternancia proyectiva supone dispositivos particulares:

- 1) que permitan el análisis de los espacios de trabajo. La alternancia proyectiva consiste entonces en manejar los tiempos de reflexión alrededor del proyecto profesional. En ese caso, el proceso de profesionalización no solo está orientado a la construcción de competencias profesionales, sino también a la movilización de estas competencias hacia un espacio de trabajo con sus apuestas y sus estrategias implícitas. Lo que está en juego, entonces, es una cultura organizacional (Gather Thurler, 2000; Maroy, 2006);
- 2) que dependan de la creación de dispositivos de seguimiento. Estos dispositivos específicos permitirían, seis meses después del retorno a una actividad profesional, hacer un balance sobre los cambios vividos, las negociaciones operadas, las pequeñas innovaciones, las transgresiones (Jorro, 2002). Se sabe la suerte que les está reservada a los innovadores dentro de las instituciones y el lento trabajo de sensibilización que se requiere para ganar la escucha, es decir el interés y, en el mejor de los casos, la participación de los actores.

Esta reflexión nos permite subrayar que la concepción de la alternancia induce un tipo de profesionalidad. La alternancia yuxtapositiva supone una síntesis mágica cuyo efecto profesional es débil puesto que se limita a la postura de agente, mientras que la alternancia integradora valoriza la construcción de un género profesional que le permite a cada pasante reflexionar a su manera (Clot, 1999).

La alternancia proyectiva se especificaría por la movilización de un *ethos* profesional que le permitiría a cada pasante reconocerse y actuar como profesional en un entorno institucional dado (Jorro, 2007), con la

prudencia de quien conoce las resistencias a los cambios, los pesos institucionales, etc. La alternancia proyectiva integra la idea de un impacto de la formación sobre la movilización del pasante: este se ve a sí mismo haciendo, comienza a preparar su vuelta al terreno, ha encontrado interlocutores para construir su nuevo lugar en el seno de la institución o de la organización de pertenencia. Pues se trata, incluso retomando la misma función, de actuar de otro modo teniendo en cuenta las restricciones del entorno profesional, de la cultura y de las costumbres institucionales.

En el siguiente cuadro (Figura 1), buscamos poner en evidencia el tipo de profesionalidad valorizado por los dispositivos de alternancia. En la alternancia yuxtapositiva, la profesionalidad se reduce a una postura de ejecutante, mientras que en la alternancia integradora, esta se organiza en torno al género profesional y a su emancipación, mediante la toma de conciencia de un estilo profesional. La forma proyectiva permite movilizar al profesional sobre los valores de la acción, y especialmente sobre la vigilancia a ejercer en el momento de retornar a la institución o a la organización de pertenencia.

Figura 1. Dispositivos de alternancia y profesionalidades.

Forma de alternancia	Modalidad de formación	Objetos de aprendizaje	Tipo de relación	Relación con los saberes	Tipo de profesionalidad
Yuxtapositiva	División teoría/práctica	Adquisición de saberes teóricos. Adquisición de rutinas	Subordinación	Relación explicativa. Relación prescriptiva	Postura de agente
Integradora	Lazo práctica-teoría-práctica	Experiencia, saberes de acción, saberes teóricos	Interdependencia. Acompañamiento reflexivo	Relación de problematización, de distanciamiento, incorporación de competencias y de gestos profesionales	Del género
Proyectiva	Ampliación de los saberes profesionales a las transiciones profesionales. Retorno a las instituciones y a las organizaciones	Cultura institucional y organizacional. Construir "su lugar". Pertenecer a comunidades de prácticas. Desarrollo de la cooperación profesional	Interdependencia. Apoyos múltiples (colaboración, asociación, organización en red, supervisión, benchmarking)	Transformación, innovación, transgresión. Difusión de los saberes	<i>Ethos</i> profesional. Género y estilo profesionales

PROCESOS DE TRADUCCIÓN, DE PROBLEMATIZACIÓN Y DE TRANSACCIÓN

La reflexión anterior sobre la alternancia ha permitido clarificar la importancia de los dispositivos de investigación-formación-campo profesional; resta aún considerar los procesos de formación que participan del movimiento de profesionalización. Presentaremos la idea según la cual la actividad de formación moviliza procesos de traducción y de problematización (Gonnin-Bolo, 2004) específicos de la circulación de los saberes y de los modos de apropiación reflexivo. Esta moviliza igualmente procesos de transacción (Goffman, 1973), en particular con las gestiones de acompañamiento que favorecen la reflexividad de los actores.

Por el lado de los procesos de traducción

La formación se prueba a través de los procesos de traducción, obliga a los universitarios, a los tutores profesionales a presentar, según su punto de vista, saberes teóricos y saberes de acción en sus contextos respectivos. La tradición universitaria es interpelada: la libertad académica que caracteriza las prácticas docentes se sustituye por una nueva forma de pensar la formación, que obliga a tomar en cuenta:

- contextos profesionales susceptibles de ser intervenidos por los pasantes;
- oficios, competencias-meta;
- objetivos de pasantías y de actividades;
- tiempos de concertación con los tutores (antes, durante si es necesario, y después).

Las transformaciones son importantes para los docentes investigadores que son llevados a tomar distancia con una visión discursiva de los saberes (Lessardy *et al.*, 2004), y especialmente, a interrogar la tesis del saber liberador (Hadji, 2002). Los modelos de la investigación que proponen una visión explicativa y los modelos para la acción en los que subyace una orientación prescriptiva se sustituyen por modelos en vista de la práctica cuya orientación praxeológica puede incitar a los pasantes a construir su propio *modus operandi*.

A partir del momento en que se pasa de una lógica de los contenidos a una lógica de las situaciones profesionales, se requiere un cambio de perspectiva. El aporte de la didáctica profesional (Pastré, 2001) es desde este punto de vista particularmente importante puesto que se trata de partir del

trabajo real, de explorar sus múltiples resortes para instaurar una confrontación con los saberes. Los saberes profesionales se elaboran y se incorporan a ese precio. Los conceptos pragmáticos (nociones operatorias en las cuales los actores se apoyan más fácilmente) tienen sentido en un proceso de profesionalización, se convierten en eslabones intermedios entre los conceptos científicos y el sentido común. Toda la dificultad, desde el punto de vista de la investigación como de la formación, es entender y reconocer esos saberes intermedios.

Por el lado de los procesos de problematización

El movimiento de la reflexividad es sin duda el proceso más sobresaliente de la formación en los másters. Los pedidos de distanciamiento, de análisis, de postura meta y de postura clínica convergen hacia la idea de una necesaria reflexión, la cual toma su fuente en los procesos de problematización. Numerosos trabajos de investigación (que no podemos retomar en este texto) se han iniciado sobre esta dimensión de la profesionalización. Estos se inspiran en el modelo del practicante reflexivo (Schön, 1994), de las comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 1991), de la reflexión sobre la alteridad (Ricoeur, 1991) y de los dispositivos de análisis de prácticas (Blanchard, Laville y Fablet, 1996; Baïetto *et al.*, 2003).

Por el lado de los procesos de transacción

La formación se prueba igualmente a través de los procesos de transacción que autorizan a sus actores a tomar y a mantener un lugar en el espacio social (Goffman, 1973): las maneras de ser en relación con el pasante, de ajustarse a su proyecto profesional mediante una escucha atenta, de presentar y de encarnar el oficio participan en la construcción del proceso de profesionalización.

El acompañamiento reflexivo consiste en instaurar, valorizar y restaurar el poder de acción de los pasantes, en particular movilizándolos hacia su propia implicación en el proyecto de profesionalización (Saint-Jean *et al.*, 2003). Las dinámicas identitarias en la alternancia están marcadas por un juego de tensiones (Kaddouri, 1997) que formadores y profesionales deben poder identificar y cuestionar con el pasante. El poder de acción entendido como la capacidad de tener la iniciativa (Ricoeur, 2003), de avanzar y de sentirse responsable de su proceso de profesionalización dependería de la calidad de las transacciones múltiples que circulan entre investigación-formación-campo profesional.

LA CONSTRUCCIÓN PROGRESIVA DE LOS PROCESOS DE PROFESIONALIZACIÓN

¿Cómo operan los procesos de profesionalización? ¿Qué es lo que participa de este movimiento? Para responder a estas preguntas, realizamos una encuesta en 2005 y 2006 entre 60 pasantes (máster en Acompañamiento y Consejo en Educación de la Universidad de Aix-en-Provence en 2004-2005 y máster en Consejo en Desarrollo Profesional en la Universidad de Toulouse-le-Mirail en 2005-2006). Estas encuestas conducidas a partir de cuestionarios abiertos tenían por objetivo conocer las experiencias de profesionalización vividas por los pasantes, los disparadores de profesionalización y las concepciones de los pasantes sobre los procesos de cambio vividos durante el año de formación. Procedimos a un análisis de contenido para deducir los propósitos salientes y construir categorías de análisis. En el marco de este artículo nos detendremos en los elementos disparadores identificados por los pasantes.

Los disparadores de profesionalización

Las puestas en situación profesional

De manera unánime, los pasantes declaran que las puestas en situación profesional constituyen experiencias fuertes, en particular a través de los momentos de observación y de diálogo, y tiempos formativos, puesto que estos son explotados en la formación universitaria (bajo la forma de encuesta, de revisión, de informes de pasantía, de carnets de ruta, etc.). Aquí predomina el aprendizaje social: ver hacer y escuchar decir son modos de aculturación particularmente eficaces desde el punto de vista de los pasantes. Los intercambios que siguen a esos tiempos de observación son vividos como momentos de confirmación de intuiciones o de reencuadramiento necesario. El encuentro con los profesionales es enriquecedor: aquí se participa de la cultura profesional a construir.

La interacción entre pasantes

La vida del pasante en la universidad está marcada por encuentros informales en torno y a propósito de experiencias de trabajo. Es la ocasión para intercambiar sobre las experiencias vividas, de evocar su recorrido profesional y sus motivaciones. Esos tiempos informales son sistemáticamente nombrados, la imagen de sí como profesional en el marco de la

formación comienza a afirmarse en medio de los pares. El clima de esos encuentros es propicio para improvisar una argumentación, defender una profesión, ser parte de sus expectativas. Al comparar los proyectos de desarrollo profesional, interrogar las experiencias de pasantía y evocar los contenidos y los intervinientes, los pasantes se apropian de una cultura de la profesionalización.

La comunicación de sí como profesional frente a otros

El hecho de entrar en una pasantía constituye una prueba para el pasante. Se trata de comunicarse en torno a un proyecto de profesionalización, de comprender la demanda del campo profesional, de hacer valer un punto de vista como pasante en un proceso de profesionalización. Del mismo modo, el hecho de exponer la propia reflexión sobre una dimensión profesional ante sus pares y ante profesionales da cuenta de un posicionamiento particular. El foro (dispositivo de discusión-debate en torno de un aspecto del mundo profesional) permite afirmarse públicamente en una identidad profesional, fijar un ethos profesional.

Las actividades de escritura

Pasaje obligado de la formación, la escritura es una práctica temida por los pasantes. Cuando se trata de producir un diario o de analizar una situación profesional, se realizan comentarios que denotan ansiedad o tensión. El pasaje a la escritura está marcado por la ambivalencia: miedo a la página en blanco y satisfacción por haber escrito (Delamotte *et al.*, 2000). Sin embargo, esos momentos de escritura son tiempos de aprendizaje donde cada cual descubre el universo del lenguaje y el peso de las palabras (Jorro, 2004). Algunos pasantes asocian la reflexividad con la dimensión del lenguaje, otros reconocen haber vencido una dificultad e identifican las competencias de escritura como indispensables para un profesional.

Los disparadores de profesionalización están marcados por la dimensión empírica. Para los pasantes, es necesario ver hacer y escuchar decir, es necesario ir al contacto con el terreno mediante el encuentro con los actores, les importa intercambiar con sus pares en pequeños grupos, luego en público (el foro), es crucial escribir para aprender a pensar de otro modo. Estos disparadores marcan una primera fase en el despliegue del proceso de profesionalización. Sigue siendo necesario mantener el rumbo, persistir en la orientación y desarrollar una actividad duradera para entrar en un proceso de transformación.

Ciclos de transformación a identificar

En una investigación relativa al acompañamiento de los docentes en la transformación de sus prácticas, Boucher y Jenkins (2004) identificaron los momentos clave de un proceso de transformación. Estos autores distinguen cuatro fases: 1) una fase de aprehensión caracterizada por un sentimiento de inseguridad, de inquietud ante los cambios futuros; 2) una fase de experimentación que corresponde a la exploración de nuevas prácticas; 3) una fase de apropiación con ajustes necesarios; y 4) una fase de consolidación abierta al cuestionamiento sobre la pertinencia de la actividad.

Estos trabajos captan nuestra atención porque tienden a describir un ciclo de transformación que encontramos en la formación de másters profesionales. En efecto, la idea de ciclo de transformación permite poner en evidencia que la incorporación de saberes no es inmediata, sino que depende del aumento de una exigencia que se traduce en un recorrido progresivo en cuatro fases, del análisis hacia la evaluación:

- primera fase, de proyección hacia el mundo profesional: el profesional experimenta una dimensión onírica, sueña una nueva identidad, se ve de otro modo en otro contexto. Se ata a un ideal-tipo que reconoce como tal. Aspira a una nueva postura, un nuevo oficio/profesión, un puesto de responsabilidad, etc.;
- segunda fase, de clarificación del oficio/profesión: la orientación profesional se confirma por medio del análisis profundo de las actividades movilizadas en el oficio/profesión a que se aspira. La observación y el análisis de las tareas, la reflexión sobre las competencias y los gestos del oficio/profesión participan de la clarificación;
- tercera fase, de posicionamiento en la actividad: esta fase corresponde a la experimentación durante las pasantías de los saberes profesionales;
- cuarta fase, de reconocimiento de sí mismo en la acción: durante estas experiencias el pasante comienza a tener una mirada analítica y luego crítica sobre sus aprendizajes. Se anima a hablar de su experiencia, a confrontarse con otros, experimenta la autoevaluación.

Contrariamente a lo que deja suponer la estructura en cuatro fases, los cambios de actitud de los pasantes no aparecen de manera tan lineal: las fases se imbrican y pueden identificarse retrocesos. El formador dispone de una grilla de lectura que lo ayuda a situar a los pasantes en su proceso de profesionalización, puede vislumbrar así encauzamientos complejos, ciclos propios de cada uno a lo largo de la formación (Jorro, 2005).

Analizar y evaluar el desarrollo profesional

El desarrollo profesional puede ser conceptualizado bajo al menos tres ángulos: según una aproximación individual de la profesionalidad, según una aproximación socioprofesional, según una aproximación organizacional (Uwamarya *et al.*, 2005). Para cada aproximación se plantea la cuestión del análisis y de la evaluación. ¿Qué esquema de análisis utilizar para captar los grados de apropiación de las competencias, con qué indicadores? ¿Cómo situar al pasante en el proceso de profesionalización? ¿Cómo pueden, el formador y el tutor profesional, transmitir un mensaje de exigencia sin disponer de una referencia común en cuanto a los procesos de incorporación de las competencias y de los gestos profesionales?

Desde hace dos años, trabajamos con los pasantes sobre un esquema de análisis y de evaluación de las competencias construidas en la alternancia investigación-formación-campo profesional. Distinguimos siete niveles de apropiación:

- *1er grado: la toma de conciencia de los saberes de acción*

Es el conocimiento de los textos, el conocimiento de los documentos, lo que despierta la atención sobre la cultura profesional. Es también, mediante la observación fina de las situaciones de trabajo, de los profesionales en actividad, que esta toma de conciencia puede operar.

- *2do grado: la orientación hacia la competencia*

Las encuestas sobre el campo profesional son momentos privilegiados para identificar saberes de acción, ya sea por «la observación armada», ya sea por entrevistas enfocadas a los saberes que los actores piensan movilizar. Esta orientación hacia la competencia se parece a una iniciación hacia los saberes prácticos, poco hablados por los profesionales que han incorporado esos saberes y no están en condiciones de explicarlos directamente.

- *3er grado: la puesta en acción a tientas de la competencia*

La utilización de la competencia en las pasantías es un poco rígida, se diría que es un poco mecánica, un poquito estereotipada, pero que la tentativa constituye un primer paso en el proceso de cambio.

- *4to grado: la incorporación de la competencia para una situación dada*

La utilización rutinaria de la competencia traduce una apropiación parcial. La competencia es movilizada para ciertas situaciones muy precisas sin que el actor pueda modificarla y reutilizarla en otras situaciones. Si sobreviniera un acontecimiento imprevisto, el profesional se encontraría en dificultades.

- *5to grado: la transposición de la competencia en contexto*

Este nivel de apropiación supone la movilización de un saber profesional en contextos variados, a menudo imprevistos, a menudo inesperados.

En ese caso, el actor muestra experticia ajustando su actividad a los parámetros de la situación.

• *6to grado: la competencia compartida*

La utilización coordinada de la competencia permite suponer la existencia de una cultura profesional compartida (competencias colectivas), de colaboraciones entre binomios de trabajo y entre segmentos profesionales.

• *7mo grado: la renovación de la competencia*

La competencia tiene una duración limitada. En los contextos evolutivos e inciertos, se constata la necesidad de su reevaluación. Las instituciones viven reformas, las organizaciones se transforman aunque los actores deben adaptarse y las competencias adquiridas en un momento dado se vuelven obsoletas. La renovación de la competencia supone continuas modificaciones.

Dejando de lado la fascinación que consiste en decir «soy competente, no soy competente, lo voy a hacer mejor la próxima vez», el actor dispone de una grilla de lectura un poco más fina sobre su desarrollo profesional. Podrá utilizar esa evolución para preguntarse por la calidad de su acción en los diversos marcos de la experiencia profesional (Goffman, 1991) tanto en el plano de la acción individual como con una comunidad de prácticos o incluso en un marco organizacional. El término competencia es solapador, se vuelve incluso un falso amigo cuando es empleado de manera globalizante. En síntesis, es legítimo preguntarse precisamente en qué se es competente.

En las formaciones de másters, los pasantes declaran situarse entre los niveles 3 y 4 asegurando que los últimos niveles suponen un retorno al contexto profesional. De este modo, la idea de que el actor pueda siempre reinterrogar el nivel de experticia que es el suyo, participa del proceso de profesionalización.

Al término de este artículo, podemos presentar dos señalamientos sobre la alternancia proyectiva. En primer lugar, el hecho de otorgarles importancia a las transiciones profesionales valoriza una concepción de la profesionalidad abierta a las dificultades organizacionales e institucionales. La alternancia proyectiva constituye para nosotros un objeto de indagación prometedor, pues sabemos que los profesionales que saben integrar múltiples parámetros poseen una representación más coherente y más realista de las situaciones de trabajo. Enseñar a los pasantes a considerar una inserción, enseñarlos a identificar los juegos de negociación para construir su entrada o su retorno al terreno constituyen apuestas reales para la formación.

En segundo lugar, podemos presentar la idea de que la alternancia es tanto mejor vivida por los pasantes cuanto que las relaciones de asociaciones existen: los principios de interés mutuo entre las partes y de autonomía

de los socios contribuyen a la fundación de una alternancia profesionalizante. Pero la dinámica de la formación también nos parece tributaria de tres procesos mayores: de traducción, de problematización y de transacción a partir de los cuales es posible co-construir esquemas de análisis y de evaluación. Resta sin embargo considerar los efectos de esta forma de alternancia. Sabemos poco sobre los aportes respectivos de las partes receptoras de la formación y sobre la naturaleza de las interacciones con los intervinientes. Ignoramos qué huellas han dejado estos dispositivos en los pasantes. La evaluación de impacto es una necesidad para profundizar nuestro conocimiento de los procesos de profesionalización.

BIBLIOGRAFÍA

- Baïetto, M.-C.; Barthélémy, A. y Gadeau, L.
2003 *Pour une clinique de la relation éducative, recherche sur les dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles*, París, L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C. y Fablet, D.
1996 *L'analyse des pratiques professionnelles*, París, L'Harmattan.
- Boucher, L.-P. y Jenkins, S.
2004 «Un soutien au processus de transformation des pratiques au primaire», en L'Hostie, M. y Boucher, P. (eds.), *L'accompagnement en éducation. Un soutien au renouvellement des pratiques*, Québec, PUQ.
- Bourdoncle, R.
2000 «Professionnalisation, formes et dispositifs», en *Recherche et Formation*, nº 35, pp. 117-132.
- Bourgeon, G.
1979 *Sociopédagogie de l'alternance*, París, Éditions universitaires UNMFREO.
- Callon, M.
1988 *La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques*, París, La Découverte.
- Clot, Y.
1999 *La fonction psychologique du travail*, París, PUF.
- Delamotte, R.; Gippet, F.; Jorro, A. y Penloup, M.-C.
2000 *Passages à l'écriture*, París, PUF.

Ferrand, J.-L.

1997 «Partenariat et formation professionnelle continue: de l'inexistence d'un concept», en *Éducation permanente*, n° 131, pp. 63-80.

Gather Thurler, M.

2000 *Innover au coeur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

Geay, A.

1985 *De l'entreprise à l'école: la formation des apprentis*, Paris, Éditions universitaires UNMFREO.

Geay, A. y Sallaberry, J.-C.

1999 «La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance?», en *Revue française de pédagogie*, n° 128, pp. 7-15.

Godbout, J.

1996 *Le langage du don*, Montreal, Éditions Fides.

Goffman, E.

1973 *La mise en scène de la vie quotidienne. La présentation de soi*, Paris, Minuit.

1991 *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit.

Gonnin-Bolo, A.

2004 «Regards croisés de formateurs et de stagiaires sur le mémoire professionnel», en Gonnin-Bolo, A. y Benoit, J.-P., *Le mémoire professionnel en IUFM*, Paris, INRP, 2004, pp. 63-79.

Hadji, C.

2002 «Est-ce ainsi que les savoirs vivent?», en Donnay, J. y Bru, M. (eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Paris, De Boeck, pp. 18-34.

Jorro, A.

2002 *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF.

2004 «Parole, récit et écriture. Les arcanes de la professionnalisation», en *En question*, vol. 2, n° 4, pp. 47-57.

2005 «Les processus de professionnalisation», en *Actes des 9e journées d'études nationales des cadres de santé*, Montpellier, pp. 80-91.

2007 *Évaluation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

Kaddouri, M.

1997 «Partenariat et stratégies identitaires: une tentative de typologisation», en *Éducation permanente*, n° 131, pp. 109-125.

Lave, J. y Wenger, E.

1991 *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lerbet, G.

1995 *Bio-cognition, formation et alternance*, París, L'Harmattan.

Lessard, C.; Altet, M.; Paquay, L. y Perrenoud, P.

2004 *Entre sens commun et sciences humaines*, París, De Boeck.

Maroy, C.

2006 «Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changements, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire», en *Revue française de pédagogie*, nº 155, pp. 111-142.

Pastré, P.

2002 «L'analyse du travail en didactique professionnelle», en *Revue française de pédagogie*, nº 138, pp. 9-17.

Ricoeur, P.

2004 *Parcours de la reconnaissance*, París, Stock.

1991 *Soi-même comme un autre*, París, Seuil.

Saint-Jean, M.; Mias, C. y Bataille, M.

2003 «L'accompagnement de l'implication dans le projet issu du bilan de compétences des salariés en activité», en *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, nº 1, pp. 97-122.

Schön, D.

1994 *Le praticien réflexif*, Montreal, Logiques.

Schwartz, Y.

2000 *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, París, Octarès.

Sorel, M. y Wittorski, R.

2005 *La professionnalisation en actes et en questions*, París, L'Harmattan.

Uwamarya, A. y Mukamurera, J.

2005 «Le concept de développement professionnel en enseignement: approches théoriques», en *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, nº 1, pp. 133-155.

Profesionalizar la formación: desafíos, modalidades y dificultades

Richard Wittorski

LA PROFESIONALIZACIÓN SE HA VUELTO INEVITABLE. ¿Por qué deseamos, desde hace varios decenios, profesionalizar la oferta de formación inicial y continua? ¿Con qué modalidades? ¿Qué dificultades suscita esto?

Como lo nota Labruyère (2000), la pareja «profesionalización/competencia» se impone de manera creciente en los medios del trabajo y de la formación. ¿Qué oferta de formación no apela hoy a un objetivo profesionalizante? Conducida por las orientaciones nacionales y europeas que tratan acerca de la organización de la formación inicial y continua y, a la vez, ponderada por los sectores privados, la profesionalización avanza «viento en popa».

Nuestro proyecto aquí consiste en comprender mejor las razones por las cuales se desea, desde hace algunos decenios, profesionalizar tanto la oferta de formación inicial y continua (por medio del desarrollo de la alternancia, pasantías; de la participación más amplia de profesionales en la elaboración, aplicación y evaluación de las formaciones; de la habilitación de las formaciones por instancias mixtas y profesionales, etc.) cuanto también las modalidades tomadas por los dispositivos implementados y la naturaleza de las dificultades para «darle vida» a la intención de profesionalización.

Conscientes de que el vocablo profesionalización ha aparecido en otros campos de prácticas sociales antes que en el de la formación, comenzaremos nuestro escrito precisando los sentidos de la palabra profesionalización, a través de los usos sociales que de ella se han hecho, los cuales revelan así desafíos a veces convergentes, y a menudo contradictorios, según los actores «usuarios» de la palabra (promotores o usuarios de los dispositivos).

PROFESIONALIZACIÓN: USOS, SIGNIFICADOS Y DESAFÍOS SOCIALES

Esta primera parte tiene entonces por objetivo mostrar que la palabra profesionalización, a través de sus usos sociales (fuera del campo de la formación), conserva una fuerte polisemia, traduciendo así desafíos variados, que nos parece útil señalar en primer lugar para ubicar el contexto en el cual se inserta el movimiento de profesionalización de la formación, especialmente un contexto marcado por debates sociales muy vigentes sobre la prescripción y la legibilidad de la actividad.

Probablemente sea útil distinguir las condiciones históricas de aparición de una preocupación por la profesionalización en tres espacios habitualmente articulados pero que es necesario separar para señalar la diversidad de sus respectivos desafíos. Se trata, por una parte, del espacio político y social; por otra parte, del espacio de los individuos y de los grupos sociales (la organización de los grupos sociales en profesiones); y, por último, del espacio de las organizaciones (el entorno de la oferta de trabajo).

Desde este punto de vista, la palabra profesión aparece a fines del siglo XIX y principios del XX en los países anglosajones, por iniciativa de grupos sociales que buscan obtener o acrecentar su lugar en un mercado competitivo. La palabra profesionalización, en ese contexto, tuvo como primer significado el de traducir el proceso de constitución de una profesión. En nuestro medio, esta conlleva más frecuentemente otros desafíos y su aparición es más reciente, a menudo por iniciativa de las organizaciones (en línea con la palabra competencia, a partir de los años 1970-1980, en lo que concierne a Francia); acompaña una búsqueda mayor de «flexibilización» de las personas (retomaremos esto más adelante). Se inscribe, lo hemos mostrado en otro trabajo (Wittorski, 2007), en un movimiento más amplio consistente en valorizar al mismo tiempo una liberalización del mercado, una descentralización política (hacia un ciudadano «profesional»), organizacional (hacia un salario profesional) y social (hacia un individuo intimado a ser capaz de producir su propia vida por sí mismo, de volverse el «emprendedor» de su propia vida). El vocablo profesionalización aparece entonces en un contexto marcado por nuevos valores sociales tales como la cultura de la autonomía, la eficacia, la responsabilidad y el «movimiento».

En los planos político y social, parece, en efecto, que se desarrolla un movimiento de conjunto que revela desafíos sociales convergentes, el cual traduce especialmente la valorización de una descentralización política (dar el poder a nivel local con la territorialización), social y organizacional (transferir la responsabilidad de la eficacia, de la gestión de los cambios y de la evolución del trabajo a nivel de las personas). En ese movimiento de conjunto, y para acompañarlo, aparece hoy un discurso marcado que tiene

como por intención la responsabilización acrecentada de las personas en cuanto ciudadanos. Ese discurso está ligado a una voluntad de «mayor profesionalización de la sociedad» que tiene por función explícita acompañar un cambio en el funcionamiento de las instituciones políticas y administrativas: pasar así de una conducción centralizada a una conducción descentralizada que permita dirigir más eficazmente, a nivel local, las cuestiones que sobrevengan. Es probable que esta voluntad de profesionalización de la sociedad tenga como intención implícita a la vez una «puesta en movimiento» de las personas que permita por fin la aceptación por su parte de un nuevo modo de «gobernanza social» (en línea con la descentralización mencionada más arriba) y el retorno de un ciudadano («ciudadano profesional») dotado de valores comunitarios y de un cierto sentido renovado de la vida en sociedad. Todo esto no está lejos de marcar un pensamiento liberal que insiste en la eficacia individual al servicio de un nuevo modelo de sociedad.

Los desafíos para los grupos profesionales se sitúan, claramente, al nivel de la constitución de las profesiones. Como lo nota Paradeise (2003), la palabra profesión aparece en un contexto de libre mercado donde los actores económicos sienten la necesidad de desarrollar una retórica concerniente a su contribución al mercado para conquistar y acrecentar su ubicación. Es probablemente en este nivel donde conviene situar la aparición, desde principios del siglo XX, de la palabra profesión, en los países anglosajones, asociada por otra parte a la imagen de la profesión liberal. En Francia, el vocablo aparece en un contexto diferente, caracterizado por un Estado jerárquico (en Francia, tradicionalmente el Estado está muy presente en la organización de un cierto número de actividades y por lo tanto de empleos que son objeto de una clasificación jerárquica). Desde entonces, la profesión no se basa tanto en el modelo de la profesión liberal como en el de los cuerpos del Estado (por ejemplo, el cuerpo de los magistrados, todos formados por la Escuela nacional de la magistratura y responsables y garantes del ejercicio de la función judicial). El desafío es entonces aquí el reconocimiento de sí en el entorno con fines de conquista de una mejor ubicación en una jerarquía estatal.

Los desafíos que representa la profesionalización para los individuos se expresan bajo la forma de una búsqueda de «profesionalidad» en las organizaciones o de identidad en la esfera social.

Para Dubar (2004: 141), «la crisis de las identidades profesionales se inscribe en una puesta en causa general de las identidades sociales, que traduce el pasaje de relaciones comunitarias (el nosotros) a relaciones societarias (el yo, en el sentido en que Weber caracteriza el pasaje a la modernidad). Producidas en otros tiempos colectivamente, las identidades profesionales tienden, en adelante, a ser construidas por los individuos en función de sus trayectorias profesionales. Hasta mediados de los años setenta, en el marco

de relaciones comunitarias, la calificación determinaba la producción de las identidades colectivas, a partir de sistemas estables de negociación de equivalencias entre empleadores y empleados. En lo sucesivo, bajo el efecto del desempleo y de la liberalización, en las relaciones societarias, lo que cuenta es el resultado que va a aportar cada individuo a la empresa, acompañado de la decadencia de los sindicatos». La búsqueda de profesionalidad por parte de los actores sociales se inscribe probablemente en esta búsqueda de una nueva identidad.

Los desafíos planteados por las organizaciones (empresas) no atañen, según nosotros, a la constitución de las profesiones en el espacio social sino a la profesionalización de los asalariados, entendida como una intención organizacional de acompañar la flexibilidad del trabajo (modificación continua de las competencias ligada a la evolución de las situaciones de trabajo). Así, las características de las nuevas organizaciones (producción extraída por la garantía, integración de las actividades y de las funciones) que aparecen en el curso de estos últimos treinta años generan tres consecuencias: la ampliación y el enriquecimiento de las competencias y de las tareas, la reducción de la línea jerárquica, el desarrollo del carácter colectivo del trabajo. Como lo notan Berton, Boru y Barbier (1996: 148), «estas transformaciones conducen a definir cuatro nuevas categorías de saberes: saberes organizacionales» (construir la coherencia por encima/por debajo del puesto), «saberes metodológicos» (observar, clasificar...), «saberes contingentes en el colectivo de trabajo» (el conjunto de los saberes movilizados en un colectivo de trabajo sin que estos sean igualmente dominados por cada uno). Por su parte, Coriat (1990: 169) habla de una recomposición de las figuras obreras en tres direcciones: «el obrero que fabrica (polivalencia y responsabilidades), el obrero tecnólogo (tareas técnicas habitualmente realizadas por técnicos) y el obrero gestor (gestión de parámetros económicos: costos de producción...)».

En relación con lo anterior, el discurso de las organizaciones sobre la profesionalización es reciente; este se hace así eco de varias evoluciones fuertemente articuladas entre ellas:

- el pasaje de una lógica de producción empujada por la oferta (la empresa planifica el trabajo) a una lógica de producción motivada por la demanda (los asalariados son invitados entonces a ser «actores y autores del cambio»);
- el pasaje a una lógica del resultado;
- el pasaje de un sistema controlado en su centro a una cierta descentralización de las responsabilidades.

El discurso organizacional sobre la profesionalización tendría entonces como desafío especialmente suscitar y hacer aceptar estas evoluciones.

Parece, como lo notan varios autores, que el llamado a la profesionalización reúne, además, un llamado creciente a las competencias puestas al servicio de las nuevas normas de trabajo. Según Dugué (1999: 14), los desafíos consisten en «hacer tragar la píldora de la flexibilidad». Para Stroobants (1993), la adaptabilidad permanente genera una individualización de la evaluación que conduce, según Linhart (1999: 59), a «apretar el control». Para esta misma autora (ibíd.: 62), se trata allí de «estimular los resortes individuales». El recurso a la competencia traduce «un acrecentamiento de la exigencia con respecto al asalariado, la de tener que organizarse él mismo para responder a las insuficiencias del trabajo prescripto, desarrollar una nueva forma de resultado centrado en el servicio brindado a los clientes y capaz de movilizar los recursos específicamente humanos de razonamiento y de decisión» (Lichtenberger, 1999: 71). Nosotros estamos aquí en el marco de un proyecto que consiste en «movilizar la subjetividad de todos» (Durand, 2000: 18). De alguna manera, se trata de una intimación a que el sujeto construya su experiencia (Dubet, 1994). Desde este punto de vista, la profesionalización presenta una connotación positiva, al servicio de una nueva movilización de los asalariados en contextos de trabajo más flexibles, que apelan más a los recursos subjetivos de las personas.

Finalmente, la palabra profesionalización, conserva una fuerte polisemia; su uso es amplio pero los sentidos que le son atribuidos son múltiples. Nosotros identificamos así al menos tres sentidos en las prácticas sociales:

- la *profesionalización-formación* (sentido utilizado por los formadores: se trata de favorecer el desarrollo de los saberes y de las competencias);
- la *profesionalización-profesión* (sentido utilizado por los actores sociales: se trata de constituirse como una profesión);
- la *profesionalización-trabajo* (sentido utilizado por las organizaciones: se trata de desarrollar la «flexibilidad» de las personas en el trabajo y, al final, su mayor eficacia).

Ya sea que se trate de una iniciativa de la organización o de los individuos, se comprende entonces por qué el tema de la profesionalización entra plenamente en un debate social del cual no puede estar ausente. En cierta forma, presenta bajo una mirada diferente el debate que hace prevalecer, del lado de la organización, la lógica de la competencia (propuesta como una preocupación de acompañamiento de las evoluciones del trabajo y, probablemente también, para responder a un desafío implícito de reposicionamiento del poder en las organizaciones para provecho de las direcciones de empresas) y, del lado de los actores, la lógica de la calificación (propuesta y negociada como una preocupación por reconocer las profesionalidades

por iniciativa de los asalariados, en las organizaciones). En efecto, cuando surge por iniciativa de las organizaciones, la profesionalización se inscribe en una lógica de gestión de la actividad por las competencias, mientras que refleja una tentativa de definición de señales colectivas que permitan un reconocimiento social de una actividad común a un grupo social, cuando surge por iniciativa de los grupos profesionales.

Teniendo en cuenta las condiciones de aparición y de uso social de la palabra profesionalización analizadas aquí, preguntémosnos, en el apartado siguiente, cómo ha nacido una intención de profesionalización en el campo de la formación e interroguémosnos sobre los desafíos perseguidos.

¿POR QUÉ PROFESIONALIZAR LA FORMACIÓN?

La vocación profesional de la formación no es un tema nuevo. Así, desde sus orígenes, la formación de los médicos, por ejemplo, depende de una lógica de fuerte articulación con las situaciones profesionales. Ocurre lo mismo para las formaciones universitarias de tipo DUT o DESS (Diploma Universitario de Tecnología y Diploma de Estudios Superiores Especializados), que tienen esta vocación afirmada desde su creación, aun cuando han tenido durante mucho tiempo un estatus de escalafones «aparte» en las universidades y apelan, en conjunto, a una lógica de producción y de difusión de los saberes científicos y técnicos. Hoy asistimos, por el contrario (y es aquí que se sitúa la novedad), a un movimiento de generalización de la profesionalización de la formación en el cual la «norma» se vuelve el objetivo profesionalizante de la oferta de formación (a imagen de la misión confiada por los últimos textos a la universidad francesa).

Una intención de profesionalización de la formación

Varios acontecimientos han favorecido, en la historia reciente, el desarrollo de una preocupación por la profesionalización de la oferta de formación. Por un lado, como lo nota Verdier (2001), «los años 1985-1995 constituyen, sin duda, un giro mayor para el sistema francés de educación y de formación, a la altura del que había marcado la primera mitad de los años sesenta: un fuerte crecimiento de los efectivos de la enseñanza superior, creación de diplomas profesionales y de escalafones de formación (en esa época, la vía tecnológica; más recientemente, un fuerte desarrollo del aprendizaje). Evidentemente, los contextos económicos y sociales en los cuales intervienen las reformas de la educación y de la formación contribuyen a diferenciar estos dos “giros”: gran crecimiento económico, numerosas creaciones

de empleos, integración de importantes flujos de migrantes de orígenes rural y extranjero por un lado, débil expansión económica, crecimiento del desempleo y precarización del empleo, exclusión del mercado y crecimiento de la pobreza, por el otro». Bouder y Kirsch (2007: 4) indican así que el bachillerato profesional, creado en 1985, marca en efecto el principio de una nueva ingeniería de la formación, caracterizada por las nociones de referencial de actividades¹ y de referencial de competencias² (su «pendiente»): «el procedimiento de elaboración de este diploma estipula que la definición de un referencial de las actividades profesionales es obligatorio antes de toda definición de contenidos de formación. Asistimos así a un vuelco en relación a las prácticas anteriores, con eje en los contenidos de los programas de formación y en los procedimientos de evaluación. Le corresponde a la voluntad de cambiar la imagen del diploma, hacer de él un contrato pasado con los actores sociales que va a testimoniar un cierto número de competencias de las cuales dispone el titular del diploma». Esta modalidad se extendió rápidamente al conjunto de las certificaciones profesionales.

Como parte de la enseñanza superior francesa, las licencias profesionales son instauradas en 1999 para responder a las necesidades específicas de empresas locales. En el plano europeo, la declaración de Boloña, enunciada en 1999 y firmada por treinta y nueve países de esa región, promueve por un lado un esquema de organización de los estudios superiores (sistema LMD),³ y por otro lado un esquema de validación de los contenidos que permite capitalizar créditos en establecimientos diferentes. La organización de los estudios superiores se hace según el esquema 3/5/8, cifras correspondientes a tres niveles de diploma: la licenciatura (en Francia, licencia para los diplomas nacionales), después de tres años de estudios superiores; el máster, después de dos años suplementarios de estudios superiores, es decir cinco años en total; el doctorado (o PhD), después de tres años suplementarios, es decir ocho años en total.

Por otra parte, el Consejo Europeo de Lisboa, en 2000, constituye otra etapa significativa, especialmente a partir del proyecto de cooperación reforzado por la educación y la formación profesional llamada «Proceso de Brujas-Copenhague». Este instituye el European Credit in Vocational

1. Un sistema de referencias de actividades describe, organizándolas, las actividades esperadas en un puesto de trabajo.

2. Un sistema de referencias de competencias menciona las competencias necesarias para la realización de las actividades ligadas al mantenimiento de un puesto de trabajo.

3. LMD, por sus siglas en francés, equivalentes a licenciatura, máster y doctorado, como se explicará a continuación en el artículo. [N. de E.]

Education and Training (ECVET), un sistema europeo de acumulación y de transferencia de unidades capitalizables para la enseñanza profesional que supone el establecimiento de normas definidas en términos de competencias (así como el European Qualifications Framework (EQF), un marco europeo de calificación destinado a permitir el posicionamiento europeo de las certificaciones nacionales y a articular los marcos nacionales de certificación presentes o futuros).

Esta incitación y esta valorización política de una profesionalización acrecentada por las formaciones se traducen, en la práctica, a la vez en una diversificación de las especialidades enseñadas, como lo notan Béduwé, Espinasse y Vincens (2007), y en una tendencia a la concepción de currículos basados en la aproximación por competencia (siendo el ejemplo significativo al respecto el de Quebec: véanse los trabajos de Monchatre, 2007).

Próximos desafíos

Pero ¿por qué buscar una mayor profesionalización de la oferta de formación? Probablemente se puedan señalar varios niveles de desafíos:

- por una parte, un desafío (político y social) de establecer una mayor correspondencia entre las formaciones y los empleos. Responder así a la vez a la crítica tradicionalmente dirigida a la formación (especialmente a la inicial), según la cual esta no prepararía suficientemente para la inserción social profesional ni para la necesidad experimentada de pensar ofertas de formación más adaptables en función de la evolución continua de los sistemas de actividad en el campo del trabajo. Se trata igualmente de un desafío más amplio de lucha contra el desempleo y de aumento global de la «eficacia» de los sistemas de formación (que pasan por una «flexibilidad» mayor);
- de manera correlativa, un desafío de desarrollo de una nueva legitimidad para los sistemas de formación que encuentran allí la oportunidad de mostrar la utilidad social y económica de la formación y de reposicionar «estratégicamente» su actividad;
- por último, muy probablemente también un desafío de descomparar los medios de enseñanza (especialmente los universitarios) y los medios profesionales. Esta intención nos parece muy presente en las elecciones políticas realizadas en un período reciente.

Resta decir que la profesionalización creciente de la oferta de formación constituye a la vez, según nosotros, una oportunidad y un riesgo: una oportunidad, por una parte, que conduce los medios de la formación a interesarse,

por primera vez, en la dimensión formativa de la actividad y a no separar más (en línea con una episteme clásica) espacio y lugar de formación, y espacio y lugar de trabajo (sino a pensarlos en el marco de un continuo de conjunto); un riesgo, por otra parte, que consistiría en articular estrechamente (incluso exclusivamente) todo acto de formación con una intención de desarrollo profesional de los individuos, dejándole al individuo la responsabilidad de su desarrollo personal; es en efecto el riesgo asociado a una mayor tendencia general a finalizar la formación en relación con las situaciones de trabajo.

HERRAMIENTAS PARA PROFESIONALIZAR LA OFERTA DE FORMACIÓN SUPERIOR⁴

Analicemos algunos ejemplos de formación superior profesionalizante: la formación superior profesional de los docentes y de los trabajadores sociales, la introducción de la VAE y sus consecuencias y precisiones, y las herramientas utilizadas para profesionalizar.

La formación profesional de los docentes en IUFM

La formación propuesta en el Instituto Universitario de Formación de Maestros (IUFM) a los docentes pasantes graduados de los concursos del segundo grado (Agregación o Capes)⁵ se basa en el principio de la alternancia: los pasantes, ubicados en colegios o liceos, toman a cargo una o varias clases en un año completo durante el cual están, por otra parte, presentes en el IUFM cada semana durante una o dos jornadas de formación. La formación dada en el IUFM es primeramente llamada de naturaleza «disciplinar» (saberes relativos a las disciplinas enseñadas), pero igualmente llamada «general» (saberes «transversales» o de orden pedagógico). Esta utiliza por último, con fines de profesionalización, la herramienta del análisis de las prácticas y de la memoria (informe) profesional.

A partir de algunos trabajos empíricos profesionales realizados, parece que el análisis de las prácticas constituye efectivamente una herramienta

4. Esta parte del artículo, así como la siguiente, están ampliamente inspiradas en el capítulo de Wittorski (2008) titulado «Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur».

5. Certificado de aptitud en el profesorado de enseñanza secundaria [N. de E.: por sus siglas en francés (CAPE); *agregación* se refiere a aquellos graduados que poseen título de profesor agregado, un tipo de certificación con una gran tradición en Francia].

privilegiada de profesionalización en la medida en que asegura una articulación estrecha entre el trabajo y la formación (el acto de trabajo se vuelve objeto y ocasión de formación desde el momento en que es objeto de un análisis por parte de su autor). El análisis permite a la vez «un retorno sobre la acción» y la transformación de las acciones habitualmente movilizadas en el trabajo, en conocimientos sobre la acción, traduciendo así un aprendizaje a partir de la acción que participa de la construcción de la experiencia de los sujetos. Hemos puesto particularmente en evidencia esas dinámicas en una investigación reciente concerniente a las modalidades y los efectos de los dispositivos de análisis de las prácticas propuestos a los docentes (Wittorski, 2003). En la actividad profesional, los docentes pasantes desarrollan maneras de actuar «directamente en la tarea», en la inmediatez, en el instante de la situación (que tienen con frecuencia un estatus de imprevisto). A menudo, por otra parte, estas prácticas son formas de ajuste particular de las elecciones efectuadas con anterioridad que resultan, en el instante de su puesta en acto, inadecuadas y necesitan una adaptación (no estando, por ejemplo, el público, en las disposiciones deseadas o previstas...). Esos «trucos del oficio» tienen la particularidad de ser producidos en la situación y por lo tanto de ser eficaces en ese instante, pero son raramente reproductibles idénticamente en otras situaciones, pues están adaptados a contextos particulares. Lo que permite precisamente el análisis de las prácticas es ofrecer un espacio de puesta en palabras de esas prácticas espontáneas que, sin ese lugar de la palabra, permanecerían a menudo incorporadas a la acción, es decir, sin ser identificadas por sus autores (véase la noción de competencia incorporada⁶ desarrollada por J. Leplat). El análisis de las prácticas descansa a menudo sobre una gestión grupal consistente en reunir personas que comparten las mismas actividades y que son incitadas a describir, por turnos, prácticas profesionales vividas (frente a las cuales ellas experimentan a menudo una dificultad), las cuales luego son discutidas y analizadas en el grupo. El análisis de las prácticas permite entonces identificar las prácticas incorporadas a la acción, pero también, por medio del trabajo de intercambio colectivo, captar las tendencias comunes, los principios que las organizan, siendo, estos últimos, útiles para desarrollar otras prácticas al regreso a las situaciones profesionales. Es lo que entendemos por «principio organizador de las prácticas», «reglas de acción» (de validez individual o colectiva) que rigen las prácticas profesionales y son susceptibles de generar otras. Tomemos algunos ejem-

6. J. Leplat define una competencia incorporada como «que hace cuerpo con las acciones que las expresan [...] ellas son fácilmente accesibles, difícilmente verbalizables, poco costosas en el plano de la carga mental, difícilmente dissociables, muy ligadas al contexto» (Leplat, 1995: 102).

plos extraídos de los discursos de los pasantes que parecen remitirnos a esos principios organizadores de las prácticas (estos extractos están tomados de la investigación arriba mencionada, Wittorski, 2003):

- «es necesario manejar las propias emociones en clase» (este principio es identificado por ciertos pasantes luego de un trabajo de análisis de sus dificultades de gestión de las propias emociones en clase durante el dispositivo de análisis de las prácticas);
- «es necesario meterse en la escena» (este principio es expresado por ciertos pasantes después de haber analizado momentos de interacción con la clase que habían presentado problemas).

Dicho de otro modo, estos «principios organizadores de las prácticas» tienen el estatus de «reglas de acción» que permiten guiar la puesta en acto de las prácticas venideras. Son identificados-deducidos por los pasantes a partir del análisis de sus prácticas gracias a esta postura reflexiva que ellos desarrollan. Esto asegura no solamente una transformación de las prácticas en conocimientos, sino además un aprendizaje acerca de las reglas que guían sus acciones.

Por otra parte, y en otro plano, el análisis de las prácticas permite señalar las numerosas necesidades de formación que surgen en el curso del ejercicio alternado del oficio; este se presenta entonces como un medio útil para volver a interrogar la formación de manera de articularla más estrechamente con las situaciones profesionales vividas.

En cuanto a la memoria (informe) profesional, esta depende de la exploración de una cuestión relacionada con la acción vivida por los docentes pasantes a lo largo de su pasantía. Se trata entonces de profundizarla (comprender mejor los trabajos susceptibles de esclarecerla) y de proponer pistas útiles y transferibles al ejercicio del oficio. Desde este punto de vista, los dos dispositivos mencionados, análisis de las prácticas y memoria o informe profesional, parecen constituir «herramientas» privilegiadas, a los ojos de la institución, para favorecer la profesionalización de los docentes en formación.

Formaciones profesionales continuas de trabajadores sociales

Los dispositivos DHEPS (Diploma de Altos Estudios y Prácticas Sociales) y DSTS (Diploma Superior de Trabajo Social), por ejemplo, están dirigidos predominantemente a públicos asalariados, por ende ya comprometidos en una actividad profesional. Es esta probablemente una de las diferencias importantes con el primer ejemplo evocado; siendo los docentes pasantes, en su gran mayoría, estudiantes sin experiencia profesional anterior.

Estos dispositivos utilizan explícitamente, a la par con actividades de formación más clásicas, la herramienta de la investigación-acción profesional que se solicita en ocasión de la realización de la memoria (DSTS y DHEPS). El trabajo demandado consiste a menudo en definir una pregunta-problema encontrada por el pasante en su ejercicio profesional (ligada a su práctica), en realizar luego un trabajo teórico y empírico de su tema con el fin de comprender mejor sus implicancias y, por último, en proponer respuestas «esclarecedoras» susceptibles de ser transferidas al espacio profesional (más tarde, si se trata de una memoria).

Como lo subrayábamos en 1997 (Wittorski, 1997), la investigación-acción profesional puede constituir una herramienta útil para profesionalizar o «re-profesionalizar» actores ubicados en un recorrido de movilidad profesional. Eso corresponde a un desafío real, en especial para las categorías profesionales cuyos contextos de actividad cambian y que deben romper con sus prácticas habituales para producir nuevas maneras de trabajar. Así, los trabajadores sociales, los animadores y los agentes de formación son cada vez más interpelados a aportar respuestas nuevas y específicas a situaciones inéditas. La formación de estos profesionales ya no se satisface probablemente con una transmisión deductiva de saberes apostando a su transferencia diferida a la situación profesional. La transformación de los modelos de acción por imitación (la lógica de la «réplica del modelo profesado») tiene sin lugar a dudas sus límites cuando los actores están ubicados en situaciones profesionales nuevas. Necesitan entonces producir nuevas estrategias de acción. Esta capacidad para la producción de cambios puede ser desarrollada si los actores han elaborado nuevas aptitudes en la toma de distancia, en el análisis, etc. Desde este punto de vista, el compromiso con un trayecto de formación llamado «investigación-acción» o «investigación-acción profesional» anclado en las prácticas profesionales es, probablemente, un medio que permite producir estas nuevas capacidades. Esta investigación profesional constituye aquí una nueva forma de investigación articulada con la acción, al servicio del aprendizaje, a partir de esta.

De manera provisoria, diremos que esta se emparenta con un trayecto constructivista: la acción, al realizarse, genera nuevos modelos de acción y el análisis de esta acción conduce al individuo a producir un marco de referencia analítico de la acción (y no solamente un marco de referencia para la acción), que deja huellas sobre la prosecución del compromiso en la acción. Se trata entonces de un proceso iterativo doblemente constructivista en la medida en que transforma conjuntamente la acción y su agente mediante la producción de herramientas mentales nuevas de acompañamiento y de gestión del cambio.

El trayecto de «investigación-acción profesional» sería entonces diferenciarse del acto profesional y del acto de investigación (universitario), como

lo propone el Cuadro 1. El punto común entre el acto profesional, el acto de investigación y el de la investigación-acción profesional es la constitución de un marco de representación de la acción. Este no tiene sin embargo las mismas funciones: permite organizar/dirigir la acción en el momento en que esta se desarrolla (acto profesional), permite leer y comprender la acción observada (acto de investigación) y permite conjuntamente analizar, cuestionar y organizar la acción en curso (investigación-acción profesional).

Cuadro 1. Acto de investigación, acto profesional e investigación-acción profesional.

	Acto de investigación	Acto profesional	Investigación-acción profesional
Construcción de un marco para leer, actuar sobre la acción o pensar la acción	Construcción de un marco teórico previo o en curso de compilación de información ↓ Tiene una función de lectura/análisis de la acción	Producción de un marco funcional (representaciones funcionales) que acompañe la acción ↓ Tiene una función de organización de la acción	Conceptualización de la acción en curso de realización ↓ Función doble de cuestionamiento/análisis y de organización de la acción
Estatus y posición del actor en relación con la acción	Acción observada El investigador es exterior a la acción	Acción en curso de realización El profesional es autor de la acción	Compromiso «reflexionado» («reflexivo») en la acción El investigador y el profesional se implican y toman distancia en relación con la acción

La introducción de la VAE en las universidades

La introducción de la validación de las adquisiciones de experiencia (VAE) en las universidades ha contribuido, más o menos significativamente, no sin reservas y resistencias en un cierto número de casos, a un movimiento de profesionalización de la oferta de formación. Esta ha suscitado en

primer lugar la reescritura de los objetivos de formación en competencias de manera tal de pensar «equivalencias» con las experiencias profesionales de los candidatos en la VAE. A veces, esta reescritura ha sido asimismo la ocasión para reorientar de manera significativa los contenidos o modalidades de formación elegidos en relación con los objetivos de competencias (y no ya solamente de saberes) perseguidos; en otros casos, los contenidos y modalidades de formación han permanecido sin cambios.

Tomemos el ejemplo del Diploma Universitario de Formación Continua, el DUFCO, de la Universidad Paris 5: la necesidad de pensar una articulación con la licencia profesional y el máster, pero también de tomar en cuenta crecientes demandas de VAE, han conducido a reescribir, en 2004, los objetivos de formación en términos de competencias y a proponer una arquitectura de la formación que integre una nueva modalidad consistente en la conducción de un «proyecto tutorado» dependiente de un Consejo Evaluador (desde el análisis de la demanda hasta la proposición de una acción).

Dicho de otro modo, y quizá de manera más amplia, la VAE nos parece una ocasión externa que puede contribuir a la profesionalización más fuerte de la oferta de formación, si las resistencias son levantadas.

Por otra parte, y en otro plano –el de la profesionalización de personas–, aun cuando la VAE no constituye propiamente hablando un dispositivo de formación formal profesionalizante,⁷ el recorrido de constitución del expediente parece producir, en el candidato, efectos formadores no despreciables que inducen a una reapropiación de su experiencia y a una «reconstrucción» de su identidad profesional. La herramienta utilizada aquí es la de la escritura sobre la práctica que caracteriza predominantemente el proceso de constitución del expediente de postulación a la validación (cfr. Magnier y Werthe, 2001).

Esta escritura compromete al sujeto a tener una mirada retrospectiva sobre su práctica, a ponerla en palabras y a cambiar el estatus de esta: de acción, la práctica se vuelve enunciado sobre la acción. Este nuevo enunciado se acompaña de una toma de conciencia de modalidades de acción antes no cuestionadas que enriquecen luego las adquisiciones de experiencia del sujeto. La escritura sobre la práctica es entonces la ocasión para un aprendizaje de sí. La dificultad consiste luego en hacer validar esos enunciados por un jurado de manera de obtener un reconocimiento de esas adquisiciones de experiencia.

7. Hacemos aquí la diferenciación entre la *formación formal* en el sentido de organizada y explícitamente prevista en un espacio-tiempo particular dedicado a los aprendizajes, y la *formación informal*, que depende más de los aprendizajes realizados en el curso de la actividad sin que las situaciones hayan sido expresamente organizadas con ese fin.

La alternancia conjugada en el retorno reflexivo

Estos ejemplos muestran que las herramientas que parecen particularmente movilizadas para acompañar o suscitar la profesionalización de los individuos en las formaciones superiores dependen:

- por un lado, de la alternancia: desde este punto de vista, no hay formación profesionalizante sin un tiempo más o menos prolongado de ejercicio profesional en alternancia con un recorrido de formación en el cual la acción profesional nueva, en onstrucción, sea ella misma reinterrogada;
- por otro lado, de un análisis oral o escrito de las prácticas profesionales; se trata tanto de grupos de análisis de las prácticas como de trabajos de escritura sobre la práctica (memoria profesional, investigación-acción, etc.).

Estas dos herramientas con frecuencia están fuertemente articuladas en las ofertas de formación. Al lado de los saberes teóricos, permiten «trabajar» saberes no teóricos que llamamos a menudo «saberes de acción» (Barbier y Galatanu, 2004) o incluso saberes profesionales. Por ejemplo, el hecho de volver a interrogar, en la formación, la acción profesional puesta en acto *in situ* permite cambiar el estatus de la acción para su autor: esta se vuelve así para él una adquisición «sabida» de la experiencia, mientras que incluso la acción considerada podía estar fuertemente incorporada a la situación (y entonces no ser identificada por el sujeto). Además, esta puesta en palabras de la acción permite un aprendizaje no solamente por parte del sujeto-autor de la acción sino también por parte de los participantes que comparten el mismo espacio-tiempo de retorno a las prácticas (unos aprenden de al escuchar a los otros).

La difícil profesionalización de la oferta de formación

Tomemos el ejemplo de la licencia profesional instaurada en 1999 en Francia. Un estudio realizado por el Céreq, entre 2001 y 2003, sobre la profesionalización de la universidad (Maillard y Veneau, 2003), muestra que aquí se trata de implementar tres grandes principios: la innovación pedagógica, la mixtura de públicos y el partenariado con los medios profesionales. Como lo dicen estos autores (2003: 1), son «principios que tienen a veces algunas dificultades para su realización. En su gran mayoría, las licencias profesionales son en efecto implementadas por iniciativa de los docentes; los representantes del mundo profesional juegan allí muy a menudo un rol secundario y estas

reciben esencialmente a estudiantes titulares de un DUT o un BTS.⁸ Si bien la creación de la licencia profesional no ha tenido todos los efectos anticipados, sí ha permitido sin embargo introducir nuevos marcos de implementación de las formaciones profesionales, especialmente en las UFR (unidades de formación y de investigación)». Un nuevo dispositivo de habilitación fue instituido con la creación de las licencias profesionales: los proyectos de creación de licencias son evaluados por una comisión nacional de experticia tripartita, en cuyo seno los representantes de las organizaciones profesionales de empleadores y de los sindicatos de asalariados tienen un lugar equivalente al de los representantes universitarios. Esto conduce a reducir el lugar que ocupaba anteriormente el medio universitario en el proceso de experticia de los proyectos de formación (lo mismo sucede con el sistema de las CPC –comisiones profesionales consultivas–, en el secundario, o de las CPN –comisiones pedagógicas nacionales– para los IUT, institutos universitarios de tecnología).

Maillard y Verneau (2003: 2) constatan asimismo que «las licencias profesionales son creadas muy frecuentemente bajo una “lógica de oferta”. Los docentes están en el origen de los proyectos, toman la iniciativa del proceso y dominan la redacción de los contenidos. Formulan su proyecto sobre la base de intuiciones, de ideas, de análisis más o menos detallados de la oferta de formación y del mercado del empleo, de contactos o de relaciones establecidas a raíz de contratos de investigaciones, de pasantías estudiantiles, de formaciones ya existentes como por ejemplo los DU (Diploma Universitario). Las modalidades de elaboración de los proyectos, que son todas formas de estrechar relaciones con los medios profesionales, adoptan entonces formas diversas y son de intensidad muy variable. Sin embargo, la implicación de los profesionales se realiza siempre en un segundo momento, como reacción posterior a la solicitud de los docentes». Por otra parte, los análisis muestran que los asalariados de empresas están poco presentes en los equipos de docentes.

Complementariamente, las dificultades que suelen encontrarse a veces en los dispositivos con fines profesionalizantes conciernen a las condiciones efectivas de articulación entre dos espacios tradicionalmente separados: el de la formación y el del trabajo. Esas dificultades están a menudo ligadas a la transferencia de adquisiciones del primer espacio hacia el segundo o a la articulación de los saberes teóricos adquiridos en el primero con los saberes de acción desarrollados en el segundo (véanse los numerosos trabajos sobre la alternancia desde hace treinta años, especialmente el artículo de Benjamin Dubrion, 2006).

8. Siglas correspondientes respectivamente a Diplôme Universitaire de Technologie y Brevet Technique Supérieur, dos titulaciones de tercer nivel, que se obtienen tras dos años de estudios al término del bachillerato o nivel medio. [N. de E.]

Pensamos que esas dificultades se deben fundamentalmente a la existencia de culturas dominantes de pensamiento aún muy presentes en lo que atañe a la formación. Estas remiten a una episteme clásica que ha mostrado durante mucho tiempo su función social, y que a menudo ha conducido a compartimentar ambos espacios:

- una concepción aún dominante según la cual *el lugar profesional es un lugar de aplicación de los saberes surgidos de la formación*. Ahora bien, la realidad es muy diferente puesto que numerosos trabajos (como los de Carré y Charbonnier (2003), que hablan de aprendizajes profesionales informales) insisten en el hecho de que las situaciones de trabajo son igualmente formadoras. Por otra parte, está demostrado que los saberes surgidos de la formación no se transfieren automáticamente a las prácticas;
- esta concepción tiene frecuentemente por corolario la idea de que *el saber teórico es previo a toda acción profesional eficaz* y tiende por lo tanto a «sacralizar» el saber teórico y a atribuirle al organismo de formación un rol de «prescriptor», y al campo profesional, un rol de «usuario». Sin embargo, como lo muestran ciertos trabajos (en especial, Schön, 1996, o Tardif y Lessard, 2000), desde hace una veintena de años, la acción profesional comporta saberes muy eficaces; a veces más que aquellos derivados de la actividad científica. Ello explica, por su parte, el desafío actual relacionado con los dispositivos de análisis de las prácticas que se desarrollan en numerosos sectores con vistas a detectar las prácticas eficaces e identificar saberes específicos en el campo profesional;
- por último, esta concepción se acompaña frecuentemente de una concepción «elitista» de los saberes, que considera la práctica como de valor secundario.

CONCLUSIÓN

Para concluir, nos gustaría insistir en las condiciones que debe cumplir, en nuestra opinión, una formación para ser profesionalizante. Una formación tal supone probablemente un análisis previo del trabajo real para identificar las competencias a desarrollar en la formación (necesidad de identificar competencias fijadas y competencias validadas por el sector profesional). Supone igualmente pensar la formación como finalidad de acción; sin embargo, se piensa a menudo espontáneamente la formación como aporte disciplinar. Supone también una diversificación de las modalidades pedagógicas: más allá del curso (las competencias no se enseñan, lejos de constituir enunciados, dependen sobre todo de las modalidades de acción en situación), prever puestas en situación (propicias para el desarrollo de las

competencias) y momentos de análisis de las prácticas (para su explotación). Por último, la formación necesita poner en práctica una evaluación de las competencias (es decir, una evaluación de las modalidades de acción efectivas de los sujetos) y no solamente una evaluación de los saberes (es decir, de los enunciados «declarativos» sobre propiedades de objetos o de acciones). Eso conduce a compartir el poder de concepción de la formación con los medios profesionales, haciendo evolucionar el oficio de formador: un formador capaz de elaborar situaciones-problema, de desarrollar el análisis de las prácticas.

Además, una formación profesionalizante nos parece que debe apoyarse en una concepción «integradora o iterativa» de la alternancia y de las relaciones trabajo-formación ligada a un nuevo paradigma (que queda por construir) susceptible de pensar la continuidad y la complementariedad entre dos espacios, el del trabajo y el de la formación. Los sujetos son entonces invitados a desarrollar una postura reflexiva retrospectiva en relación a su acción (modelo del practicante reflexivo) que permita construir la experiencia «sabida». El análisis de las prácticas articula entonces ambos espacios, el trabajo y la formación. Hablamos no solamente de saberes teóricos sino también de saberes de acción. Pero esta concepción entra en contradicción con una concepción «aplicativa o deductiva» de la alternancia aún muy presente, lo hemos señalado más arriba, que tiene tendencia a separar el trabajo de la formación y a consagrar la supremacía de la teoría sobre la práctica: la lógica de la oferta de formación formal predomina.

BIBLIOGRAFÍA

- Barbier, J.-M. y Galatanu, O. (eds.)
2004 *Les savoirs d'action: une mise en mot des compétences?*, París, L'Harmattan.
- Béduwé, C.; Espinasse, J.-M. y Vincens, J.
2007 «De la formation professionnelle à la professionnalité d'une formation», en *Formation Emploi*, nº 99, julio-septiembre, pp. 103-121.
- Berton, F.; Boru, J.-J. y Barbier, J.-M.
1996 *Situations de travail et formation*, París, L'Harmattan.
- Bouder, A. y Kirsch, J.-L.
2007 «La construction de l'Europe de la compétence», en *Bref-Céreq*, nº 244, 4 pp.
- Carré, P. y Charbonnier, O.
2003 *Les apprentissages professionnels informels*, París, L'Harmattan.

Coriat, B.

1990 *L'atelier et le robot*, París, Bourgeois.

Dubar, C. (entrevista con)

2004 «Identités professionnelles: le temps du bricolage», en Halpern, C. y Ruano-Borbalan, J.-C. (eds.), *Identité(s): l'individu, le groupe, la société*, París, Sciences Humaines, pp. 141-148.

Dubet, F.

1994 *Sociologie de l'expérience*, París, Seuil.

Dubrion, B.

2006 «Qu'est-ce qu'un bon apprenti du supérieur?», en *Formation Emploi*, nº 96, pp. 93-105.

Dugué, E.

1999 «La logique compétence: le retour du passé», en *Éducation permanente*, nº 140, pp. 7-18.

Durand, J.-P.

2000 «Les enjeux de la logique compétence», en *Annales des mines*, nº 62, pp. 16-24.

Labruyère, C.

2000 «Professionnalisation: de quoi parlent les chercheurs, que cherchent les acteurs?», en *Formation Emploi*, nº 70, pp. 31-42.

Leplat, J.

1995 «À propos des compétences incorporées», en *Éducation permanente*, nº 123, pp. 101-114.

Lichtenberger, Y.

1999 «La compétence comme prise de responsabilité», en Club CRIN (ed.), *Entreprises et compétences: le sens des évolutions*, París, Les cahiers du club CRIN, pp.69-85.

Linhart, D.

1999 «Des entreprises modernisées, des salariés désarmés», en *Éducation permanente*, nº 141, pp. 55-67.

Magnier, J. y Werthe, Ch.

2001 «L'expérience revisitée à l'occasion de la VAP», en *Formation Emploi*, nº 75, pp. 29-41.

Maillard, D. y Veneau, P.

2003 «Les licences professionnelles», en *Bref-Céreq*, n° 197, 4 pp.

Monchatre, S.

2007 «En quoi la compétence devient-elle une technologie sociale? Réflexions à partir de l'expérience québécoise», en *Formation Emploi*, n° 99, pp. 29-45.

Paradeise, C.

2003 «Comprendre les professions: l'apport de la sociologie», en *Sciences Humaines*, n° 139, pp. 26-29.

Schön, D.-A.

1996 «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», en Barbier, J.-M. (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

Stroobants, M.

1993 *Savoir-faire et compétences au travail*, Bruselas, Éditions de l'université de Bruxelles.

Tardif, M. y Lessard, C.

2000 *Le travail enseignant au quotidien*, Lovaina, De Boeck.

Verdier, É.

2001 «La France a-t-elle changé de régime d'éducation et de formation?», en *Formation Emploi*, n° 76, pp. 11-34.

Wittorski, R.

1997 *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

2007 *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

2008 «Professionnalisation et offre de formation en enseignement supérieur», en Hébrard, P. y Solar, C. (eds.), *Professionnalisation et formation des adultes: une perspective universitaire France-Québec*, Paris, L'Harmattan, pp. 47-70.

Wittorski, R. (dir.)

2003 *Analyse de pratiques et professionnalisation des enseignants*, CNAM, Centre de Recherche sur la Formation.

2005 *Travail, formation et professionnalisation*, Paris, L'Harmattan.

Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional

Patrick Mayen

INTRODUCCIÓN

¿Qué es una situación profesional y por qué debemos interesarnos en ella? En el texto que sigue intentaremos responder esta pregunta a partir del marco y de las cuestiones teóricas desarrolladas en la corriente de la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006; Mayen, 2005, 2006, 2007a, b y c, y 2009; Pastré, 2011) así como de reflexiones que parten de algunos trabajos que hemos debido abordar.

Ante todo, debemos aportar algunas precisiones sobre la manera en que vamos a abordar las nociones de situación, de situación de trabajo y de situación profesional. Al proceder así, no hacemos más que situar nuestra perspectiva, entrando de lleno en el tema.

En primer lugar, nos interesamos, con la didáctica profesional, en las situaciones (y en las situaciones profesionales) desde una perspectiva de formación, especialmente profesional. Lo que vamos a desarrollar a propósito de la noción de situación o de la de situación profesional se inscribe entonces en este universo específico de la formación, de sus instituciones, de sus objetos y sus fenómenos, que es nuestro campo de interés. (Retomamos en esta ocasión la definición que Bourgeois (2009) propone para los dos sentidos del término formación: por un lado, como dispositivos organizados, y por otro, como procesos de formación y de transformación de las personas dentro y fuera de los dispositivos organizados.)

En segundo lugar, la noción de situación nos interesa solo en función de lo que esta puede aportarnos para responder a los problemas prácticos y teóricos que se presentan en el campo de la formación. Intentaremos entonces

responder a la cuestión acerca de qué es una situación profesional en una perspectiva pragmática e incluso, más exactamente, pragmatista. Lo que nos interesa conocer es en qué pueden ayudarnos la noción de situación profesional (o de trabajo) y el hecho de pensar la formación con la noción de situación profesional, a esclarecer nuestras ideas sobre la formación, y nuestra acción para la formación. Es entonces a partir del uso de esta noción y de sus potencialidades (teórica y práctica) para tratar las cuestiones de las relaciones entre trabajo, aprendizaje y formación, que vamos a orientar nuestras palabras.

A partir de los trabajos que hemos llevado adelante, hemos podido constatar que estos muestran regularmente que las situaciones profesionales son mal conocidas. Dicho de otro modo, no sabemos demasiado acerca de lo que las situaciones, en cuanto entorno, proponen e imponen a las personas que tienen que actuar en ellas. Es lo que hemos llamado, a partir de Winnicott, el dato, material y objetivo de las situaciones. Señalemos que hablar de material y objetivo no significa que podamos sin embargo tener un conocimiento perfectamente objetivo o material. Se trata simplemente de partir de la creencia según la cual existe un mundo independientemente de la vida de los que allí viven y, como escribe Dewey, lo hacen con y por medio de ese entorno.

Desde esta perspectiva, el análisis de la actividad de las personas que allí viven y trabajan no es secundario, pero desde una intención de formación parece útil identificar la actividad que la situación ejerce sobre las personas y la actividad que las personas ejercen sobre la situación, y cómo las dos formas de actividad se encuentran, se organizan y se ajustan o no. Nuevamente, constatamos que una parte del dato de las situaciones escapa a los que tienen que actuar con ellas. Las situaciones les son confusas, las características permanecen oscuras o impensadas, segmentos enteros son ignorados y, precisamente, el rol de la formación es ayudar a los profesionales o futuros profesionales a apropiarse de las situaciones para poder actuar con ellas descubriendo los medios para percibir y actuar con conocimiento de causa y un poco más de eficiencia cuando es necesario.

En tercer lugar, pensamos que la definición de una noción como la de situación primero, y como la de situación profesional luego, no puede hacerse más que por aproximaciones sucesivas. Es por ello que proponemos a lo largo de los párrafos de este artículo, volver sobre la misma noción, haciendo variar la manera en que podemos definirla y utilizarla. El uso que queremos y podemos hacer de ella contribuyendo a la definición de lo que esta es.

1. SITUACIÓN PROFESIONAL, SITUACIÓN DE TRABAJO

En la didáctica profesional, la noción de situación es una noción de base del sistema teórico. Tenemos tendencia a preferir situación de trabajo a

situación profesional, pero, en el fondo, podemos considerar que las dos nociones son idénticas. Sin embargo, pensamos que es necesario conservar la idea de que las situaciones profesionales son situaciones de trabajo. Podemos presentar varios argumentos para justificar la elección:

a) El trabajo es, como escribe Meyerson (citado por Leplat, 2008), una actividad obligada. Esta se inscribe asimismo, para la mayoría de las personas, en el marco de las relaciones asalariadas. Por su lugar y su rol en sistemas de producción organizados y encaminados a desafíos, las formas de acción están referidas a sistemas de normas: delimitación del perímetro de las tareas, duración y momentos del trabajo, acciones obligadas o prohibidas, normas de calidad, de cantidad, etc.

b) Con la ergonomía y la psicología del trabajo, disponemos de recursos teóricos y metodológicos importantes para analizar el trabajo y dar cuenta de lo que son el trabajo, las situaciones de trabajo y la actividad en el trabajo. Estos recursos no son solo conceptuales o metodológicos prácticos para dar cuenta de las situaciones y de la actividad de los profesionales en situación. Nos ofrecen también la posibilidad de disponer de perspectivas sobre las situaciones y, por ende, de modos de pensamiento diferentes de los que nos proponen los marcos teóricos y metodológicos en vigor en el campo de la educación. Podemos por ejemplo analizar una situación de enseñanza desde un punto de vista didáctico pero, si este análisis tiene por objetivo, mediante la búsqueda de respuestas, la formación de los docentes, nos interesa pensar también esta situación como una situación de trabajo.

El siguiente señalamiento adicional es menos anecdótico de lo que parece: el uso de los conceptos y nociones provistas por las disciplinas que hacen del trabajo su objeto de estudio, así como la adopción de las perspectivas y de las formas de pensamiento que estas proponen suscitan el interés de aquellos con quienes y para quienes actuamos, en cuanto investigadores, formadores o formadores de formadores, profesionales de la formación. Suscitan también el interés por la ruptura introducida, incluso a veces en el plano de las palabras utilizadas, en relación a las formas de pensamiento y a las palabras de las disciplinas de la educación. Por último, ergonomía y psicología del trabajo nos proveen de recursos para proceder al análisis del trabajo en el sentido estricto de analítica, y a caracterizar componentes y fenómenos de las situaciones y de la actividad.

c) Uno de los recursos más fructíferos ofrecidos por la psicología del trabajo es la idea de interacción dinámica entre tarea y actividad. Lo que designamos por la actividad con las situaciones y no solamente de actividad en las situaciones.

d) El trabajo constituye una forma social particular y se le puede atribuir una función psicológica particular (Clot, 1999). Para Pastré (2011), el trabajo es un espacio privilegiado del desarrollo.

e) Pensar situaciones de trabajo a partir de las perspectivas ergonómicas y psicológicas permite conservar una posición a partir de la cual la formación no está subordinada a las exigencias de las situaciones profesionales y a las exigencias de estas. El análisis del trabajo para la formación conduce en muchos casos a evidenciar las razones por las cuales lo que ocurre en esa situación no depende (y a veces sobre todo no depende) de una perspectiva de formación. Comprender suficientemente algunas cosas en las situaciones de trabajo para llegar a una conclusión dada constituye ya una razón suficiente para que nos interese en las situaciones profesionales. Podemos constatar que, en muchas situaciones, la confusión mental, las manifestaciones de incompetencia, los errores y las prácticas aproximativas o incluso los obstáculos en el aprendizaje no tienen mucho que ver con los conocimientos y las capacidades de las personas, sino que dependen de muchos otros factores que constituyen las situaciones profesionales o, en otros términos, que constituyen las condiciones mismas del trabajo. La formación a veces puede no tener nada que ver en ello.

A pesar de todo esto, probablemente no haya rupturas entre las diferentes categorías de situaciones de la vida. Numerosas situaciones de la vida social son asimilables a situaciones de trabajo en función de la idea según la cual el trabajo es una obligación: situaciones sociales impuestas como, por ejemplo, aquellas que constituyen la parte obligada de la actividad de las «personas en busca de empleo», situaciones de trabajo doméstico y finalmente situaciones escolares o situaciones periféricas a la formación, en las cuales muchas tareas deben ser realizadas en sistemas de restricciones importantes como las situaciones de inserción profesional, de contratación, de validación de adquisiciones de experiencia o de formación profesional continua. Todas esas situaciones pueden ser analizadas como situaciones de trabajo aun cuando no sean profesionales.

A la inversa, existen numerosas situaciones de la vida personal y social en las que, por más que no sean profesionales, las personas están dispuestas a trabajar, a invertir mucho de sí mismas, a desplegar mucha actividad, para hacer, pero también para reflexionar, para aprender, para perfeccionarse. Están dispuestas a aceptar las restricciones e incluso a brindarse, ya sea que se trate de hacer jardinería, bricolaje, de cocinar, dedicarse a un arte o practicar un deporte, o incluso de participar en actividades sociales colectivas y asociativas. Esas situaciones no son profesionales, pero es útil, para aquellos que ejercen la profesión de educadores o de formadores, constatar hasta qué punto las personas son capaces de aprender y de encontrar los medios para aprender y perfeccionarse, sin mencionar el interés

que encuentran en ello y el compromiso del que dan prueba. La función psicológica y el potencial de aprendizaje y de desarrollo de esas situaciones valen probablemente tanto como los de las situaciones profesionales.

2. LA SITUACIÓN PROFESIONAL: ORIGEN, MEDIO Y FIN

En la didáctica profesional, la noción de situación primero es definida como fin: las situaciones, especialmente profesionales, son: a) aquello con lo que los profesionales o futuros profesionales tienen que lidiar; b) aquello con lo que tienen que hacer (encontrar los medios para realizar tareas, resolver dificultades de distinta naturaleza, etc.) en el sentido de que deben adaptarse y convivir. Las situaciones son también: c) aquello con lo deben, de alguna manera, combinar sus esfuerzos, cooperar: hacer con la situación, dicho de otro modo, co-actuar con ella. Finalmente, d) deben actuar sobre la situación, con dos objetivos: para transformarla en el sentido de los fines esperados, pero también para redefinirla, modificarla, ajustarla, a fin de crear las condiciones para simplemente poder realizar las tareas esperadas, en síntesis, para lograr trabajar.

La noción de situación luego es definida como origen, cuando se trata de pensar la concepción de una formación o bien el análisis de una formación a la luz de su potencial para la acción en situación de trabajo, que los profesionales o futuros profesionales deberán desplegar en adelante. En ese sentido, podemos retomar un principio enunciado por algunos ergónomos: a) comprender el trabajo para transformarlo mediante la formación profesional; b) analizar el trabajo para concebir o transformar la formación en función de la comprensión del trabajo.

Finalmente, la situación profesional es un medio, en el sentido de que es un medio para la formación: una situación tal como es, o más o menos acondicionada, o una situación más o menos traspuesta y didactizada, pero siempre referida a las situaciones de acción.

3. LAS RELACIONES ENTRE SITUACIONES DE TRABAJO Y FORMACIÓN: SITUACIONES ACTUALES, SITUACIONES EN TRANSFORMACIÓN

3.1. Analizar las relaciones entre situaciones de trabajo y formación

Las relaciones entre formación y situaciones de trabajo constituyen uno de los puntos estructurantes de la didáctica profesional y una de las cuestiones que se plantean frente a cada trabajo. La primera definición acerca de lo que es la didáctica profesional es el análisis del trabajo para la formación.

Sin embargo, este no designa prioritariamente los procedimientos que proponen analizar el trabajo antes de la concepción de la formación. El análisis del trabajo para la formación o (habría que decir: en relación con la formación) define una manera de pensar las cuestiones que se ponen en juego en las relaciones entre trabajo, aprendizaje y formación (entendida en los dos significados señalados más arriba, de lo que es la formación).

Debemos por otra parte completar la definición agregando que, en ese sentido, la didáctica profesional también es, indisolublemente, el análisis de la formación para el trabajo o, más exactamente, en relación con el trabajo, y por lo tanto, con las situaciones profesionales con las cuales tienen que ver las personas, los profesionales o los futuros profesionales. El análisis de la formación para el trabajo busca responder a la cuestión: ¿qué implica una formación en la actividad de los que en ella participan: en la naturaleza de su relación con su trabajo, en sus maneras de pensar y de actuar en situación de trabajo, en su comodidad, su placer o sus dificultades? De la misma manera que habíamos introducido la noción de situación potencial de desarrollo (Mayen, 1999, 2007a, b y c, y 2009) o la de potencial de desarrollo de las situaciones de trabajo, podríamos pensar en el potencial de desarrollo de una situación de formación en relación con las situaciones de trabajo o incluso el potencial de desarrollo de lo que se enseña y se adquiere en la formación (¿saberes?) para la actividad con las situaciones. Dicho de otro modo, cuál es el potencial de acción de los saberes de la formación para la acción en situaciones de trabajo.

De este modo, desde una perspectiva de formación, lo que nos interesa son: a) las capacidades para hacer con las situaciones profesionales (en el sentido de cooperar con, y de hacer con, o a pesar de) y hacer algo con las situaciones y sobre las situaciones; b) el potencial de aprendizaje y de desarrollo de estas capacidades (Mayen, 2007a, b y c; Gagneur, 2010; Gagneur y Mayen, 2010), potencial constituido por estas situaciones de acción. Lo que responde a la pregunta: la acción con, en y sobre una situación, ¿en qué entraña efectos de aprendizaje y de desarrollo?; c) el potencial de acción para esas situaciones constituidas por los instrumentos provistos por la formación, y especialmente por los recursos culturales que son los saberes y las técnicas. Lo que responde a la pregunta: ¿qué saberes y en qué los saberes pueden constituir recursos para la acción con, en y sobre una clase de situaciones dada?

3.2. Analizar las situaciones profesionales emergentes o en transformación

Vemos entonces que las situaciones, especialmente las situaciones profesionales, nos interesan, por un lado, en su relación con la actividad de las personas implicadas, profesionales o futuros profesionales, y por otro lado,

en su relación con el aprendizaje, sus procesos y condiciones. Relaciones en cuya naturaleza podemos profundizar más aún, volviendo a la pregunta: ¿qué análisis de qué situaciones?

En efecto, es necesario aportar más precisiones sobre lo que significa «analizar el trabajo» para la formación. El análisis del trabajo no consiste solo en examinar las situaciones profesionales existentes (actuales) y la actividad de los profesionales en situación, más o menos experimentados; lo que puede llevar a definir el contenido de la formación, pero aporta poco en cuanto a las modalidades de la formación. Una de las vías más ricas consiste en interesarse en las situaciones en evolución: situaciones profesionales emergentes, cuando se crean o se transforman empleos, funciones y tareas nuevas en un campo profesional dado, situaciones profesionales en transformación.

La riqueza de estas situaciones en movimiento se debe, en primer lugar, a que estas ubican a quienes tienen que actuar con ellas en condiciones en las que el aprendizaje (incluso el desarrollo) puede o debe darse; dicho de otro modo, puede o debe emerger. El análisis de las situaciones profesionales y de la actividad en situación profesional tiene entonces por finalidad comprender la actividad de elaboración o de reelaboración de la acción, más que comprender la actividad de trabajo actual; o sea, se propone comprender a la vez la actividad de aprendizaje que acompaña a la actividad de invención de las formas de acción, pero también la actividad de definición y de construcción misma de las situaciones de trabajo, de las tareas, funciones y empleos. Repitémoslo: se trata menos de analizar el trabajo actual que las condiciones y los procesos por los cuales los profesionales se convierten en profesionales capaces de desenvolverse con las situaciones cuando estas se presentan en su camino (Mayen, 2008).

4. RETORNO A LA SITUACIÓN: UN ENTORNO DE ACTIVIDAD

Existen numerosas definiciones de lo que es una situación. Vamos a considerar la que propone Dewey (1967): «una situación es un entorno experienciado. Posee todas las características del entorno, más la de ser experienciada». Estas pocas palabras están llenas de consecuencias teóricas y prácticas. La experienciación (si se nos permite usar por un momento este término), o más bien para nosotros, la actividad, se piensa, ante todo, en los términos de Dewey, en la interacción entre una persona y su entorno: ¿con qué y mediante qué o incluso con qué entorno y mediante qué entorno una persona ha hecho una experiencia? (Para Dewey, un organismo no solo vive en un entorno sino por medio del entorno).

La noción de situación comporta ambigüedades: a menudo designa a la vez el entorno y el entorno de experiencia, para retomar la distinción de

Dewey. En la didáctica profesional, la noción de situación con mucha frecuencia es considerada como entorno, objetivo, material, social y cultural, es decir, como las condiciones de trabajo. Esto corresponde más o menos a lo que es la tarea, en su acepción más amplia, para la psicología ergonómica (Leplat, 2008 y 2011). Por nuestra parte, como lo hemos anunciado más arriba, tendemos a designar una situación profesional (en cuanto entorno) como aquello con lo que las personas, profesionales o futuros profesionales, tienen que ver, aquello con lo que ellos tienen que hacer, aquello con lo que tienen que arreglárselas. ¿En qué y cómo la acción se hace con el entorno en una suerte de co-participación?

Estas expresiones (actuar con y actuar sobre, tener que hacer y tener que ver) que nosotros elegimos utilizar aquí, formadas de palabras y expresiones corrientes, no deben ser entendidas como aproximaciones familiares sino como nociones que, según pensamos, pueden dar cuenta de fenómenos propios de la actividad de cada uno con los entornos que se presentan a lo largo de su vida profesional y personal.

Una de las cuestiones más difíciles en la definición de lo que es una situación se refiere a la unidad y al perímetro. Una situación puede definirse como una forma de vida social, con objetivos. La noción de forma de vida es utilizada por Bruner (1991), a partir de Wittgenstein, y la define como un escenario estructurado por reglas. El escenario se desarrolla en un espacio, con sus fines y sus objetos. Esas formas de vida social que son las situaciones de trabajo son construidas y delimitadas, y sus funciones son definidas. Son unidades material y socialmente circunscriptas, al menos relativamente, hechas de propiedades relativamente estables e identificables, y pueden ser experimentadas por individuos diferentes. Ogien (1999: 84) resume así una de las definiciones de la noción de situación dadas por Goffman (1975): «en Goffman, la noción de situación nombra una forma típica y estabilizada de entorno que organiza a priori la acción que, en un momento dado o en otro, debe desarrollarse allí». Externa a las personas, activa (lo que no significa que ella determine totalmente la actividad), esta forma es típica y estable a causa de las propiedades materiales, sociales y culturales que la constituyen.

La noción de característica activa (Leóntiev, 1975) es una noción fructífera para definir lo que comporta la situación para aquellos que van a tener que actuar en ella. Esta designa todo lo que afecta o puede afectar, directa o indirectamente la actividad de quien actúa con ella y todo lo que puede ser afectado por la acción de esta persona. Las características activas no son infinitas. Pueden identificarse. A menudo una parte permanece desconocida por los profesionales mismos, por aquellos que conciben y regulan el trabajo, por los formadores. La situación puede considerarse como el sistema de características activas para una determinada categoría de profesionales. En ese sentido, se puede considerar el análisis de la situación en cuanto entorno

como el análisis de esa parte del entorno con el cual una persona está en interacción. Podemos incluso hablar de la parte activa del entorno que hace a la situación, es decir que actúa sobre la actividad de aquellos que están comprometidos en la situación. En efecto, ¿qué es lo que compone un entorno profesional? Son todas las características activas de ese entorno sobre aquel que actúa con, sobre y por medio de ese entorno. La parte activa está hecha de: 1) lo que se impone y que depende de lo que podríamos llamar las necesidades externas; 2) lo que resuena singularmente para una categoría de personas y para una persona singular. Cuando un motor no arranca, esa parte externa del mundo se impone e insiste. En un taller mecánico, los funcionamientos y fallas de los motores hacen a la situación, y el hecho de que esos motores estén, como lo muestra Crawford (2009), cargados de dispositivos electrónicos complica la situación y forma parte de aquello con lo que los profesionales deben lidiar. Pero los problemas de arranque atribuibles a los aparatos electrónicos, cuya evolución resulta poco conocida para los viejos mecánicos, sobrepasan a estos últimos, que los observan desolados.

5. APRENDER (DE LAS) SITUACIONES PROFESIONALES

5.1. Los componentes de una situación profesional

Aprender (de las) situaciones profesionales (Pastré, 1999) puede ser considerado el objetivo de la formación profesional. Desarrollemos un instante el doble sentido contenido en la expresión «aprender (de las) situaciones».

- a) Se trata de aprender las situaciones y de aprender a actuar con, sobre y mediante las situaciones. Para ir más lejos y concretar aquello con lo que, sobre lo que y mediante lo que la actividad de trabajo se realiza, y aquello con lo que, sobre lo que y mediante lo que es necesario aprender a actuar, debemos poder identificar el sistema de componentes de las situaciones profesionales.
- b) Se trata de aprender de las situaciones mediante la experiencia de estas, mediante la actividad con, en y sobre las situaciones. En ese sentido, el análisis de los componentes de las situaciones corresponde al análisis del potencial de aprendizaje de las situaciones, de cada uno de sus componentes, o de las configuraciones propuestas por la articulación de esos componentes, en términos de andamiaje.

Como indicamos más arriba, el análisis ergonómico o psicológico del trabajo provee un conjunto de referencias para definir los componentes de las situaciones de trabajo. Nos parece importante precisar aquí que los componentes

de las situaciones de trabajo forman lo que por un lado literalmente hay que aprender, y por otro, lo que puede iniciar y sustentar el aprendizaje. La noción de potencial incluye necesariamente sus características negativas. Podemos así identificar potenciales de aprendizaje nulos o incluso aprendizajes inútiles, o potenciales de desaprendizaje, de aprendizaje del error, etc.

Podemos bosquejar una definición analítica de la situación como entorno o «forma estabilizada» según Goffman:

a) En el primer rango de sus propiedades intervienen su o sus funciones: aquello para lo que esta sirve, su función en el campo de las actividades sociales y profesionales y su función para aquel que se implica en ella, por elección o por obligación. Una situación de trabajo es definida así, primero en el marco de una organización del trabajo, como cierta unidad a la cual es asignada una función en un proceso más global de producción, pero es también un medio para obtener una remuneración, para hacer valer sus competencias, para experimentar sus capacidades y sus ambiciones, para ejercer su autoridad o participar en el bien común.

Las situaciones tienen funciones y ocupan posiciones relativas a las otras situaciones y al conjunto de la organización social. Atribuyen estatus y lugares, imponen roles y reflejan las relaciones sociales que se ponen en práctica en una sociedad. Tienen, una vez más, un valor relativo a escalas de valor. Su función hace de ellas unidades con objetivos, de las cuales se esperan efectos, resultados, productos más o menos materializados. Las situaciones se inscriben en procesos y en marcos organizacionales más amplios y se sitúan entonces en ciertas relaciones de dependencia.

b) Las situaciones están organizadas en torno a tareas a realizar, fines a alcanzar, y por lo tanto, en torno a prescripciones definidas con mayor o menor precisión. Insistamos una vez más en el hecho de que fines y prescripciones son componentes activos de las situaciones con los cuales es necesario hacer, que se trata entonces de conocer, de poder interpretar, y con los cuales es necesario encontrar medios para actuar.

c) Las tareas y los fines se refieren a objetos y fenómenos o, más precisamente, a sistemas de objetos y de fenómenos sobre los cuales hay que intervenir para transformarlos, para mantenerlos en su estado, para acrecentar o reducir sus efectos, dicho de otro modo, su poder activo. Es lo que, frecuentemente, constituye el contenido de las formaciones profesionales.

d) Las tareas deben ser realizadas en condiciones determinadas: espacios materiales e institucionales, condiciones físicas, fenómenos temporales, condiciones técnicas y sociales, organizacionales. Estas condiciones no componen solamente contextos de acción, sino que son además los com-

ponentes mismos de las situaciones y de aquello con lo que los profesionales tienen que hacer, y aquello con lo que deben aprender a actuar.

e) Las situaciones profesionales están organizadas mediante reglas explícitas, con carácter reglamentario o no, y mediante reglas más implícitas. Esas reglas son más o menos imperativas y susceptibles de más o menos variaciones.

f) Estas comportan sistemas de instrumentos, especialmente semióticos, para intervenir, orientar las acciones de intervención material sobre el mundo y para orientar el pensamiento y las emociones. Se requieren juegos de lenguaje, modos de acción, formas de comportamiento, y estos, como las reglas, son más o menos imperativos o abiertos.

g) Finalmente, las situaciones implican la presencia de otras personas, que ocupan estatus y posiciones, que tienen funciones que garantizar, tareas que realizar, motivaciones personales, tipos y niveles de competencias propias. Esto define una serie de relaciones sociales en las cuales están insertos los participantes en la situación. Hay entonces actividades de coordinación y de cooperación implicadas mediante el compromiso en una situación, tanto más cuanto que en el caso de situaciones profesionales o de situaciones sociales organizadas e instituidas como las que nos interesan, la asimetría es constitutiva de las situaciones, en especial la asimetría de estatus, de oportunidad, de función, de desafíos y de competencias. La mayoría de las reglas y convenciones antes mencionadas tienen por finalidad justamente, por un lado, reglamentar las actividades de coordinación y de cooperación y, por el otro, mantener un cierto estado de las relaciones sociales, para la clase de situaciones.

5.2. Situaciones profesionales y saberes profesionales

Podemos abordar la noción de situación profesional en relación con los saberes. En la didáctica profesional, la formación no parte de los saberes científicos o técnicos, ni de los procedimientos o métodos constituidos, sino de las situaciones profesionales. Esta idea parte de la constatación según la cual una situación profesional –y es también una vía para avanzar nuestra definición– no es una situación disciplinaria, ni pluri ni multidisciplinaria. Es una unidad aparte completa y la actividad en ella no es ni aplicación de procedimientos, de métodos o de técnicas, ni aplicación de saberes. Una situación profesional tampoco es la ocurrencia práctica de un modelo teórico, ni mucho menos una situación didáctica (práctica) para construir saberes.

Esto no significa que los saberes, técnicas, procedimientos o modelos no tengan nada que ver en ella o que estén ausentes. En efecto, en las situaciones profesionales circulan saberes de toda clase y origen. Estos son

incorporados en los sistemas técnicos pero están presentes también en los procedimientos, los documentos, las discusiones, los gestos, los razonamientos. En un taller de producción de quesos, como en un taller de reparación de automóviles, los profesionales interpretan, discuten, razonan con conceptos, proposiciones sobre fenómenos y funcionamientos, teorías más o menos específicas o generales. Buscan neutralizar el microorganismo patógeno en función de sus propiedades o bien discuten la mezcla aire-nafta para superar un desperfecto eléctrico.

Entonces, más que reconocer los saberes constituidos en la situación profesional, el análisis del trabajo intenta identificar qué saberes circulan, cómo lo hacen y cómo contribuyen a la acción y constituyen o no un potencial de acción para los profesionales en situación profesional, cómo son o cómo se vuelven instrumentos. El análisis busca identificar lo que hemos llamado (Mayen, 1999 y 2007a, b y c), según Vergnaud (1990), fenómenos y procesos de elaboración pragmática mediante los cuales se reelaboran (o se han reelaborado) saberes para la acción, se combinan entre ellos y con otros, participan en la constitución de formas de pensamiento y de acción para y en las situaciones.

El análisis de las situaciones de trabajo y de formación es también el análisis de la actividad de los profesionales o futuros profesionales con los saberes. «Con», entendido en el sentido que señalamos más arriba: estos saberes, técnicas científicas, estos procedimientos y métodos, ¿qué lugar ocupan en las situaciones?, ¿qué actividades implican?, ¿qué hacen y qué no hacen los profesionales?, ¿en qué medida logran incorporarlos a su acción?, ¿cuál es su potencial de acción en situación?

CONCLUSIÓN: ACTIVIDAD CON SITUACIONES PROFESIONALES, PUNTO CRÍTICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Si insistimos en la idea de acción con las situaciones, es porque hemos sido llevados a pensar la actividad de trabajo como una participación en las situaciones. Participación en las situaciones significa que ya no pensamos la acción como acción sobre la situación desde una posición de exterioridad. Podemos pensarla como una acción que se integra a la dinámica de la situación y como una forma de co-acción con el entorno de trabajo. Una vez más, esto constituye un argumento adicional para justificar la importancia que tiene comprender las situaciones. La observación de los procesos de aprendizaje y de entrada en funciones muestra cómo la apropiación de las situaciones no corresponde solamente a un movimiento que consiste en lo que el profesional hace a su manera. Consiste también en una transformación del profesional que se ajusta a las características activas de la situación. En ese sentido, podemos decir que la actividad de un profesional se ajusta para insertarse en la situación, en

cierta medida para conectar con ella. Como señala Pin (2011, comunicación personal), se trata de una disposición en la cual un profesional es parte interesada, dicho de otro modo, en la cual toma partido de manera activa.

La formación consiste precisamente en ocuparse de crear las condiciones para que se construyan formas de pensamiento y de acción suficientemente ajustadas a las situaciones y que ajusten las propias características de las situaciones. Las formas del pensamiento y de la acción, para ser un tanto operativos, mantienen correspondencias con las formas y los componentes y sistemas de componentes que actúan en las situaciones. La acción abarca características de las situaciones, objetos de trabajo o condiciones. Se ajusta, como se ajustan las tomas de información, lo que se tiene por verdadero respecto de los objetos, las condiciones y los fenómenos. Las correspondencias se desarrollan entre formas de pensamiento y de acción y las formas que son las situaciones profesionales con sus fines, sus objetos, los fenómenos y las leyes y reglas que rigen sus funcionamientos. Formas de acción que son coherentes con el entorno, para actuar sobre él pero también para actuar con él, formas de organización de la acción ajustadas, bases a partir de las cuales la participación en las situaciones es posible.

BIBLIOGRAFÍA

Bourgeois, E.

2009 «Apprentissages et transformations du sujet en formation», en Barbier, J.-M.; Bourgeois, E.; Chapelle, G. y Ruano-Borbalan, J.-C., *Encyclopédie de la formation*, París, PUF, pp 31-70.

Bruner, J.

1991 *Car la culture donne forme à l'esprit*, París, Eshel (Retz, 2015).

Clot, Y.

1999 *La fonction psychologique du travail*, París, PUF.

Crawford, M.-B.

2009 *Éloge du carburateur*, París, La Découverte.

Dewey, J.

1967 *Logique, la théorie de l'enquête*, París, PUF.

Leplat, J.

2008 *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*, París, PUF.

2011 *Mélanges ergonomiques: activité, compétence, erreur*, Toulouse, Octarès.

Mayen, P.

- 1999 «Des situations potentielles de développement», en *Éducation permanente*, n° 139, pp. 65-86.
- 2007a «Dix développements sur la didactique professionnelle et le développement», en Lenoir, Y. y Pastré, P. (eds.), *Didactique des disciplines, didactique professionnelle, didactique des saviors professionnels, quels enjeux pour la formation des enseignants?*, Toulouse, Octarès, pp. 109-125.
- 2007b «Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre», en *Recherches en Éducation*, revue du Centre de recherche en éducation de Nantes, n° 4, pp. 51-64.
<http://www.cren-nantes.net/IMG/pdf/Revue_REE_no4.pdf>
- 2007c «Théorie des schémas et médiation», en Merri, M. (coord.), *Activités humaines et conceptualisation: Questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 175-183.
- 2008 «Intégrer les savoirs à l'action», en Perrenoud, P.; Altet, M. y Lessard, C. (eds.), *La formation des enseignants entre saviors issus de la recherche et saviors issus de l'expérience*, Bruselas, De Boeck, pp. 66-79.

Ogien, A.

- 1999 «Emergence et contrainte. Situation et expérience chez Dewey et Goffman», en *Raisons Pratiques*, n° 10, pp. 69-94.

Pastré, P.

- 1999 «Apprendre des situations» (editorial), en *Éducation permanente*, n° 139, pp. 9-11.
- 2011 *La didactique professionnelle*, Paris, PUF.

Pastré, P.; Mayen, P. y Vergnaud, G.

- 2006 «La didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.

Vergnaud, G.

- 1990 «La théorie des champs conceptuels», en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n°s 2-3, pp. 133-170.

La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del «sujeto capaz»

Isabelle Vinatier

EL ANÁLISIS, POR PARTE DE LOS DOCENTES, de su práctica profesional es considerado, desde el punto de vista de su formación, un proceso esencial para la construcción de su profesionalidad (Altet, 1996; Perrenoud, 1996). Este también es objeto de preocupación para los formadores e investigadores que se interrogan sobre la manera de ayudar a los docentes en la formulación en palabras de su práctica. Intentar explicitar lo que ese proceso de acompañamiento supone es el objetivo de este artículo.

En efecto, el acompañamiento *diádico* (por ejemplo, entre el profesional experimentado y el profesional novato; entre el formador y el estudiante) adopta formas muy diversas según el contexto institucional de las preocupaciones de cada uno de los interlocutores, de su estatus, de los fines que persiguen y según la finalidad de la institución en nombre de la cual se efectúa este acompañamiento. Como investigadora en «didáctica profesional»,¹ intento identificar el tipo de acompañamiento que puede proponerse a un profesional en el análisis en diferido de su actividad, con dos fines:

- fines de formación para él: ¿qué sentido dar a la conceptualización de su práctica?;
- fines de investigación: ¿qué pasa en la interacción entre el investigador y el profesional? ¿Cuál es el lugar de cada uno de los interlocutores? ¿Es posible caracterizar la postura de un profesional acompañado en el análisis retrospectivo de su actividad?

1. Volveremos sobre este punto.

En términos de formación, pretender la mejora de las prácticas, incluso a través de la capacidad de articular saberes teóricos y saberes de experiencia en el marco de una recuperación reflexiva, no es posible sin interrogar el tipo de enfoque adoptado por aquel que acompaña. Esto mismo cuestiona los fundamentos teóricos y metodológicos del enfoque adoptado.

En este contexto, lo que aquí se cuestiona es la postura que un profesional puede adoptar cuando colabora con un investigador en la conceptualización de la práctica profesional. Resulta que desde hace varios años, he desarrollado, en calidad de investigadora, dispositivos llamados de «coexplicitación» (Vinatier, 2009): la jerarquización estatutaria de los lugares entre dicho investigador y el profesional se renegocia en la interacción. No es ilegítimo entonces pensar que una aproximación colaborativa del análisis de la actividad profesional (algo que no resulta obvio) compromete el análisis de la función de la teoría,² considerada como práctica, y puesta a disposición del profesional en la interacción. Nosotros proponemos así, en primer lugar, explicitar las condiciones de posibilidad de este análisis colaborativo, el enfoque que este supone y, luego, dar cuenta de su traducción en el funcionamiento de la interacción.

El enfoque adoptado –que será desarrollado más adelante– induce una corresponsabilidad del análisis que requiere que el compromiso de los profesionales con el investigador sea voluntario. La implementación de este enfoque rechaza la idea de que la actividad docente pueda reducirse a una objetivación propicia para la identificación, mediante los prescriptores, de la conformidad del trabajo de los profesores a normas hipostasiadas de «buenas prácticas». Sin embargo, es mucho más en el paradigma del «sujeto capaz»,³ en el sentido en que lo entiende Rabardel (2005), en el que inscribimos la capacidad de un profesional para desarrollar el análisis crítico de su práctica. El «sujeto capaz» es el que afirma «yo puedo» y en consecuencia subordina su necesidad de conocer a su necesidad de actuar. Más precisamente, se descubre y se expresa como «capaz» en el despliegue de la recuperación reflexiva de su actividad *por* y *para* sí mismo. La perspectiva así desarrollada en este paradigma interroga las condiciones que se supone favorecen esta expresión de un profesional «capaz» de cara al investigador: ¿qué hay entonces de la epistemología de la actividad profesional susceptible de construir un análisis de corresponsabilidad? Con este fin, ¿cuál es la naturaleza y cuál es la función del contrato de comunicación que debe acordarse entre los interlocutores? ¿Podemos caracte-

2. Se trata aquí de la teoría de la actividad de G. Vergnaud cruzada con una teoría lingüística interaccionista, la de Kerbrat-Orecchioni (desarrollamos este punto en la obra publicada en 2009).

3. El «sujeto capaz» es aquel que afirma «yo puedo». Para un desarrollo de este concepto, véase Rabardel, P. y Pastré, P. (dirs.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement*, Toulouse, Octarès, 2005.

rizar las respectivas posturas de estos últimos y los procesos en marcha en la dinámica de la interacción? ¿Podemos identificar la conceptualización desarrollada por el profesional en este contexto de interlocución?

1. ENTREVISTA ENTRE UN INVESTIGADOR Y UN PROFESIONAL PENSADA COMO «DISCURSO EN INTERACCIÓN»

En la línea de trabajo de Kerbrat-Orecchioni (2005), una entrevista procede «de un discurso en interacción», co-elaborado entre un investigador y el práctico (profesional). El lugar ocupado y el rol desempeñado por cada uno de ellos son esenciales. Según Flahault (1976: 58), «no hay palabra que no sea emitida desde un lugar y que no convoque el interlocutor a un lugar correlativo». Propongo aquí explorar estos lugares a través de un análisis comparativo de dos entrevistas: la primera fue realizada con un maestro principiante, y la segunda, con un profesor al final de su carrera. Ambos habían participado en experiencias didácticas en ciencias, especialmente bajo la forma de debates conducidos en el ciclo 3 de la escuela primaria. Sin embargo, en el CREN (Centro de Investigación en Educación de Nantes), los debates científicos son objeto de análisis en el marco del llamado «análisis plural» (Altet, 2002) y en el de *la problematización* (Fabre, 1999) a partir del estudio de casos, de puntos críticos susceptibles de interrogar las prácticas cotidianas de los docentes. En este caso, los dos profesionales antes mencionados habían colaborado con anterioridad en experimentaciones con los investigadores didactas (Orange-Ravachol, 2007) para la implementación de secuencias didácticas, y compartían la epistemología científica de esos investigadores. Este contexto no podía sino favorecer la continuación de la colaboración, posterior a las experimentaciones, con un investigador no didacta (Vinatier, 2008) preocupado por comprender, con dichos profesionales, la manera en que, en diferido, estos se reapropian de sus sesiones de trabajo (debates). Es con este fin que quise experimentar, con ellos –entre otros–, la conducción de una entrevista de «coexplicitación», y, correlativamente, identificar diferentes formas de expresión reveladoras del poder de acción de estos docentes frente al investigador. Este tipo de entrevista, dado que se dice colaborativa, requiere que el análisis producido por el investigador sea presentado a los interesados. El enfoque adoptado aquí no se apoya en un contexto cualquiera de análisis de la práctica, sino que cuestiona fuertemente el lugar otorgado a los docentes –y las condiciones a las que está asociado– para que estos últimos estén en condiciones de retomar por su cuenta y para sí mismos, en su totalidad o en parte, el análisis que les presenta el investigador. Una de nuestras hipótesis de investigación es que la convocatoria de una postura de «sujeto capaz» constituye una manera de superar la división

entre saberes surgidos de la investigación y saberes surgidos de la experiencia, división que, por otra parte, ha sido formalizada en el marco de un simposio de la REF de Ginebra (2005) y que ha sido objeto de una publicación reciente titulada «Conflictos de saberes en formación de los docentes: entre saberes surgidos de la investigación y saberes surgidos de la experiencia» (Perrenoud, Altet, Lessard y Paquay, 2008).

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Mis trabajos se inscriben en el campo teórico de la «conceptualización en la acción» (Vergnaud, 1990) y en el de la didáctica profesional (Pastré, 1997). Por otra parte, a ese respecto, digamos en primer lugar que la didáctica profesional no debe confundirse con lo que, en el campo de la enseñanza, llamamos la didáctica de las disciplinas, aunque estos dos campos de investigación tengan el interés común de comprender la actividad llevada a cabo cuando se trata de aprendizaje. La preocupación central del campo de investigación de la didáctica de las disciplinas se refiere a la adquisición de saberes disciplinares por parte de los estudiantes, mientras que la didáctica profesional se focaliza en la construcción y el desarrollo de los saberes de experiencia por parte de los profesionales. Es por eso que, para mí, la cuestión que se plantea es saber qué puede aportar, por su parte, la didáctica profesional al análisis de la actividad docente. Sin embargo, este análisis, desde el punto de vista de la didáctica profesional, se estructura esencialmente en torno a esta cuestión central: ¿qué aprende el profesional de sus situaciones de trabajo y cómo aprende de ellas? La lógica de esta corriente teórica indica que la conducción de las entrevistas con los profesionales esté orientada de tal manera que favorezca una conceptualización⁴ de su práctica profesional. En este informe, lo que se llama «entrevista» tampoco debe nada entonces a lo que Vermersch (1994) ha desarrollado bajo la noción de «entrevista de la explicitación». En efecto, según este último, «el entrevistador» pretende llevar al profesional hacia la evocación de su situación a través de la «descripción de la sucesión de acciones elementales que el sujeto realiza para alcanzar un fin relativo a un solo aspecto de la totalidad de lo que se ha experimentado» (Vermersch, 1994: 41). Ahora bien, nuestro enfoque es totalmente diferente.

4. A saber, un trabajo de reconfiguración del sentido de la actividad, a partir de sus huellas (transcripciones) y apoyándose en los elementos constitutivos del esquema (identificación de los objetivos, reglas de acción, de toma de información y de controles desde la perspectiva de los contenidos considerados en tensión con los desafíos intersubjetivos inherentes a toda situación de interacción). Para una explicitación de esta aproximación, véase Vinatier (2009).

En primer lugar, no implica la referencia a un entrevistador, que supone para este último una posición de exterioridad; además, este enfoque reemplaza, para descartar las eventualidades del recuerdo, la evocación o la rememoración, o incluso la descripción más fina posible de las acciones pasadas, por el análisis de las huellas «objetivas» de la actividad (transcripción de grabaciones de sesiones de trabajo); por último, en la medida en que no se trata de una evocación sino de una conceptualización, sostenemos que el investigador es parte interesada, en la interacción, de este esfuerzo de conceptualización que corresponde a los profesionales emprender.

El interés que presenta la parte activa ocupada por el investigador-formador en esta conceptualización se debe a que este último desempeña plenamente en ella la dimensión interactiva de toda comunicación. En efecto, el enfoque interactivo desarrollado por C. Kerbrat-Orecchioni (1990: 25-29) sostiene que «el sentido de un enunciado es el producto del trabajo colaborativo, que es construido en común por las diferentes partes presentes; la interacción puede entonces ser definida como el lugar de una actividad colectiva de producción de sentido, actividad que implica la implementación de *negociaciones* explícitas o implícitas, que pueden lograrse, o fracasar (es el malentendido)».

Tomar en consideración la interactividad entre personas es asumir las influencias que los diferentes miembros de los intercambios ejercen mutuamente e identificar, mediante el análisis, la manera en que operan así a través del uso social de una lengua. «Considerar las comunicaciones desde el inicio como interacciones –escribe Michèle Lacoste– afirma la primacía del compromiso del sujeto en una totalidad de acción, instrumental y social, e invita a no aislar los intercambios comunicacionales del resto de la interacción» (Lacoste, 1991: 200).

Los dispositivos y las entrevistas de coexplicitación (Vinatier, 2009) obedecen a principios de funcionamiento necesarios para optimizar las condiciones para análisis compartidos (no solo entre los miembros del colectivo, sino también entre ese colectivo y el propio investigador). En otras palabras, estos asumen a su manera y con plena conciencia la dialéctica de las relaciones que Vigotsky establecía entre los procesos *inter e intrapsíquicos*, orientándola de tal modo que los sujetos puedan inscribirse en una historia abierta.

Concebir en efecto estas relaciones como dialécticas permite superar su reducción a un determinismo de tipo mecánico y lineal: en lugar de que la función intrapsíquica sea cautiva de la función interpsíquica, aquella opera más bien según un modo de apropiación que apunta a la emancipación. La mediación interpsíquica, que en este caso aporta el investigador, presupone evidentemente una capacidad del sujeto de actuar sobre sí mismo y, como tal, esta no apunta más que a reunir las condiciones más favorables para esa acción. El individuo no puede, en efecto, ser objeto de su desarrollo si no se instituye como su sujeto. Según Samurçay y

Rabardel (2004), toda actividad humana es de naturaleza dialéctica puesto que en su unidad se puede identificar la relación recíproca que mantienen «una actividad productiva y una actividad constructiva». La primera depende de la transformación de lo real, y la segunda, de la transformación del ser humano por sí mismo a través de sus actividades. Retomamos por nuestra cuenta este doble proceso considerando que en el marco de las entrevistas, es a la elucidación de «la actividad constructiva» a la que se hace referencia, es decir, a la manera en que el «sujeto capaz» se desarrolla en el decursar de su experiencia. Esto mismo le da todo su peso, en este paradigma, y no solo en el del «sujeto epistémico», a la cuestión de las condiciones susceptibles de comprometer a un profesional a analizar su actividad. Una de las vías desarrolladas para este fin se subsume bajo la noción de «corresponsabilidad» en el análisis.

3. LA CORRESPONSABILIDAD EN EL ANÁLISIS

Esta corresponsabilidad se define a partir de dos entradas: las relaciones de los lugares⁵ instalados entre el profesional y el investigador, y el compromiso recíproco en la conceptualización de la sesión (discusión científica). La entrevista no tiene como fin juzgar la actividad que se desarrolla *in situ*, sino comprenderla. Se trata entonces de cooperar en esta comprensión mutua de los saberes profesionales, lo que requiere de un trabajo de articulación entre los marcos teóricos de la investigación⁶ y los saberes pragmáticos, experienciales. Dado que estamos ante un conocimiento compartido, ninguno de los dos interlocutores, aunque sea a título de su respectivo ámbito de competencia, toma una posición saliente, y el investigador sigue siendo el garante del desarrollo de este tipo de colaboración. Semejante articulación de los marcos conceptuales del investigador y del profesional no se realiza espontáneamente. La dinámica de los intercambios demuestra la interdependencia de los interlocutores, que apela precisamente a la reconfiguración conceptual de la sesión, la cual supone superar los desacuerdos, aclarar los malos entendidos, realizar ajustes progresivos y discutir las interpretaciones. En la medida en que una conceptualización de la actividad se da como un proceso en desarrollo, jamás puede considerarse acabada.

5. Las relaciones de lugares o lo que nosotros llamamos *posición de palabra* de los interlocutores depende del lugar ocupado por cada uno en el eje del poder (posición alta y correlativamente posición baja). Estas relaciones caracterizan los desafíos intersubjetivos de la interacción.

6. Los mismos que son movilizados para analizar los *verbatim*.

En el transcurso de la entrevista, se establece una alternancia entre la toma en consideración del análisis de la sesión por parte del investigador y la visualización de dicha sesión y/o un retorno a las transcripciones de los intercambios entre el docente y los alumnos. Por ello, ambas partes pueden entonces apoyarse:

- 1) en las huellas de la actividad productiva de los profesionales aportadas por el video de la sesión y la transcripción del registro grabado de los intercambios verbales entre el docente y los alumnos;
- 2) en el análisis de la actividad productiva proporcionada por el investigador: identificación de la estructuración de la sesión, ejemplos de intercambios verbales significativos de la conducción de la sesión, de sus desafíos epistémicos, pragmáticos y relacionales (Vinatier, 2008).

Estos dos registros de datos constituyen puntos de apoyo tanto para el investigador como para el profesional. Sirven como «abridores»⁷ de los diferentes episodios del diálogo. Funcionan como mediaciones para la actividad de conceptualización al mismo tiempo que regulan el desarrollo de los intercambios. Como tales, constituyen indicadores del sentido que el profesional y el investigador atribuyen a la actividad observada.

4. EL PESO DE LAS HUELLAS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE EN LA ENTREVISTA DE COEXPLICACIÓN

Las dos entrevistas llevadas a cabo en condiciones similares, las mismas que presenté al principio de este artículo, han sido objeto de un análisis comparativo que tenía por finalidad dar cuenta del poder de acción compartido entre el profesional y el investigador, en ambos casos con sus similitudes y sus diferencias. Las rúbricas adoptadas (iniciativas de cada uno de los interlocutores en la apertura de los temas, características de la dinámica de los intercambios en términos de relaciones de lugares; encauzamiento hacia la conceptualización) caracterizan la orientación tomada por la colaboración en este tipo de entrevista.

El registro grabado del debate científico conducido por ella en una clase del ciclo 3 de la escuela elemental alrededor de la cuestión didáctica:

7. Las huellas de la actividad del profesional recogidas durante la proyección del video y el análisis de las transcripciones por parte del investigador son utilizadas por el profesional y el investigador para iniciar intercambios caracterizados por una coherencia temática. Un episodio corresponde a un tema y la interacción en su totalidad es separada en episodios. [N. de T.: «abridor», del francés *ouvreur*: «que abre», equivale aquí a persona que abre el juego o compromete la primera carta.]

«¿Cómo permite el aire que ustedes respiran llevar oxígeno a todas las partes del cuerpo?», data de cuando Ch (entrevista n^o 1) era una joven profesora principiante. En el momento en el que pude tener con ella una entrevista relativa a ese debate, ella ya contaba algunos años de experiencia. Pl (entrevista n^o 2), maestro formador y por tanto un docente ya muy experimentado cuando se grabó el registro de su sesión, se había convertido en consejero pedagógico en el momento de mi entrevista con él. El debate científico organizado en torno de la cuestión: «¿Para qué sirve comer y de qué modo lo que comí puede darme fuerzas?», se había llevado a cabo en las mismas condiciones del que se realizó con Ch. Ambos docentes eran intervenidos cada uno en su respectiva clase y se dirigían a un mismo nivel de clase.

Para analizar el contenido de estas entrevistas, en un primer momento las separé como se indicó anteriormente en episodios. Cada episodio corresponde a un solo tema iniciado por una huella de la actividad observada (*in situ* por video o en diferido mediante las transcripciones y los análisis del investigador). Constatamos que en ambas entrevistas (véanse respectivamente los Anexos 1 y 2) los interlocutores, docente e investigador, se apoyan sistemáticamente, para abrir cada uno de esos episodios, en las huellas que se pueden rastrear en el video (codificadas como V) o en elementos de análisis propuestos por el investigador (codificados como A).⁸ Este punto, en mi enfoque, es un tópico, puesto que los interlocutores se basan en las huellas registradas y analizadas para reconstruir un análisis del debate, y no en los recuerdos inciertos de la memoria. Notamos igualmente que hay pocos incentivos en algunos temas que apunten al contexto general de la realización de la entrevista (*Cont.*⁹). Los abridores tienen dos funciones, a saber, iniciar el diálogo y orientar los intercambios. En un primer nivel de análisis, la toma de la secuencia cronológica de estos abridores, que sirven de impulso para los intercambios, muestran que en la primera parte de la entrevista n^o 1 y solo en esta primera parte, C tiende a tener más iniciativas que Ch en la apertura de los temas.¹⁰ Ese movimiento, sin embargo, se revierte en la segunda parte, donde de alguna manera Ch «retoma el control». Por otra parte, en la entrevista n^o 1, podemos constatar que diez intervenciones se deben a la iniciativa de cada uno de los interlocutores.

8. Léanse la primera y la segunda columnas de los cuadros en Anexos a este trabajo.

9. Identificamos dos veces esta entrada con Ch por iniciativa de C. Esta no está presente en la entrevista con Pl.

10. Léanse, respectivamente: Cuadros 1 y 2 (Anexo 1) y Cuadros 3 y 4 (Anexo 2).

En los dos primeros tercios de la entrevista nº 2, la alternancia en el uso de las intervenciones también resulta pareja entre los interlocutores (seis por iniciativa del investigador y cinco por iniciativa de Pl), mientras que en el último tercio, la apertura de los temas se da por iniciativa del investigador (en las intervenciones 268, 355, 418 y 494).

Esta diferencia entre las dos entrevistas y en el comienzo de los episodios es indicativa de un estatus institucional diferente de los profesionales frente al investigador: en la entrevista nº 1, Ch es una docente con experiencia y, al inicio de la entrevista, deja la iniciativa a C más fácilmente de lo que lo hace Pl. Este último, independientemente de su edad, próxima a la del investigador, posee una larga experiencia como maestro formador, y se convirtió en consejero pedagógico y miembro de grupos de investigación (con participación, desde hace muchos años, en los proyectos iniciados por el INRP).¹¹

En cada una de estas entrevistas, el volumen de la palabra ocupado por el investigador sigue siendo bajo: 18,5% en la entrevista con Ch, 30,8% en la realizada con Pl. Sin embargo, podemos pensar que la diferencia del volumen de la palabra del investigador en ambas entrevistas se explica por la diferencia de posición o estatus de los dos profesionales. En el primer caso, el volumen de palabra del investigador es muy bajo mientras que se incrementa frente al consejero pedagógico inscripto en las redes de investigación.

En un segundo nivel de análisis, comprobamos que estos «abridores»¹² funcionan como «instrumentos psíquicos» (Rabardel, 2005), asumidos como tales en la conducción de la entrevista,¹³ de la colaboración entre los interlocutores en la conceptualización de la sesión «debate». Separé así los capítulos según que estos fueran iniciados por el investigador o por el profesional, y reagrupé lo que respectivamente dependía del uso de las huellas en el video (V), y de los análisis del investigador (A). Los episodios relativos a los datos contextuales están identificados mediante su abreviatura (*Cont.*).

11. Siglas en francés del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica.

12. Recordamos que los *abridores* que inician los intercambios y estructuran la interacción en episodios temáticos son recogidos ya sea en el transcurso del video o en los análisis propuestos por el investigador.

13. La conducción de toda entrevista supone necesariamente por parte de cada uno de los interlocutores el uso «de instrumentos psíquicos» en el sentido en que lo entiende Vigotsky. En general, la palabra es un instrumento del pensamiento. Toda forma de entrevista apunta a canalizar una cierta verbalización del actor. La orientación aquí contemplada consiste en identificar lo que se juega en la dinámica de interacción y no solamente en retener lo que este tipo de entrevista pudo hacerle decir al profesional.

En un tercer nivel de análisis, quise:

- 1) identificar si el encauzamiento de los profesionales hacia la conceptualización era diferente en cada episodio según el interlocutor que tenía la iniciativa respecto del tema y según el comienzo utilizado,¹⁴ esta distinción, que se reveló pertinente, será objeto de comentarios;
- 2) caracterizar la dinámica de los intercambios entre los interlocutores, indicativos de la *posición de palabra* (Vinatier, 2002) con sus desafíos: ¿negociación del contenido de los intercambios?, ¿co-elaboración de sentidos?, ¿gestión de los desacuerdos o de los malentendidos?, ¿transmisión de informaciones?, ¿descripciones?, ¿análisis?, ¿juicios?¹⁵

El conjunto de estos análisis refleja lo que me parece que son las manifestaciones del poder de acción de cada uno de los dos maestros, de lo cual daré cuenta en mi conclusión.

Propongo presentar los resultados obtenidos bajo dos formas:

- 1) una presentación sinóptica de estas dos entrevistas bajo la forma de cuadros (véanse los Anexos) precisando en cada caso los episodios seleccionados por el investigador y los elegidos por el profesional;
- 2) una identificación de las cuestiones intersubjetivas, sus características y de los desafíos de la conceptualización co-construida.

5. INICIATIVAS TOMADAS POR CADA UNO DE LOS INTERLOCUTORES

La entrevista entre C y Ch

Los episodios por iniciativa de C

Los análisis evocados por C en la entrevista (véase Anexo 1) son retomados por Ch cuando estos son portadores de sentido para ella (los profesionales disponen del conjunto de los análisis de C antes de la entrevista). Cuando C le presenta sus interpretaciones, Ch no duda en conceptualizarlas por su cuenta, basándose en la conciencia de su propia actividad, ya construida.

14. La 4ta columna de los cuadros Anexos a este trabajo. Esta 4ta columna trata la cuestión de los contenidos y la manera en que estos son abordados.

15. La 3ra columna de los cuadros nos permite caracterizar lo que llamamos *la posición de la palabra*.

La profesional responde al contrato de comunicación en la medida en que:

- 1) no toma en cuenta el conjunto de los indicadores significativos para el investigador y que entablan el diálogo. Si un «comienzo» no es significativo desde su punto de vista, dirige una respuesta «educada» que cierra el diálogo sobre el tema evocado;
- 2) colabora activamente y de diferentes maneras en la construcción del sentido de su actividad:
 - desestimación de una interpretación de C;
 - desplazamiento y/o desarrollo de las interpretaciones propuestas;
 - afirmación de sus principios de acción;
 - adaptación, a sus necesidades, del modelo didáctico que había experimentado.

Los episodios por iniciativa de Ch

La utilización del video (capturas de imagen) o de los análisis de C va a comprometer dos modos bien diferenciados de conceptualización de la sesión (véase Anexo 2 para la presentación de todos estos episodios).

El uso del video, y de lo que interpreta como marcadores de la actividad, traduce las preocupaciones: el control de la adecuación de la actividad a sus intenciones, que aparece aquí ampliamente.

Los análisis de C también son utilizados para controlar esta adecuación, pero a través de la toma en consideración y la negociación de las interpretaciones del investigador. Estos análisis sirven igualmente como iniciativa para la formulación de principios de acción reguladores de la conducción del debate.

La entrevista entre C y Pl

Los dos cuadros del Anexo 2 muestran, como antes, los diferentes episodios iniciados por C y luego por Pl.

Los episodios por iniciativa de C

Nueve comienzos son por iniciativa de C, de los cuales cuatro surgen de sus análisis (para la presentación de todos estos episodios, véase el Anexo 3). Los temas abordados por C son relativamente del mismo tipo que los abordados en la entrevista con Ch (el cambio de posición del docente, el

orden de paso de los grupos, volumen de la palabra, rol de los gestos y posturas del docente, lugares dados a los alumnos).

La gran diferencia entre ambas entrevistas radica en la manera en la que ambos profesionales se apropian de los comienzos mediante los cuales C, quien los toma en sus propios análisis, orienta la entrevista. Sin lugar a dudas, en ambos casos, estos comienzos, más que los extraídos del vídeo, son los que comprometen más decisivamente a estos profesionales en la conceptualización de su práctica. Pl, por su parte, colabora activamente en la construcción del sentido de su actividad, pero sus avances en la conceptualización lo conducen a eludir ampliamente el tema aportado por el comienzo de la intervención. Los intercambios entre C y Pl (dos episodios de la entrevista corresponden a la tercera y cuarta línea del cuadro: (A) 268-389 y 410-560) muestran que el análisis de C sobre de la actividad de Pl, que le es presentado, provoca un debate entre los interlocutores con contrapropuestas que se discuten. Estos dos episodios se sitúan en un momento significativo de la interacción, el final de la entrevista, cuando los dos interlocutores elaboran su propio recorrido (rememoración, reflexiones paralelas) antes de negociarlo con el otro. Pl va a desarrollar una reflexión sobre el rol del objetivo perseguido por un docente en la conducción de una sesión y la tensión generada entre mantener este objetivo (sobre la construcción de los saberes) y adaptarse a la aleatoriedad de la situación de interacción (reveladora del funcionamiento del grupo-clase), mientras que la apertura iniciada por C se refería al cambio de la cuestión didáctica en el transcurso de la sesión. En comparación, Ch, sin embargo, permanece más próxima a las huellas de su actividad.

Los episodios por iniciativa Pl

Cuatro de estos episodios se inician a partir de los análisis del investigador, y dos, a partir del video.

De manera general, Pl utiliza comienzos que le permitan formalizar organizadores potentes de su actividad, portadores de sus valores y del sentido de su oficio de docente: relación con los alumnos, con el aprendizaje y con el saber en el ámbito de las ciencias.

Pl no comparte las preocupaciones de Ch, especialmente orientadas, en sus análisis, hacia el control de una adecuación o no entre sus intenciones y lo que ha implementado *in situ*.

Tanto por iniciativa de C como de Pl, los episodios comprometidos a partir del análisis del investigador provocan una negociación del sentido dado a los indicadores tomados en la sesión, mientras que el video apela más a la expresión de preocupaciones o a la transmisión de saberes a partir de la experiencia dominados por Pl.

CONCLUSIÓN: LA EXPRESIÓN DEL PODER DE ACCIÓN DE LOS DOCENTES Y SUS RAMIFICACIONES

La orientación del análisis desarrollado por los interlocutores está directamente relacionada no solo con su campo de actividad, sino también y sobre todo con su identidad profesional.

Ch manifiesta en repetidas ocasiones la necesidad de tomar referencias para controlar, de modo diferido, su capacidad para poner en práctica lo que le preocupa, es decir, sus intenciones y valores: ayudar a los alumnos a saber argumentar para ocupar su lugar en la sociedad; cederle un lugar a cada uno de sus alumnos respetando su tiempo para tomar la palabra, prestando una atención particular al progreso de los que tienen mayor dificultad.

Pl, en su calidad de consejero pedagógico, se orienta más bien hacia la formalización de sus saberes a partir de la experiencia pues su principal preocupación es la de la formación de los docentes para que puedan conducir un debate en ciencias. Del mismo modo que Ch, pero en otro registro, Pl les otorga un lugar central a los valores en la construcción de la profesionalidad del oficio de docente. En el fondo, Pl desarrolla la idea de que una sesión de clase tiene éxito cuando los alumnos se apropian del problema planteado por el maestro y tienen la oportunidad de ejercer su capacidad de pensar. Significa también que el ejercicio del pensamiento en los alumnos es portador de un desafío identitario para el maestro.

Los análisis anteriores permiten identificar cómo los profesionales, invitados por el investigador a «dialogar con su situación» (Schön, 1996), utilizan la entrevista como una «instrumento psíquico» (Vigotsky, 1985) al servicio de sus necesidades. El contenido de los intercambios y las orientaciones tomadas en el diálogo reflejan las preocupaciones de los docentes, los saberes a partir de la experiencia que ellos han construido, los conocimientos teóricos que ellos han convertido en operativos y su compromiso subjetivo en la clase. La dinámica de los intercambios revela así la dimensión singular de su identidad docente.

«Dialogar con su situación»: esta frase que se ha hecho común en los centros de formación hoy se instala en la institución que espera de todo buen maestro que desarrolle una postura de «profesional reflexivo». La reflexión es, en efecto, un proceso que todo profesional debe ser capaz de movilizar en la situación de trabajo pues ella constituye para el profesional un recurso esencial, al deber este último superar los obstáculos que surgen continuamente de improviso en el transcurso de su actividad. De hecho, como indica Claparède (2003: 74), es a partir del desajuste que nace la función de «toma de conciencia» que le permite a un sujeto ponerse en situación de readaptarse. Sin embargo, dado que este proceso no es de manera alguna espontáneo, necesita, en la formación, volverse por sí mismo un

objeto de investigación y, como lo precisa Schön, su «movilización depende de la ayuda que se les ofrece (a los docentes) para que ellos aprendan las aptitudes y los hábitos de investigación reflexiva de su propia actividad» (1996: 222).

Esta mediación, que es el nombre que toma el acompañamiento del profesional en el desarrollo de su propia investigación reflexiva, implica varias cuestiones: en primer lugar, un desafío político, habida cuenta de las tareas delegadas a los docentes por quienes toman las decisiones; en segundo lugar, un desafío epistémico, habida cuenta de la concepción de aprendizaje que asume el desarrollo de esta postura; por último, una cuestión pragmática, habida cuenta de la manera de acompañar a un profesional a reflexionar sobre su práctica profesional. Que la formación apunte así al desarrollo de una reflexividad donde lo propio es inquietar la tranquila seguridad de los *habitus* profesionales no es suficiente. Tiene que poner en claro los fines que persigue y las orientaciones que se da: o bien promover la construcción de una profesionalidad conforme a un modelo, atenerse a la adquisición de habilidades técnicas y comportamentales, o bien contribuir a la emancipación y a la autonomía del profesional, animarlo a ampliar la mirada que tiene sobre su práctica y, más globalmente, sobre el oficio de docente, de tal modo que esté en condiciones de decidir si la escuela debe estar al servicio del desarrollo del pensamiento o del mercado.

Por ahora, en las entrevistas de coexplicitación que hemos implementado, la mediación propuesta por el investigador apunta a comprometer una colaboración en la conceptualización de la actividad del profesional. En el paradigma de investigación del «sujeto capaz», la persona en el trabajo, en este caso el docente, es visto en su relación con las diferentes formas del conocimiento como un medio para actuar y desarrollarse.

El análisis de los intercambios muestra que el conocimiento teórico y los saberes a partir de la experiencia están estrechamente vinculados en el espacio intersíquico del diálogo y, por consiguiente, sería inútil tratar de categorizarlos por separado. ¿Qué forma toma entonces una articulación tan estrecha entre estas dos entidades? Nuestras reflexiones sobre este punto se inscriben en la filiación de las perspectivas abiertas por Vigotsky. En efecto, el autor dialectiza las relaciones entre «conceptos cotidianos» y «conceptos científicos» considerando que «el pensamiento se realiza en la palabra». Del mismo modo, en la interacción social con el investigador, los saberes de la experiencia son teorizados y los saberes teóricos son pragmatizados a través de los intercambios. Así, en el diálogo, es el «sujeto capaz», que es movilizado, el que subordina su deseo de saber al de hacerse entender, de superar o no los desacuerdos, de continuar el análisis hasta llegar a un acuerdo compartido, de explicitar. Las

entrevistas de coexplicitación tienen por función optimizar la expresión del poder de acción de los docentes por y para ellos mismos. Para lograr esto, el investigador reúne las condiciones de un contexto interlocutivo que requiere el reconocimiento recíproco de una capacidad de intervención, e induce una autorización implícitamente compartida para pensar. Su especificidad es permitir a un profesional dialectalizar las relaciones entre saberes a partir de la experiencia y saberes teóricos.

Así, los profesionales, a través de un proceso colaborativo entablado con el investigador, llevan a cabo un análisis de su actividad de dos maneras diferentes:

- 1) visitar su actividad, tal como esta se desarrolla ante sus ojos por medio del video o a través del análisis del investigador;
- 2) C, en sus intervenciones, no compromete al profesional a producir «buenas respuestas» sobre su actividad, sino más bien su entrada en el debate. Este proceso interaccional es un medio para superar los malentendidos sobre el sentido de lo que se enuncia (superación de las vacilaciones, de las formulaciones paralelas, de las contradicciones, de las dificultades para encauzarse hacia la expresión de convergencias). La interacción con el investigador funciona así como un instrumento psíquico al servicio del compromiso recíproco de los dos interlocutores, que permite la expresión de la forma operativa de la actividad del profesional. En el transcurso de la interacción, este análisis está orientado por los profesionales en función de sus necesidades de acción y de la inscripción singular de su experiencia. El largo tiempo de la experiencia de Ch y Pl, en colaboración con el investigador, está explícitamente articulado con el largo tiempo que requiere la transformación de la experiencia en conocimientos explícitos. Esta es posiblemente la especificidad de este tipo de entrevista.

Podemos identificar así, en los procesos de conceptualización, diferentes orientaciones manifestadas por cada uno de ellos.

De manera general, los pasos en la conceptualización de Ch se caracterizan por la necesidad de controlar los efectos de su conducción de la clase a la luz de sus intenciones (no es ilegítimo atribuirle esta tendencia, al menos en parte, a la corta experiencia de la docente); Pl, por su parte, manifiesta una necesidad de formalizar sus saberes formados a partir de la experiencia (es un docente que se había convertido en consejero pedagógico en el momento de la entrevista). Estas dos orientaciones están acompañadas de diversas formas de verbalización del poder de acción de estos dos profesionales. Ambos participan activamente en la construcción del contrato de comunicación:

- discuten las interpretaciones del investigador;
- seleccionan los indicadores que consideran significativos (Ch, por ejemplo, no toma en cuenta los indicadores que sin embargo son significativos para C);
- amplían las interpretaciones del investigador (con especial frecuencia en Pl);
- colaboran activamente en la construcción del significado de su actividad;
- se han apropiado de los conocimientos teóricos por su cuenta y en función de lo que consideran necesario implementar en una clase.

Por ejemplo, Ch hace referencia a lo que es posible y a lo que no lo es en la enseñanza de las ciencias y en función de los contextos de ejercicio; recuerda también cómo la experimentación con didactas le había permitido entrar en ese campo disciplinar que no correspondía a su formación inicial.

Pl explica que él desarrolló otras modalidades de trabajo en su clase a partir del conocimiento de resultados de investigación que indicaban que los docentes ocupaban en general el 70% del tiempo de su clase haciendo uso de la palabra.

En la puesta en forma verbal de una «semántica de las acciones» (Barbier, 2000),¹⁶ como lo muestran en la práctica ambas entrevistas, podemos señalar que los procesos de conceptualización de los profesionales se acercan a desafíos identitarios (una conceptualización de su lugar, de lo que es legítimo, de la relación con los alumnos, de los valores) al mismo tiempo que el desarrollo de su capacidad de actuar pasa por una apropiación singular de la cultura y de los sistemas simbólicos asociados con ella (conocimientos teóricos y técnicos del oficio).

BIBLIOGRAFÍA

Altet, M.

- 1996 «Les dispositifs d'analyse des pratiques pédagogiques en formation d'enseignants: une démarche d'articulation pratique-théorie-pratique», en Blanchard-Laville, C. y Fablet, D. (dirs.), *L'analyse des pratiques professionnelles*, París, L'Harmattan, pp. 11-26.
- 2002 «Une démarche de recherche sur les pratiques enseignantes», en *Revue Française de Pédagogie*, nº 138, pp. 85-93.

16. Seminario del Centro de Investigación sobre la Formación del CNAM, *L'analyse de la singularité de l'action*, París, PUF, 2000, col. Éducation et Formation, p. 5.

Barbier, J.-M.

2000 «Séminaire du centre de Recherche sur la Formation du CNAM», en *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

Claparède, É.

2003 *L'éducation fonctionnelle* (1968), Paris, Fabert.

Fabre, M.

1999 *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, PUF.

Flahault, F.

1978 *La parole intermédiaire*, Paris, Seuil.

Kerbrat-Orecchini, C.

1990 *Les interactions verbales*, t. 1, Paris, Armand Colin.

2005 *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Lacoste, M.

1991 «Les communications de travail comme interactions», en Amalberti, R.; De Montmollin, M. y Theureau, J. (dirs.), *Modèles en analyse du travail*, Liège, Mardaga.

Orange, D. y Vinatier, I.

2007 «Activité de l'enseignant et problématisation des élèves: l'exemple de la respiration au cycle 3 de l'école élémentaire», en *Les effets des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves*, colloque international de Besançon, 14 y 15 de marzo.

Pastré, P.

1997 «Didactique professionnelle et développement», en *Psychologie française*, n° 42-1, pp. 89-100.

Perrenoud, P.

1996 «L'analyse collective des pratiques pédagogiques peut-elle transformer les praticiens?», en s/a, *L'analyse des pratiques en vue du transfert des réussites*, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, pp. 17-34.

Perrenoud, P.; Altet, M.; Lessard, C. y Paquay, L.

2008 *Conflits de savoirs en formation des enseignants: entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruselas, De Boeck.

Samurçay, R. y Pastré, P. (dirs.)

2004 *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

Schön, D.-A.

1996 «À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes», en Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 201-222.

Vergnaud, G.

1990 «La Théorie des champs conceptuels», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, n^{os} 2-3, pp. 134-169.

Vermersch, P.

1994 *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*, Paris, ESF.

Vigotsky, L.S.

1985 *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Vinatier, I.

2002 «L'identité en acte dans la relation de service», en *Éducation permanente*, n^o 151, pp. 11-27.

2009 *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*, Rennes, PUR.

Vinatier, I. y Altet, M.

2008 *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, PUR.

ANEXOS

Anexo 1

Cuadro 1. Comienzos de diálogo por iniciativa de C.

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y Ch	Encauzamiento de Ch hacia la conceptualización
(A) 30-40	C menciona la variación del volumen de palabra de la docente según el paso al pizarrón de los grupos de alumnos	Negociación del contrato de comunicación entre C y Ch	Ch va más allá de la interpretación de C y da sentido a la variación de volumen de palabra (cuanto más cómoda está, menos habla)
(A) 182-202	C presenta una interpretación relativa a la postura de Ch (casos identificados en el uso de los deícticos): proximidad e implicación en el debate -uso importante del deíctico "yo..."-	Negociación por parte de Ch de la interpretación de C. Luego, superación del desacuerdo a favor de Ch	Rechazo de la interpretación de C (crear una proximidad en los intercambios: cuestiones intersubjetivas) y desplazamiento de la interpretación: afirmación de su objetivo (trabajar el lenguaje con los alumnos)
(A) 274-275	C menciona la variación del tiempo transcurrido con cada grupo	Respuesta cortés	
(V) 132-141	C focaliza la atención de Ch sobre la reunión de los alumnos en torno al pizarrón	Ch retoma por su cuenta la interpretación de C	Enunciado de un principio tenido por verdadero: - dar un estatus a los alumnos en la clase - generalización del principio de reunión de los alumnos alrededor del docente en otras actividades
(V) 178-182	La docente ha dejado el espacio del pizarrón	Respuesta cortés al pedido de C	
(V) 202-203	Relación de la docente con los lugares ocupados por los alumnos para facilitar la filmación en video	Respuesta cortés al pedido de C	
(V) 249-250	Las preguntas de los alumnos son escritas en el pizarrón y rodean el esquema	Respuesta cortés al pedido de C	Mención de un cambio de práctica

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y Ch	Encauzamiento de Ch hacia la conceptualización
(V) 251-263	C menciona un cambio de posición Ch menciona la utilización del cartel (producción de los alumnos)	Ch retoma por su cuenta la interpretación de C	Modalidad de control de su actividad: sentir su cansancio y recíprocamente el de sus alumnos
(Cont.) 160-177	Conducir debates sobre ciencias	Ch informa a C sobre el dispositivo didáctico	Afirmación de la ampliación del poder de acción en la elección de las actividades como profesional autónomo
(Cont.) 338-355	El orden de la producción de los alumnos; la sucesión de carteles	C ayuda a Ch a acordarse del sentido en que los grupos se sucedieron frente al pizarrón	Conceptualización de la organización del debate a partir de la observación de la docente sobre el trabajo de los grupos en la sesión precedente

Cuadro 2. Comienzos de diálogo por iniciativa de Ch.

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de Ch	Características de los intercambios entre Ch y C	Encauzamiento de Ch hacia la conceptualización
(V) 142-145	Posicionamiento de los alumnos en el debate, unos en relación con los otros	Ch expone su análisis (comportamientos de alumnos tímidos)	Ch se sitúa en <i>el control de su actividad</i> : identificación de una adecuación entre los fines que ella se había fijado y la observación de la toma de la palabra de los alumnos Formulación de sus principios de acción
(V) 146	Comportamiento de los alumnos en el debate	Ch expone su análisis (comportamientos de alumnos tímidos)	Ch se sitúa en <i>el control de su actividad</i> : identificación de una inadecuación entre sus fines y la observación de los intercambios
(V) 157-159	Características de los alumnos	Ch da su análisis (contexto) Ampliación de este análisis en el diálogo con C	Ch se sitúa en <i>el control de su actividad</i> : expresiones sobre las condiciones de su acción: nivel de conocimiento de los alumnos / formulación de la pregunta didáctica Referencia a la responsabilidad compartida con los didactas en la elaboración de esta pregunta

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de Ch	Características de los intercambios entre C y Ch	Encauzamiento de Ch hacia la conceptualización
(V) 222-230	Reformulación de las preguntas con los alumnos	Análisis de un episodio característico de la conducción de un debate y ampliación de este análisis en el diálogo con C	<i>Ch se sitúa en el control de su actividad:</i> expresión sobre su postura con respecto a los alumnos, a la tarea y sobre su relación consigo misma Ejercicio de su poder de acción por la experiencia entre el momento de la experimentación y el momento de la entrevista
(V) 264-266	El objetivo general del funcionamiento del debate en ciencias	Ch presenta sus intenciones	<i>Ch se sitúa en el control de su actividad:</i> identificación de la postura de los alumnos con respecto al cartel
(A) 285-295	El contrato de comunicación del docente con sus alumnos	Negociación y explicitación, la interpretación de C Adhesión a los comentarios de C Ampliación de este análisis en diálogo con C	Reformulación de la interpretación de C Ejercicio de su poder de acción mediante la formulación de un principio de acción
(A) 295-303	El rol de los saberes culturales de los alumnos en la gestión del debate	Negociación y explicitación de la interpretación de C Adhesión a los comentarios de C	Ejercicio de su poder de acción mediante la formulación de un principio de acción
(A) 305-317	El rol de la reunión de alumnos alrededor del pizarrón	Negociación y explicitación de la interpretación de C Adhesión a los comentarios de C	Ejercicio de su poder de acción mediante la formulación de un principio de acción
(A) 317-323	Tensión entre desafíos científicos y gestión de la relación entre los alumnos	Negociación y explicitación de la interpretación de C No adhesión a la interpretación de C	<i>Control de su actividad:</i> Ejercicio de su poder de acción mediante la formulación de un principio de acción
(A) 329-355	La estructuración de la interacción	Negociación y explicitación de la interpretación de C	<i>Control de su actividad</i>

Anexo 2

Cuadro 3. Comienzos de diálogo por iniciativa de C.

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y PI	Encauzamiento de PI hacia la conceptualización
(A) 176-205	Lugar que toma Clément, un «quisquilloso», en el debate	Acuerdo entre los interlocutores	Análisis y generalización: evocación de principios tenidos por verdaderos: <ul style="list-style-type: none"> - para conducir un debate, uno se apoya en las potencialidades de los alumnos - las diferencias de nivel entre los alumnos es una condición para el buen desarrollo de un debate
(A) 206-242	El orden de los grupos	C apoya a PI en la rememoración de lo que ha podido orientar el orden de los grupos	Análisis y generalización: el orden de los grupos ha sido negociado con los didactas. Ha habido una jerarquización (olvido de los criterios), sin embargo, enunciado de un principio tenido por verdadero: «El orden en que los grupos pasan [al pizarrón] no presupone el modo en que va a desarrollarse el debate» (219) No hay relación entre la capacidad de los alumnos de producir un esquema y la calidad de un debate (232) Generalización de la reflexión haciendo referencia al grupo de investigación INRP del cual él forma parte

En los intercambios que siguen hay debate entre PI y C

(A) 268-389	El cambio de formulación de la pregunta didáctica: «¿Para qué sirve comer y de qué modo lo que comí puede darme fuerzas?» se convierte en «¿Acaso el sistema, tal como lo vemos ahí, puede funcionar?»	C le pregunta a PI el sentido de esta evolución en la formulación C propone su propia interpretación, que le expone a PI Proceso de rememoración de PI	C: dificultad de los alumnos para comprender las preguntas didácticas iniciales Los alumnos se centran en el análisis del esquema presentado por el grupo 1era interpretación de PI:
----------------	--	--	--

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y PI	Encauzamiento de PI hacia la conceptualización
		<p>C propone una ampliación de la interpretación de PI</p> <p>PI sube la apuesta sobre la ampliación de la interpretación bajo la forma de principios tenidos por verdaderos</p> <p>Generalización complementaria de C</p> <p>Este principio es retomado pero discutido por PI</p>	<p>«Si lo cambié es porque entonces está este segundo polo: las funciones de la nutrición» (287) Arrepentimiento, luego, 2da interpretación: «La idea de que uno va a poder entrar rápidamente en lo central del tema, tanto como me acuerdo, es a partir de ahí que se va a desembocar en los órganos» (297) Arrepentimiento, luego, recuperación de la 1era interpretación: «[...] ahí, efectivamente yo introduje el problema de las funciones. Y, tanto como recuerdo, esa debe ser la primera vez que aparece esa cuestión» (311) C: «Es como si usted hubiese experimentado, en situación, el efecto producido por el afiche... Un ajuste en situación» (302)</p> <p>Contrapropuesta de PI</p> <p>Lazo establecido con las concepciones pedagógicas del docente: PI: «Conservar su objetivo es asegurar su autoridad» «saber adónde uno va es propiedad del docente en el inicio» (346) «Hay algo importante a tener en cuenta también, lo que es una clase que funciona de manera colectiva» (348) (Una clase es un colectivo, no una suma de individuos)</p> <p>Principio tenido por verdadero y verbalizado por C: «Cuanto más en condiciones está el docente de controlar la finalidad de los objetivos que persigue, y más capaz es de ajustarse en situación» (314)</p>

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y PI	Encauzamiento de PI hacia la conceptualización
		<p>Luego</p> <p>Acuerdo compartido entre PI y C</p> <p>Acuerdo compartido entre PI y C</p>	<p>Contrapropuesta de PI</p> <p>PI: «Pero el obstáculo inverso existe también. Sabemos que es ahí adonde queremos ir, entonces todo lo que no está ahí, lo dejamos de lado» (317)</p> <p>Generalización compartida sobre los desafíos identitarios y epistémicos relativos a la gestión de una secuencia de clase por parte del docente</p> <p>C pone en palabras el acuerdo: «Es necesario que sea una finalidad que libere» (322)</p> <p>C renueva la puesta en palabras del acuerdo: «Tenemos la impresión de que lo que funciona simultáneamente o de manera articulada es a la vez la construcción del saber y el funcionamiento del grupo» (355)</p> <p>De manera general: conceptualización del sentido de su actividad en estrecha colaboración con C</p>
<p>(A) 410-560</p> <p>Nuevo inicio de C (472): introducción del video</p>	<p>Paso del grupo 3 al frente: las diferentes funciones del espacio pizarrón</p> <p>El docente aparece en el pizarrón por primera vez en la secuencia, al lado del grupo que presenta</p>	<p>Propuesta sometida a discusión por parte de C</p> <p>Interpretación de PI</p> <p>PI transmite a C sus saberes surgidos de la experiencia acerca de cómo compartir el espacio del pizarrón</p>	<p>C: «Usted está más presente en el pizarrón» (414)</p> <p>Proceso de rememoración. PI: «Hay que apoyar al grupo en ciertos momentos, hay que impulsarlo, y según recuerdo, hubo un principio de resoplido en ese momento» (417)</p> <p>Análisis y generalización de PI PI: «Me parece que en el debate el pizarrón tiene una importancia fundamental porque... permite a los alumnos seguir» (461)</p>

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y PI	Encauzamiento de PI hacia la conceptualización
Nuevo inicio de C a partir del análisis (500)	La función «tri»	Intervenciones en paralelo: C y PI orientan de manera diferente sus intervenciones; discurso en paralelo	Proceso de rememoración: PI: «Creo que intervine para regular el debate» PI: «La clase ya no trabaja de manera serena, ya no estamos más en...» (485)
		C vuelve a la relación entre PI y los alumnos que presentan su esquema	Evocación de desafíos intersubjetivos: PI: «Es un momento estresante...» (489)
		PI habla de Juliette C habla de Clément	C: «entonces usted “engancha” la clase a lo que pasa en el pizarrón» (494)
		Deducción de C presentada a PI	C: recentrar el grupo sobre el objetivo esperado (las diferentes funciones de la nutrición)
		Interpretación de C en paralelo a la interpretación de PI	PI: recuperación de la interpretación precedente: administrar el grupo
		Luego Consideración por parte de PI de la interpretación de C	Generalización: PI: «Es cierto que los medios que debo recentrar son el objeto de estudio. No es un discurso sobre la disciplina» (495)
		PI retoma y amplía el sentido que él le da al hecho de «administrar el grupo»	Interpreta su acción y evocación de los desafíos intersubjetivos para hacer «avanzar» el debate: PI: «Yo me arriesgo al acompañar a Julieta a clarificar lo que ella dice (517) porque me apoyo en el discurso de la chica... ella puede hacerlo sola... Es muy desgastante» (519)
	Generalización: el sentido de lo que es una interacción PI: «¿iY cómo hacer para “engancha” de nuevo y recomenzar, y que ellos quieran hacerlo!? No alcanza con decirlo, es necesario que ellos acepten ir a hacer otra cosa» (538)		

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y PI	Encauzamiento de PI hacia la conceptualización
<i>La lectura de la actividad a partir del video: comentarios de PI sobre su actividad</i>			
(V) 86-99	Comienzo: «Al principio de la secuencia usted se arremanga» El rol de los gestos en la conducción del debate	PI transmite progresivamente a C sus análisis y el sentido que él le da a su lugar en un debate	Análisis y generalización: Evocación de principios tenidos por verdaderos: «El gesto permite hacer el nexo con la palabra» (99) «Lo que se busca en los debates es que haya intercambio directo entre alumno y alumno» (99) «yo me prohíbo retomar las palabras de mis alumnos» (99)
(V) 100-131	El rol de los gestos en la gestión pragmática del grupo-clase La implementación de un código gestual	PI transmite progresivamente a C el sentido que él le da a una comunicación gestual con los alumnos Prolongación: Co-elaboración de las diferentes articulaciones entre código gestual y uso de la palabra del maestro	Análisis y generalización: PI explicita su encauzamiento profesional al nivel de su uso de la palabra frente a los alumnos Evocación de un principio tenido por verdadero: - el uso de la palabra que apunta a la regulación de los comportamientos puede tomar mucho lugar (ocupar tiempo) - son las reacciones de los alumnos las que permiten al docente identificar si los alumnos han comprendido el código gestual del docente (113)
(V) 132-140	Los desplazamientos del maestro en la clase	PI transmite progresivamente a C el sentido que les da no solo a los desplazamientos del docente sino también a la ocupación del espacio de una clase	Análisis y generalización: evocación de principios tenidos por verdaderos: - en una clase hay diferentes lugares de trabajo (137) - cambiando de lugar uno crea situaciones favorables para la escucha
(V) 151-157	La presentación de los trabajos de los grupos de alumnos frente a la clase «pasando al pizarrón»	PI transmite progresivamente a C el sentido que le da a esta gestión pragmática del debate	Análisis y generalización: 1) la organización, tal como es, es responsabilidad de los didactas Pero 2) control de la gestión del grupo-clase: esta organización, que no es familiar para los alumnos, no perturba el funcionamiento de la clase

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de C	Características de los intercambios entre C y PI	Encauzamiento de PI hacia la conceptualización
(V) 166-176	Los trabajos en grupos: entre la preparación para el debate y la presentación ante la clase	PI admite el análisis de C como una interpretación aceptable de la distancia identificada con él	C propone a PI una interpretación concerniente a la distancia mostrada por el funcionamiento del grupo entre el momento de la preparación del afiche y el momento de su presentación a la clase (contradicciones versus cohesión)

Cuadro 4. Comienzos de diálogo por iniciativa de PI.

Número de intervenciones	Temas abordados por iniciativa de PI	Características de los intercambios entre C y PI	Encauzamiento de PI hacia la conceptualización
(A) 13-26	La toma en cuenta de los análisis de C: «algunas anotaciones»: formar a un docente para implementar un debate	PI transmite a C sus preocupaciones y sus dificultades para formar docentes en la conducción de un debate	Análisis y generalización: hay premisas para implementar un debate en una clase: - una «concepción positiva» de ese tipo de secuencia ligada a cierta concepción de las ciencias; - cierta concepción del estatus del maestro en una clase
(A) 27-78	Los <i>habitus</i> pedagógicos del docente en relación a los alumnos y en relación con el saber	Negociación sobre la dimensión identitaria del oficio docente	Análisis y generalización: evocación de los desafíos subjetivos para el docente en la relación con sus alumnos y enunciación de un principio tenido por verdadero: no se puede implementar un debate sino en un contexto general de clase (actitud global del maestro y establecimiento de reglas de funcionamiento de la clase) «No se puede decidir, decretar que en ciencias debatiremos, y luego, que no se hablará» (73)

El desarrollo del concepto de *desarrollo* en Vigotsky

Bernard Schneuwly

EN OTRO TRABAJO (MORO Y SCHNEUWLY, 1997), hemos mostrado –siguiendo a otros autores (Wertsch, 1985a; Van der Veer y Valsiner, 1991)– que era posible distinguir dos fases principales en la obra de Vigotsky:¹ una comienza con la magistral crítica de la psicología en *El significado histórico de la crisis en psicología* (1927/1985) y encuentra su primera realización sintética en la obra escrita en 1931, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931/1974); la otra comprende los últimos años de su vida y tiene por resultado *Pensamiento y lenguaje*, publicado de manera póstuma en 1934. El mismo Vigotsky caracterizó el punto de pasaje entre esos dos períodos, que están por otra parte tan marcados por la continuidad como por la ruptura, diciendo: «En nuestros viejos trabajos ignorábamos que el signo tiene un significado [...]. Mientras que antiguamente nuestra tarea era mostrar lo que es común entre el “nudo” del pañuelo y la memoria lógica, esta consiste ahora en mostrar la diferencia existente entre ellos» (Vigotsky, 1933/1968: 184). Tratando de aplicar a su obra el concepto de desarrollo que Vigotsky construye y precisa, vamos a mostrar en el presente texto que ese concepto sufre una transformación radical como efecto de una reconfiguración de la arquitectura global de la teoría y que se puede leer la obra vigotskyana como ilustración de su propia concepción.

1. Estas siguen de hecho a una fase que podríamos llamar de preparación: durante esa fase, Vigotsky redacta por una parte su tesis *La psicología del arte*, en la cual analiza la obra de arte como técnica social de regulación de las emociones y, por otra parte, dos textos programáticos sobre la necesidad de hacer de la conciencia el objeto central de la psicología, esto, de todos modos, sin volver a cuestionar aún el marco reflexológico dominante en el contexto en el cual él trabaja.

Pondremos en evidencia dos puntos de ruptura: el primero en relación con las concepciones dominantes del desarrollo que son también las suyas durante el tiempo en que él formula sus proposiciones teóricas en el marco del paradigma de la reflexología (Vigotsky, 1925/1994; para un comentario, cfr. Rivière, 1990: 49-57); la segunda con relación a sus propias concepciones, formuladas en un marco instrumental en el cual la noción de «significado» está aún poco desarrollada, como lo demuestra la cita hecha aquí arriba.

I. EL DESARROLLO POR REVOLUCIÓN Y AUTOMOVIMIENTO

¿Cuál es el pensamiento dominante a propósito del desarrollo del niño en el contexto teórico de los años veinte y treinta? ¿Con relación a qué concepciones del desarrollo Vigotsky deberá situarse? Dos citas de autores muy importantes de esta época ilustrarán este pensamiento que Vigotsky discute muy en detalle en diferentes lugares de su obra (por ejemplo, Vigotsky, 1934/1997). Koffka (1921) determina, como lo veremos, el objeto de su libro *Grundlagen der psychischen Entwicklung* [Fundamentos del desarrollo psíquico]: «[...] presentar de manera crítica los principios del desarrollo psíquico; [...] considerar al niño durante sus primeros años no tanto como objeto que tiene un valor propio [*Objekt von Eigenwert*] cuanto como portador del desarrollo [*Träger der Entwicklung*]» (Koffka, 1921: III). Koffka habla de desarrollo «cada vez que el organismo o uno de sus órganos se vuelve más grande, más pesado, más finamente estructurado, más logrado. Es necesario distinguir dos formas de desarrollo: el desarrollo como crecimiento o maduración y el desarrollo como aprendizaje» (ibíd.: 27), en tanto el aprendizaje es definido como «reacción del individuo frente a una circunstancia determinada, reacción que no está determinada precisamente por la genética» (ibíd.: 28). Stern define como sigue el objeto de la psicología del niño (1930): «La psicología del niño, esperemos que así sea, logrará cada vez más definir leyes para la continuación de las fases del desarrollo psíquico, como las que nosotros poseemos hoy para los cambios en la planta, del germen al fruto. Un conocimiento tal de las metamorfosis del desarrollo no es importante solo teóricamente, sino también práctica y pedagógicamente; pues un desarrollo ideal debe ser “fiel al desarrollo” [*entwicklungstreu*], es decir, adaptar sus intervenciones a los períodos naturales que advienen en la vida del niño» (Stern, 1930: 30).

De manera general, estos enfoques caracterizan el proceso de desarrollo mediante los aspectos siguientes:

- es *endógeno*, es decir controlado por factores esencialmente interiores, a los cuales vienen a agregarse otros factores, como especificaciones secundarias, bajo la dependencia del proceso interno;

- es *individual*, dada su determinación interna;
- es *unidireccional y predeterminado*, con un fin definido de antemano, ineluctable, hacia el cual se orienta necesariamente el desarrollo, con fases que son siempre las mismas, invariables;
- es *lineal o cíclico* y no conoce entonces una reorientación fundamental.

El desarrollo es así concebido según un modelo biológico o, más precisamente, embriológico, y sigue un paradigma que ha preparado y explotado el pensamiento hegeliano del desarrollo (véase aquí Sève);² es apprehendido por analogía con el pasaje del germen a la planta, según una metáfora, también embriológica, que evoca numerosas asociaciones a menudo explicitadas en estas teorías: las del germen que contiene el todo; las de los factores que facilitan o impiden el desarrollo; por último, la del jardinero, profesión que representaría particularmente bien el trabajo asumido por los educadores y docentes.³

Es en este contexto teórico en el que Vigotsky interviene produciendo una primera ruptura con relación al concepto tradicional de desarrollo en el marco de la concepción de una aproximación psicológica cuyo objeto central es la conciencia, y más en general la persona (Vigotsky, 1929/1986) como sistema encabestrado de funciones psíquicas superiores que son construcciones sociales (para una descripción más detallada, véanse, entre otros: Rivière, 1990; Rochex, 1997; Schneuwly, 1987). En sus trabajos de 1927 a 1932, Vigotsky introduce el concepto de acto instrumental y más generalmente de método instrumental (1930/1985a), que es una concretización del concepto más general de mediación que él considera como el hecho central de su psicología. Ese concepto tiene su origen en la tradición dialéctica del pensamiento filosófico, más particularmente de Hegel y Marx, el segundo citando por otra parte al primero, y Vigotsky dando la palabra a ambos en un momento completamente central del libro *El desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (Vigotsky, 1931/1974: 126), donde define la noción de *signo*: «La razón es tan poderosa como astuta, dice Hegel. Su astucia consiste en general en esta actividad mediadora que, dejando actuar los objetos unos sobre otros conforme a su propia naturaleza, sin mezclarse directamente en su acción recíproca, llega sin embargo a alcanzar únicamente el fin que ella se propone» (citado por Marx,

2. El autor se refiere al artículo de Sève en Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotzki*, París, La Dispute, 1999, al igual que las siguientes remisiones. [N. de E.]

3. Para una discusión del paradigma psicopedagógico que se desprende de esta concepción y la metáfora del desarrollo al cual se opone el paradigma de Vigotsky, véase Schneuwly, 1997. En lo que concierne a las metáforas educativas, leeremos provechosamente a Charbonnel, 1991.

1867/1978: 182, nota 1). Idea que concretiza Marx diciendo que el ser humano «se sirve de las propiedades mecánicas, físicas y químicas de ciertas cosas para hacerlas actuar como fuerzas sobre otras cosas, conformemente a su fin» (ibíd.: 181). Esta idea de mediación –interponer entre el ser humano y la naturaleza una cosa, ella misma naturaleza– transforma fundamentalmente la concepción de la acción del ser humano sobre la naturaleza y sobre sí mismo. En la acción del ser humano sobre la naturaleza, en el trabajo, el mediador es la herramienta, pero también todos los otros medios de trabajo, como la tierra trabajada o el animal domado, que son instrumentos que transforman la acción del ser humano que se adueña de ellos. De manera análoga, dice Vigotsky, el ser humano crea instrumentos para actuar sobre el psiquismo del otro, y, puesto que él mismo es en cierta manera «otro», para actuar sobre su propia naturaleza: son los *signos*. Por otra parte, el desarrollo mismo de los medios de trabajo exige una transformación de la naturaleza del ser humano, siendo su uso colectivo y social y cada vez más complejo, lo que implica voluntad y atención en un grado más elevado. Si bien al principio del desarrollo, estos signos son rudimentarios y permiten solamente acciones simples, su existencia misma funda su desarrollo y su complejización, que culminan en formas culturales muy desarrolladas de las sociedades humanas. Las funciones psíquicas se vuelven así verdaderas construcciones sociales, que Vigotsky llama «funciones psíquicas superiores» y cuya construcción y funcionamiento es, para él, el verdadero objeto de la psicología. Estas se caracterizan precisamente por el hecho de que están mediatizadas por signos, que tienen un origen social, y que son intelectualizadas, es decir, son conscientes y voluntarias, dirigidas no desde el exterior por *estímulos* ligados a la situación, como las reacciones aprendidas condicionadas, sino desde el interior, por la persona.

El concepto de mediación y el enfoque instrumental del psiquismo humano –enfoque que insiste en el rol del signo como instrumento para actuar sobre otros y sobre sí mismo– inducen dos importantes transformaciones en el concepto tradicional de desarrollo. La primera se opera a partir de la introducción de la noción de instrumento y de función psíquica y consiste en el hecho de que el desarrollo ya no es pensado como movimiento lineal, continuo, sino que implica revoluciones. Esta idea contrasta fuertemente con las ideas dominantes de la época tales como las enunciadas por ejemplo por Koffka, quien define el desarrollo en términos de «más de» (véase la cita aquí *supra*), de un aumento de las posibilidades, de un agregado de capacidades nuevas, sin la idea de reorganización, de revolucionarización de las funciones y de sus relaciones. Por el contrario, para Vigotsky «el modo del pensamiento científico considera la revolución y la evolución como dos formas del desarrollo relacionadas entre sí que se condicionan mutuamente. Este considera el salto que se manifiesta en el desarrollo en el momento de esas transformaciones como un momento particular del movimiento de desarrollo» (Vigotsky, 1931/1974: 190).

La segunda transformación del concepto de desarrollo, que se desprende de la idea de la construcción social de las funciones psíquicas superiores, consiste en el hecho de que el desarrollo no puede concebirse ya como endógeno, sino como relación entre lo interno y lo externo. Vigotsky define, en efecto, el desarrollo como un «proceso incesante de automovimiento» (1934/1976: 320), atribuyéndole entonces una amplia porción de autonomía. La cuestión que se plantea entonces es saber cuál es el motor de este proceso. Vygotski lo circunscribe de manera particularmente clara en un texto programático sobre la paidología, en el cual escribe: «Es necesario mostrar la lógica de automovimiento del proceso de desarrollo. Revelar el automovimiento del proceso de desarrollo no significa comprender la lógica interna sino la condición mutua, los lazos, la cohesión de factores diversos en la unidad y la lucha de contrarios implicados en el proceso de desarrollo» (Vigotsky, 1931/1990: 317). ¿Qué significa aquí «lucha de contrarios»? Dos citas ayudarán a comprender cómo él los concibe en el contexto del desarrollo del niño: «La esencia misma de un desarrollo tal (por evolución y por revolución) es así el conflicto entre las formas culturales evolucionadas del comportamiento con las cuales el niño entra en contacto y las formas primitivas que caracterizan su propio comportamiento» (Vigotsky, 1931/1974: 190). O: «El nuevo estadio emerge no en virtud de lo que está ya potencialmente contenido en lo que precede, sino de un conflicto real entre organismo y medio ambiente y de la adaptación activa al medio ambiente» (ibíd.: 191). Las contradicciones del desarrollo (*Entwicklungswidersprüche*), para tomar el concepto propuesto por Holzkamp (1983: 432), son así pensadas como contradicciones entre factores internos y factores externos. Las potencialidades humanas no se realizan automáticamente, desde el interior, siguiendo el modelo embrionario, y que favorecerían u obstuirían las condiciones concretas externas –es con bastante precisión la definición que podríamos dar de la concepción del desarrollo en Piaget–, sino que son el resultado de movimientos de rebasamiento de contradicciones, que comprenden por un lado un polo personal, a saber, el grado de dominio de las potencialidades, ya desarrolladas, y por otro lado, las condiciones sociales de vida, el polo situacional, a los cuales el niño es confrontado o se confronta en un momento dado.

II. CUESTIONES INTERMEDIAS: UN CAMBIO INACABADO DEL CONCEPTO DE DESARROLLO

Podemos sin embargo decir que en ese momento del desarrollo de su teoría, Vygotski concibe el desarrollo como una suerte de «marcha ineluctable» hacia un fin que sería siempre el mismo y no uno que pueda tomar formas

diferentes e ir hacia fines diferentes. No lo piensa como verdaderamente histórico o cultural, sino solo en un sentido muy general, universal del desarrollo humano que iría desde formas rudimentarias de comportamiento hacia formas más evolucionadas, con una ruptura esencial constituida por la aparición de la escritura.⁴ De alguna manera, la historia es leída sobre todo verticalmente, y no horizontalmente como proceso de diferenciación. Podríamos asimismo decir –Van der Veer y Valsiner (1991: 213) lo subrayan– que su alcance histórico es sobre todo técnico, y Vigotsky importa de hecho, sin criticarla ni evaluarla, sin ser consciente de eso, una visión del progreso humano que se abstrae de su dimensión destructiva y descuida las relaciones sociales en las cuales se inserta el progreso técnico. Para decirlo en otros términos: al igual que la historia del dominio de la naturaleza por el ser humano puede ser vista⁵ unilateralmente como «victoria del ser humano sobre la naturaleza», la del dominio de la naturaleza humana podría volverse una vía sin emboscadas ni derrotas, sin pérdidas ni destrucciones.⁶ Por analogía con esta visión del desarrollo humano, la ontogénesis es, en aquel momento del desarrollo de la obra, concebida aún en términos universales, que apuntan de alguna manera a un fin que está dado de entrada, siempre el mismo, y que no varía en función del contexto histórico y cultural.

4. Si bien es cierto que Vigotsky se apoya fuertemente en datos etnológicos y antropológicos (especialmente en los trabajos de Lévy-Bruhl y Thurnwald; véase Vigotsky 1931/1974), afirma sin embargo de entrada que «hoy no existe en ninguna parte el ser humano primitivo en el sentido verdadero y propio del término» (1930/1987: 65), y desarrolla extensamente su punto de vista metodológico diciendo que se trata de encontrar en el comportamiento de todos los días formas rudimentarias, «reliquias psíquicas de un pasado lejano, cuerpos extraños en el repertorio general de comportamiento, formas atípicas, sin características, devenidas sin importancia para la adaptación psíquica del ser humano moderno» (1931/1974: 106), del mismo modo que Freud encontró en la psicología de la vida cotidiana el «Abhub der Erscheinungswelt» [los desechos del mundo de los fenómenos].

5. Esta lectura encuentra un apoyo en ciertas contribuciones de Marx. En *El capital*, él muestra sin embargo con infinita minuciosidad cómo las fuerzas de producción pueden tener un efecto destructor inmenso sobre la naturaleza y el ser humano (véase Jacobs, 1995; véase también Balibar, 1993: 106, sobre el antievolucionismo de Marx).

6. Esta no es propiamente hablando la visión de Vigotsky, quien está por el contrario atento al movimiento contradictorio que toma el desarrollo de las funciones psíquicas y quien dice explícitamente que toda transformación implica pérdidas irremediables (por ejemplo en su obra sobre la imaginación y la creatividad del niño, 1930/1980). Pero parecería, sin embargo, que esas pérdidas son, de alguna manera, pasibles de descuidar en relación a lo que se gana e inherentes a los instrumentos psicológicos, independientemente de su uso.

III. HACIA OTRO CONCEPTO DE DESARROLLO

La necesidad de fundar el enfoque psicológico sobre otra unidad de base distinta del instrumento llevará a una reformulación parcial del concepto de desarrollo. Este cambio de unidad de análisis puede ser brevemente descrito como sigue. Hemos visto en la cita de la introducción que Vigotsky mismo considera que el concepto de instrumento⁷ tal como lo utiliza en sus trabajos del primer período no incluye la reflexión sobre el significado, el contenido del instrumento, sino que se refiere solamente al efecto de la utilización de un instrumento sobre la función. Vigotsky no estudia en qué el significado interviene en la manera de recordar, sino solamente cómo el hecho de utilizar un signo transforma la manera de recordar; va a examinar en qué el hecho de ser capaz de utilizar signos transforma la voluntad en voluntad de consciencia, en qué el hecho de ser capaz de utilizar signos para sí mismo transforma la manera de resolver problemas. Vygotski no mira lo que hay «dentro» del instrumento, cuál es su contenido; analiza las consecuencias del hecho de que hay un instrumento para la transformación del funcionamiento psíquico y por lo tanto para la construcción de las funciones psíquicas. El instrumento es como una cosa cerrada, lo que favorece un enfoque «tecnicista» de los mecanismos y de la forma del desarrollo. A partir de los años treinta, él deberá mirar hacia adentro y analizar el signo desde el punto de vista de su significado.⁸

¿Qué es lo que permite y quién necesita esta transformación de la mirada? El motor es aquí, sin duda, también una contradicción: los nuevos problemas que aparecen por el avance mismo del trabajo teórico y empírico emprendido por Vigotsky no pueden ser resueltos por los medios teóricos ya construidos. Mencionamos los más importantes que él aborda durante el último período de su vida (véase también Van der Veer y Valsiner, 1991: 287).

7. Utilizo en este texto el término *instrumento* para designar todo lo que el ser humano crea para actuar sobre la naturaleza, interior o exterior, lo que comprende tanto los signos como las herramientas; esto permite especialmente reservar el término de acto instrumental y la idea de artefacto que se aplica indistintamente a los signos y a las herramientas; el término *herramienta* estaría precisamente más ligado a los medios del trabajo. Notemos por otra parte que *medios de trabajo* debe pensarse de manera más amplia que «herramienta», que incluye por ejemplo la tierra o las fuerzas de la naturaleza. Marx es, a este respecto, particularmente prudente, al utilizar este término de *medios del trabajo*, que por otra parte recuerda la idea de mediación, de término medio entre otros dos, de medio [*milieu*].

8. Podríamos mostrar ese cambio de perspectiva de otra manera incluso: en un primer momento Vigotsky utiliza explícitamente el término de *significado* en el sentido de «actividad de crear signos» en el sentido etimológico de la palabra (1931/1974: 126); más tarde, va a utilizarlo en el sentido de, podríamos decir, «lo que hace el signo», el *meaning*, la *Bedeutung*.

Aunque habiendo propuesto una ruptura importante con los teóricos del desarrollo habituales de su época, la formulación precisa que Vigotsky da en relación con su concepto de «lucha de contrarios» no es aún visiblemente satisfactoria. Él aún concibe especialmente el aprendizaje como dependiente del desarrollo, según lo dejan translucir formulaciones como: «[...] en realidad, asimilando las influencias externas y asimilando una serie de formas del comportamiento, el organismo asimila estas últimas en función del nivel de desarrollo físico en el cual se encuentra» (Vigotsky, 1931/1974: 206) o «[...] ocurre, cuando el niño aprende, en apariencia de manera completamente externa, en la escuela, las diversas operaciones, que nosotros vemos efectivamente que el aprendizaje de cada nueva operación es el resultado de un proceso de desarrollo» (ibíd.: 207). Define el desarrollo, por consiguiente, como «acumulación de experiencia interna» (ibíd.). Como es obvio, la relación entre enseñanza, educación, aprendizaje e imitación, por un lado, y desarrollo, por otro lado, aún no es planteada de acuerdo con los principios afirmados por el propio Vigotsky, a saber los de una relación dialéctica entre interior y exterior, los de una contradicción entre elementos externos y capacidades internas. De hecho, estas formulaciones traducen aún una concepción innatista del desarrollo, como si este, aun estando influenciado por factores externos, se desarrollara según sus propias leyes independientes. Solo es un automovimiento. A través de una larga reflexión sobre esta problemática, Vigotsky llegará a proponer un concepto que satisface perfectamente a las obligaciones impuestas por su propio sistema para concebir la relación entre intervención educativa y desarrollo, a saber, la de «zona de desarrollo próximo» (ZDP). La discusión más profunda y la más ejemplificada de este concepto de relación es llevada a cabo, muy significativamente, a propósito del concepto de *significado* en el capítulo VI de *Pensamiento y lenguaje*.

En este mismo período, Vigotsky aborda también en profundidad el problema de la relación entre intelecto y afecto –de la cual podríamos por otra parte decir que en cierta forma reaparece, puesto que Vigotsky ya la había abordado en su psicología del arte–, especialmente en el contexto del trabajo sobre la noción de discapacidad (1935/1973: 187) y sobre la esquizofrenia (1932/1973). En su trabajo sobre la esquizofrenia, Vigotsky trata sobre un problema que lo lleva a repensar fundamentalmente la cuestión del desarrollo en la medida en que la define como proceso de estructuración de sistemas psíquicos.

Este concepto de «sistemas psíquicos», aún poco presente en su obra de 1931, se vuelve por otra parte el término central para comprender el desarrollo de las funciones psíquicas superiores: por sistema psíquico Vigotsky entiende una unidad psicológica que integra en un todo varias

funciones psíquicas, transformándolas (por ejemplo, el capítulo V de *Pensamiento y lenguaje* para la formación de conceptos). Pero el estudio y la comprensión de los sistemas psíquicos en su funcionamiento interfuncional y en sus disfunciones apela precisamente a una concepción del instrumento que permite pensar los lazos entre funciones: ya no es instrumento psicológico en cuanto tal, sino su contenido, el significado, que es lo que liga las funciones, el organizador de estas. Dicho de otro modo, si bien en su obra de 1931 *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, el desarrollo de la memoria, de la voluntad o del pensamiento aún es esencialmente concebido como intrafuncional, es la relación entre las funciones y los sistemas que ellas forman lo que se convierte en el centro de la atención en la investigación, hasta el sistema de los sistemas que la personalidad constituye (véase especialmente Vigotsky, 1930/1985b).⁹ Sin duda, el problema más arduo que el autor trata de resolver en este contexto es el del lenguaje interior, pensamiento verbal, unidad de pensamiento y de comunicación, modelo mismo de la creación de un sistema psíquico. ¿Cómo interactúan esas funciones? ¿Cómo pueden ellas constituirse en sistemas?

Para abordar de manera eficaz estos problemas, Vigotsky debe pasar de la unidad de análisis que era la del acto instrumental a otra que define de manera particularmente precisa en *Pensamiento y lenguaje*: el significado de la palabra (1934/1997). ¿Por qué el significado de la palabra¹⁰ parece imponerse como unidad de análisis particularmente interesante para abordar la cuestión del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en cuanto sistemas interfuncionales en composición y descomposición? Podemos subrayar dos aspectos interesantes a este respecto, que hacen del significado de la palabra un modelo particularmente propicio para pensar el rol que juegan los signos a través de sus significados en la construcción de sistemas psíquicos interfuncionales. En primer lugar se trata de una unidad que, como lo muestra admirablemente bien Vigotsky en pasajes muy próximos a Saussure, reúne dos funciones, a saber, la de generalización, forma compleja, socialmente elaborada de representación, y la de comunicación, de acción sobre el otro. Significado de la palabra también porque se trata de

9. Se trata de la versión taquigráfica de una intervención oral; aunque datado de antes de 1931, este texto surgido de una conferencia oral va ya más allá de los principales conceptos presentes en la obra bisagra de 1931 y apunta hacia los problemas que se convertirán en centrales en la continuación de los trabajos de Vigotsky.

10. Sería necesario aquí retomar el debate sobre la unidad de análisis elegida por Vigotsky; hacemos referencia especialmente a la alternativa entre «significado» y «acción» (véase la nota de Moro, 1999).

una unidad extremadamente maleable, cuyo funcionamiento puede transformarse fundamentalmente en virtud de las funciones que ella asume.¹¹ El análisis del lenguaje interior es allí también el modelo que permite ver la transformación del funcionamiento mediante la transformación de las funciones, dentro de un nuevo sistema que se crea: pasaje hacia un funcionamiento en significados puros, puramente predicativo, abreviado, etc. El lenguaje escrito representa de alguna manera un desarrollo inverso, al menos en ciertos contextos particulares de su utilización que exigen una explicitación máxima del significado y por consiguiente una reorganización de toda una serie de funciones psíquicas en un todo coherente cuyo mediador son los significados en diversos niveles del funcionamiento del lenguaje.¹² Los significados toman aún una forma muy particular en la relación que se construye entre lengua materna y lenguas aprendidas o en la formación de los conceptos.

La introducción de esta nueva unidad de análisis y la exploración de nuevos ámbitos de investigación que esta propicia tienen repercusiones muy importantes sobre el concepto de desarrollo en la medida en que este es explicitado como articulación y construcción de sistemas interfuncionales y, por ende, como reorganización fundamental del funcionamiento psíquico. En esta nueva concepción, ya no es solo la entrada del instrumento –el signo– en la función la que opera un cambio radical (memoria lógica, voluntad, resolución del problema), es la disposición y la articulación de planos enteros del psiquismo en unidades nuevas que corresponden a esas rupturas, a esas revoluciones, y que operan sobre el psiquismo en su totalidad. Si examinamos por ejemplo la formación de los conceptos, vemos que Vigotsky piensa ese desarrollo como una ruptura que implica la reorganización de toda una serie de funciones psíquicas ya existentes: atención, memoria, voluntad, lenguaje, categorización, etc., en una nueva unidad, precisamente la formación de los conceptos (Vigotsky, 1931/1994).

Al mismo tiempo aparece esta otra idea de que las diferentes funciones y sistemas del psiquismo se desarrollan de manera desigual y no proporcional (véase también Rochex en el presente volumen).¹³ Una función que

11. Sería interesante discutir a este respecto la noción de arbitrariedad radical del signo en Saussure, quien hace de la lengua, desde el punto de vista funcional, el instrumento privilegiado de la construcción de sistemas. Esta característica de la lengua es especialmente el presupuesto de la transformación del funcionamiento del lenguaje en el lenguaje interior (Schneuwly, 1995).

12. He explorado esta concepción *en* Schneuwly, 1988.

13. El autor se refiere al artículo de Rochex en Clot, Y. (dir.), *Avec Vygotski*, París, La Dispute, 1999. [N. de E.]

es central en un momento dado del desarrollo –por ejemplo, el lenguaje oral, que cuando aparece irriga y transforma todas las funciones– cede el lugar a otros –por ejemplo, el lenguaje interiorizado o ciertas formas de lenguaje monológico ligadas a lo escrito– que se vuelven los lugares y los medios centrales de construcción de nuevas funciones psíquicas. Esto no significa que las otras funciones no se desarrollan, sino bien por el contrario, que lo hacen justamente según ritmos y proporciones muy diferentes. La visión sistémica del desarrollo –desarrollo de funciones como construcción de nuevos sistemas– implica tal concepción. Los cambios afectan de manera muy desigual los diferentes componentes, tanto como un torbellino que es más o menos sentido en su centro o en su periferia. Es decir que hay desarrollos que se operan en un campo y no en otro, y que es precisamente esta desigualdad la que introduce contradicciones internas que constituyen otro motor del desarrollo. Pero estas contradicciones tienen su razón de ser en la otra contradicción, a saber, la que existe entre interno y externo. Hay entonces una «sarta» de contradicciones que se desarrollan a partir de esta primera contradicción, que es en última instancia determinante. Esta idea de una reorganización de las funciones en sistemas según modos desiguales solo puede concebirse si el material de construcción es polifuncional y maleable, y me parece precisamente que el significado tiene esas características.

El otro problema que Vigotsky intentará abordar con esta herramienta metodológica y conceptual que es el significado es el de la relación entre intelecto y afecto, tema que se volverá central en la última fase de su trabajo, sin que él pueda darle una solución satisfactoria más allá de un análisis muy profundo y detallado de las teorías psicológicas en vigor en su época (Vigotsky, 1933/1998).¹⁴ Vemos aquí cómo él comienza a pensar esta relación de manera culturalmente situada y ya no solo esencialmente con un alcance universal: «Afectos complejos no aparecen sino históricamente: son una combinación de relaciones que nacen en condiciones de vida históricas» (1930/1985b: 343). El significado permite transformar las relaciones entre razón y afectos para crear nuevos sistemas interfuncionales. Vigotsky ilustra esta idea mediante el ejemplo de los celos. «Para decirlo más simplemente, nuestros afectos se manifiestan en un sistema complejo de conceptos, y quien no sepa que los celos de un hombre con conceptos islámicos de lo que es la fidelidad de una mujer son distintos a los celos de un hombre que dispone de un sistema de representaciones opuestas no ha comprendido nada acerca del hecho

14. Vigotsky habría trabajado en el manuscrito desde 1931 hasta 1933 (Van der Veer y Valsiner, 1991: 348).

que ese sentimiento es histórico, que se transforma fundamentalmente en función del medio ideológico y psicológico, incluso si, indudablemente, allí subsiste cierto elemento biológico fundamental, que forma la base del sentimiento» (ibíd.: 343-344).

El desarrollo en un nivel histórico y cultural ya no puede ser concebido como guiado por un fin hacia el cual se dirige ineluctablemente, puesto que el fin puede adoptar formas muy diferentes. Este es más aún el caso en el nivel individual, en el que el desarrollo puede adoptar formas muy diferentes en cada persona. Una teoría tal del desarrollo de la persona, bosquejada por Vigotsky (ibíd.: 351-352), ¿acaso no permitiría en sí misma pensar el desarrollo también como «breaking away and opening up» (Engeström, 1996)?

El acompañamiento, una nebulosa

Maela Paul

LA MAYORÍA DE LAS PRÁCTICAS ACTUALES de acompañamiento tienden más o menos a la profesionalización, y se desarrollan en la urgencia y la competencia, unas intentando incluir todo o parte de las otras. Es entonces un terreno en reconfiguración el que debemos explorar. ¿Cómo estudiar una práctica que difiere según los sectores de aplicación, las instituciones, el perfil (o el estilo) de cada experto, y que tiene por característica tener que adaptarse a cada situación? La empresa es tan ardua que ninguno de los términos que exploraremos reúne un conjunto de prácticas unificadas y que, en el plano teórico, el término *acompañamiento* no goza de la misma legitimidad que otros conceptos.

DE LAS PRÁCTICAS A LAS CONFIGURACIONES FLUCTUANTES

El *coaching* y la idea de entrenamiento

Es la práctica lo que «va en aumento». La introducción del *coaching* en las empresas, donde este tiene por función desarrollar las competencias y el potencial de las personas de la organización (Boltanski y Chiapello, 1999), data de una decena de años. Pero hace cerca de treinta años que se impone en Estados Unidos y en Canadá como herramienta de gestión. El *Robert* se ciñe a definir el *coach* como «una persona encargada del entrenamiento de un equipo o de un deportista».¹

1. El *coach* es «catalizador», «dador de aliento» (Sériey) o también «partero de talentos», «desarrollador de potenciales», etc.

La Sociedad Francesa de *Coaching*, constituida en 1996, lo presenta como «el acompañamiento de una persona a partir de sus necesidades profesionales para el desarrollo de su potencial y de su *saber-hacer*» (Queuniet, 2001). Ya sea que se dirija a individuos² o a grupos, alcanza a las personas que, en el contexto de su situación profesional, formulan una demanda de ayuda, a propósito de una acción que implica una modificación del comportamiento o de los modos de pensar.³ Tres términos resumen su alcance: eficacia, resultado, excelencia. Por estar enfocado en la valoración del individuo y en la necesidad de tener cada vez mejores resultados, se comprende que el *coaching* no cese de suscitar un interés creciente (Queuniet, 2001).

Los elementos de base de esta práctica son:

- una relación «mutuamente satisfactoria» que constituye una verdadera formación por *modeling* en la medida en que lo que ha sido vivido pueda ser reproducido (Lenhardt, 1993);
- un objetivo previamente definido, verdadero centro del proceso;
- un apuntalamiento en términos de sostén metodológico y personal del espacio a franquear entre intención y acción, entre competencia y puesta en práctica.

Tenemos entonces aquí un tipo de acompañamiento dirigido a profesionales, en ocasión de un problema a resolver o de un desafío a enfrentar, centrado principalmente en el pasaje a la acción y en el logro de un objetivo en términos de resultados.⁴

El *counseling* y la idea de consejo

El *counseling* tiene a favor el hecho de estar ligado a Rogers y a la influencia que este ejerció en los años 1970 en Francia. Su universo semántico es el del consejo y la ayuda, el de la guía y la asistencia en un proceso de desarrollo, términos

2. Cuadros dirigentes, más raramente cuadros funcionales: el *coaching* permite «detectar las potencialidades en aquellos que tienen la responsabilidad del liderazgo», dicho de otro modo «la élite» (Radon, 1999).

3. De allí la definición atribuida por Hargrove al *coaching* de «aprendizaje transformacional» (citado por Payette, 2002).

4. Finalmente, y contrario al término que lo anuncia, el *coaching* hace mayor elogio de la rapidez en los resultados que de la noción de entrenamiento: es necesario buscar afuera la revalorización de esta, y es en el ámbito educativo donde la encontraremos, pero recalificada: «Entrenar es hacer, pero también mirarse hacer, analizarse, observarse, corregirse, con la ayuda de un *coach*» (Perrenoud, 2000).

utilizados por Rogers intercambiando unos por otros por cuanto hacen referencia a una misma metodología de base: «Consultas directas con un individuo en vista de ayudarlo a cambiar sus actitudes y su comportamiento».⁵ Pero es necesario remontarse a sus orígenes efectivos, en 1908, en los Estados Unidos, donde surgió como práctica de orientación profesional,⁶ para comprender su diversificación en *counseling* personal, *counseling* vocacional y psicoterapia.⁷

En cuanto proceso, el *counseling* es una relación estructurada en etapas por las cuales la persona va a pasar desde un punto considerado como estático hacia su «puesta en movimiento» en un *continuum* de cambio (Rogers, 1942). Siendo central la relación, los elementos determinantes de ese proceso son:

- la alianza de trabajo que define la reciprocidad del compromiso;
- la calidad misma de la relación, es decir del vínculo, de lo que ocurre entre las personas;
- la experiencia afectiva, movilizadora, que allí se juega.

Este centrarse en la relación (y no en el problema) conduce a ciertos expertos a pensar el *counseling* en términos no ya de práctica de orientación o de psicoterapia sino de encuentro, «encuentro con una persona que, en medio de las dificultades pasajeras o recurrentes, tiene necesidad de una ayuda puntual o prolongada para ver claramente la situación que vive».⁸

Sin embargo, aquellos que hoy formulan un pedido de acompañamiento ya no son los que expresaban un deseo de desarrollo personal en los años 1970; son personas confrontadas a malestares existenciales, implicadas en situaciones en las que es difícil separar el problema individual del contexto social (Tourette-Turgis, 1996). La relación por lo tanto ya no es reductible a una relación dual entre el profesional y su cliente; esta debe tener en cuenta la relación que la integra a un contexto social en sentido amplio (una familia, una comunidad, una cultura, etc.).

5. Diferenciando sin embargo la «ayuda psicológica», correspondiente a entrevistas puntuales, «accidentales», del término «psicoterapia», que supone un seguimiento y una sucesión de entrevistas (Rogers, 1942).

6. Emerge de un doble anclaje: de la corriente de la orientación profesional con Parsons –que tendrá su réplica en Francia hacia 1928 con el consejo de orientación escolar y profesional– y del movimiento de higiene mental de Beers.

7. El término designa entonces, en lengua anglosajona, un conjunto de prácticas que consisten en orientar, aconsejar, ayudar, informar, sostener, tratar..., todo lo cual no restituye el término «consejo».

8. Posicionamiento que denuncia estos «discursos fraudulentos y culpabilizadores sobre la excelencia, la responsabilidad, la independencia, que los vuelven culpables de no sentirse optimistas, emprendedores, excelentes [...]» (Condamin, 2000).

El *counseling* es así un tipo de acompañamiento caracterizado por centrarse en personas «normales», por tomar en cuenta su desarrollo en una situación-problema, por la movilización de sus recursos y por la integración de la interacción persona-entorno.

El consejo y la *consultance*

Tradicionalmente, para obtener una opinión o consejo, conviene consultar. El consultor es generalmente un experto (erudito, médico, abogado...) a quien se le expone un caso o una situación. Por definición, el consultor puede dar su opinión pero no decidir. Contribuyendo a la práctica de consultoría, el consejo consiste entonces en «acompañar a una persona en la deliberación acerca de qué conducta adoptar ante una situación-problema» (Lhôtellier, 2001).

Dos tipos de consejo han hecho historia: el consejo individual⁹ y la consulta social. El primero consiste en permitir a una persona integrar una acción en su historia y en sus interacciones sociales. El segundo tiende a privilegiar el análisis de la situación respondiendo a problemáticas de acción colectiva. La consultoría implica hoy la necesaria conjugación de estas dos modalidades. No se centra ni en la persona ni en la intersubjetividad, sino que opera un desplazamiento «de la persona aislada hacia su red constituyente» y hacia todos sus niveles de interacción social: «El consejero ya no puede encerrarse en el modelo de la relación de ayuda». No tiene entonces por único objetivo la resolución del problema,¹⁰ sino que implica cambios de comportamiento, de la capacidad de acción, de los modos de razonamiento, de imaginación o de relación. Dicho de otro modo, apunta a «restaurar el poder de actuar en situación». El consejo supone implicarse juntos en una situación común conservando una relación de extrañeza de uno en relación al otro. Aparece como proceso, avance, encauzamiento, dicho de otro modo, ritmo continuo de operaciones, de métodos, de procedimientos, de instrumentalización, cuyas herramientas solo pueden concebirse en la escucha de lo que se juega.

El modelo tradicional describe al consultor como experto al servicio de una demanda que trata en la exterioridad. El objetivo es praxeológico y reside

9. Es interesante, escuchar cómo, a propósito de esto, Jullien (1995) describe el contexto de la historia china en el cual ha aparecido un nuevo tipo social, el de los consejeros: el final de la Antigüedad se presenta, en efecto, como un período transitorio que ofrece la mayor libertad tanto en el plano individual como colectivo. Resulta de eso una cierta emulación y una «búsqueda de recetas que pudieran asegurar poder y prosperidad», de allí la aparición de los consejeros para proponer sus servicios.

10. Hemos de coincidir con Lhôtellier, en que no toda situación-problema es patológica.

en la optimización de la acción a través de una ayuda en la decisión. La relación en el tiempo es inexistente puesto que no se toma en cuenta lo vivido, la subjetividad. La intervención es breve, puntual. Su registro es del orden de la inteligencia organizacional más que de una comprensión de los sujetos. La postura del consultor tiende a sustituir esa postura, interviniendo, ya no como experto sino como consultor implicado. Incluso si la relación es contractual, él no regula una demanda ni lleva un expediente, sino que responde a una demanda con sujetos. No se sitúa ni en exterioridad ni entre protagonistas: toma parte en un proceso. La relación supone un lazo de reciprocidad como condición de un diálogo auténtico. Esta concepción otorga entonces más interés a reconstituir referencias en el tiempo que a justificar y respetar posiciones en el espacio, y ello es así porque apunta a la reapropiación de las referencias temporales que es durable. Su objetivo sigue siendo praxeológico: lo que cambia es relativo al estatus de los *partenaires* (Ardoino, 1996).

Esta postura hace hoy del consejo un «acompañamiento» a través de la instauración de una dimensión relacional entre dos personas consideradas como sujetos-actores, adosada a una dimensión temporal que tiene en cuenta el tiempo de maduración y la inscripción en una historia, sin buscar conformidad con modelos o referenciales preestablecidos puesto que el trabajo se efectúa «en relación».

El tutorado, el aprendizaje y la socialización

Si bien el tutorado puede definirse como una relación entre dos personas en una situación de formación profesional, es menos la relación (entre un profesional experimentado y un novato en aprendizaje) lo que permitirá captar su especificidad que el dispositivo al cual él pertenece. El tutorado es una función de la empresa. Por lo tanto es el cambio de las relaciones entre formación y trabajo el que justifica el interés que se le otorga (Savary, 1985). En esta acepción, el tutorado se encuentra en el cruce entre dos lógicas, la productiva y la educativa, y se define a la vez como «relación de ayuda entre dos personas para la adquisición de habilidades [*savoir-faire*] y la integración en el trabajo» y como «elemento de un dispositivo que apunta a hacer que el trabajo sea formador, y la organización, integradora».

El modelo tradicional de tutorado¹¹ que se basa en una relación fuerte de tipo maestro-aprendiz, cuyos protagonistas se observan mutuamente, se

11. Que recuerda al *gremio*. [N. de E.: En el siguiente apartado, la palabra usada aquí para *compagnonnage* se traducirá no solo como *gremio* sino también como *acompañamiento* o *camaradería*.]

inscribe en una lógica de transmisión de los saberes y valores de un oficio, y en una valorización del modelo a imitar. Este modelo de formación fundado en la ejemplaridad¹² vehicula la idea de la transmisión como única fuente de acceso al saber, con lo que esta puede tener de normativo y de prescriptivo.

En este proceso de tutela,¹³ ligado a una asimetría de las competencias, se pueden identificar dos tipos de ayuda o de sostén (Baudrit, 1999):

- una ayuda psicológica: alentar, dar seguridad, interesar, dar confianza, acoger, informar, aconsejar, etc.;
- una ayuda pedagógica: guiar, mostrar o demostrar, controlar, evaluar, formar, etc.

Se observan aquí las dos funciones del tutorado: socialización y formación. Lo que cambia fundamentalmente entre estas dos funciones es el margen de maniobra, el grado de libertad, de autonomía, y la forma de ayuda: directa o indirecta. La función de socialización pone en juego el rol de los mayores en la construcción de las identidades profesionales y los recorridos identitarios por identificación. La función de formación constituye una ayuda directa al otro (característica de la actitud pedagógica) y se basa en la transmisión de prácticas profesionales. Pero la formación en situación de trabajo, que consiste básicamente en mostrar el trabajo y señalar progresivamente las situaciones más formadoras, se apoya en una pedagogía del incidente: es entonces el problema (el desperfecto, la anomalía, la disfunción) el que suscita la capacidad de resolución de problemas en situación y permite construir las competencias profesionales (Geay, 1995).

Esta concepción de tutorado ha cedido lugar¹⁴ a una concepción en la cual el tutor tiene una función no de modelo sino de «facilitador» (Vincent, 1982): lo esencial, para el tutor, consiste en ayudar a un joven a familiarizarse y a formarse a través de una experiencia que, gracias al tutor, le permitirá al joven reflexionar, analizar, comprender. Así, una invitación a la implicación sustituye una expectativa de reproducción. La relación tiende a desplazarse de un modo jerarquizado, vertical, hacia un modo de «partenariado», horizontal. Gracias a esta evolución, el centro de gravedad se encuentra desplazado de la acción de tutor hacia la experiencia vivida y reflexionada por el pasante.

12. En inglés: *influencing by example o modeling*.

13. Definido como «un conjunto de medios gracias a los cuales un adulto o un especialista viene en ayuda de alguien», y estructurado por la noción de apuntalamiento, toma prestado especialmente de la psicología de Bruner (1983).

14. La ruptura se efectúa en Francia en los años 1880 (Pelpel, 1996).

Los componentes de la práctica son:

- una dimensión praxeológica: la experiencia práctica en el terreno, en «escala natural» (dicho de otro modo, la acción), constituye el elemento fundamental como espacio de desarrollo y de aprendizaje. Instrumentado por la observación, sirve de criterio a todos los procesos;
- una dimensión relacional: la relación, que no está justificada sino desde la mirada del dispositivo, se procura la entrevista como instrumentación, contribuyendo a la vez a la proximidad relacional y al distanciamiento reflexivo;
- una unidad temporal: definida a priori por el dispositivo, se construye a partir de una sucesión de secuencias «alternadas».

El *mentoring* y la idea de educación

La práctica de la mentoría se ha beneficiado de una rehabilitación reciente, en primer lugar por los expertos (y luego por los investigadores) norteamericanos. El resurgimiento de la mentoría estaría ligado a la transformación del tejido social (Houde, 1996) que tiene como consecuencias la dificultad de entrar en la vida adulta, la tentación del repliegue individual, el entramado cada vez más flojo entre las generaciones, etc. El mentor forma parte de esas figuras de acompañamiento que se justifican por el hecho de que un individuo no puede desarrollarse por el solo contacto con sus pares: necesita estar en contacto con los «mayores». Su arte consiste en desarrollar el rol y la función apropiados a cada momento de ese recorrido de acompañamiento: doce funciones¹⁵ le permiten cumplir su misión.

Como todo proceso, la mentoría se divide en tres fases: un comienzo, un desarrollo y un desenlace. Es en la primera y a través de ella que se instaura la relación, mediante esta «fusión inicial» que signa la investidura afectiva recíproca y condiciona el *modeling*. La segunda da lugar a la novedad y por lo tanto al cambio (de las actitudes, de las competencias), dicho de otro modo, al tiempo con su valor de renovación; la relación se encuentra aquí modificada, tendiendo hacia una mayor simetría. La tercera signa el fin de la transición y de la relación, siendo el objetivo que el «protegido» pueda volar en adelante con sus propias alas.

15. Acoger, guiar, enseñar, entrenar, responder por, favorecer, ser el modelo, presentar los desafíos, aconsejar, dar el *feed-back*, sostener, dar seguridad: estas doce funciones, como vemos, cubren las funciones por lo demás identificadas del coaching, del tutorado, del padrinazgo, del formador, etc.

Siendo central la relación, ella define por sí misma la mentoría:

- se trata de una relación de reciprocidad y de solidaridad intergeneracional;
- responde a una atracción interpersonal: es un «asunto de encuentro»;
- se desarrolla en un contexto más amplio de construcción de la personalidad, en la interdependencia y la autonomía;
- es inicialmente asimétrica (tipo experto/novicio) y va evolucionando hacia una relación más igualitaria;
- es interactiva;
- es pasajera, transicional, ocasional, secuencial, y su duración, aun cuando está ligada a la de una formación o a una pasantía, no está necesariamente sometida a ellas.

El acompañamiento y la idea de transmisión

El acompañamiento define, desde su origen,¹⁶ el hecho de agruparse personas del mismo oficio, constituyendo cofradías o fraternidades que tienen por vocación la transmisión de los gestos propios del oficio, la ayuda mutua y una filiación del orden de lo sagrado (en lo que se distingue de toda otra forma corporativa). El acompañamiento es entonces un lugar donde las personas se forman confrontándose con los problemas concretos de la vida profesional y de la vida comunitaria.

Decir que la finalidad del acompañamiento es la obra maestra es decir que la persona –su formación y su perfeccionamiento– está en el centro de sus prioridades. Mientras que el aprendizaje en sí mismo concierne la actividad obrera, el acompañamiento consiste en estimular en cada uno lo mejor de sí, en «sacarlo hacia lo alto» y permitirle apropiarse de una herencia (Castera, 1996). El *gremio* tiene, en efecto, por principio que «la disciplina del oficio es apropiada para forjar una sabiduría humana»: el oficio «hace» a la persona. Por lo tanto no deben separarse las cualidades técnicas de las cualidades humanas.

Aquel que se recibe de *compañero* (obrero) se compromete a su vez a transmitirlo. En esta misión que le es confiada, él enseña menos de lo que «acompaña», y aquí el acompañamiento o gremio se define como «una forma de pedagogía que exige una inteligencia viva y engendra inteligencias vivas». Allí está «el secreto» de los compañeros, en la fuerza de esta transmisión. Puesto

16. Podríamos evocar, más que su resurgimiento, sus orígenes casi míticos y su persistencia a través del tiempo, pero los lazos establecidos entre el *gremio* y la formación por aprendizaje, en 1971, en ocasión de la ley de formación profesional, marcan una época.

que no se trata de copiar dócilmente comportamientos (copia que no resistiría las pruebas de la vida profesional y comunitaria), es necesario buscar más allá las motivaciones que conducen a una persona, en cuanto sujeto libre, a decidir adoptar una cierta actitud sabiendo que, para ello, no alcanza con quererlo: es necesario ante todo tener ganas, desearlo, aspirar a eso. Aquí nos encontramos, no en una intervención «sobre» sino en una relación «con». Así se puede concebir que el aprendizaje de las virtudes de un oficio se adquiere «practicándolas cada día bajo el consejo fraternal de un mayor», y ese aprendizaje es la iniciación. En esta relación de maestro a discípulo, de experimentado a aprendiz, el aprendiz es «acompañado» técnica y moralmente, y progresa a partir de su propia experiencia. Los «maestros» son también «educadores de la vida»: he aquí el porqué de que ellos posean el don y el gusto por transmitir.

Los elementos de base del gremio constituyen las características de esta formación que toma en cuenta «la mano, el espíritu y el corazón» (Guédès, 1992). Dicho de otro modo, por un lado están la fuerza ejecutiva, el poder de actuar, la obra concreta y manifiesta, por el otro, el poder de amar, de sentir y de comprender, conjugadas por el trabajo como servicio dado a las personas.

El *sponsoring* y la idea de padrinazgo

Si el término *sponsoring* no fuera hoy equivalente al de padrinazgo, lo habríamos pasado por alto. Utilizado como en otros tiempos el mecenazgo, el sponsor se encuentra como «partenaire» de los emprendimientos artísticos, deportivos o mediáticos con la doble función de sostén (financiera más que moralmente) y de «facilitador de relación». Esta última prevalece en la idea de padrinazgo desarrollada en estos últimos años, que consiste en «acompañar a jóvenes desprovistos de una red personal de relaciones con los medios profesionales, en su búsqueda de empleo».¹⁷ La acción del padrino (benévola) hace funcionar los lazos intergeneracionales en la articulación de los campos profesional y social.

La mediación

¿Hay lugar para introducir la mediación en un inventario de las prácticas de acompañamiento? Decir que su reactualización ha precedido la del acompañamiento no es un argumento válido. El campo de la mediación, del mismo modo que el del consejo, cubre por sí solo todos los sectores de

17. Circular del 08/11/1996 tomada de la ley quinquenal de diciembre de 1993 sobre las convenciones de padrinazgo.

la vida profesional y existencial. La creación de las mediaciones institucionales¹⁸ ha precedido la ola de las mediaciones sociales, paralelamente a un retorno del interés por las mediaciones educativas.

En una lógica de subsanación de las disfunciones, las primeras movilizan tanto a expertos como a intermediarios, conciliadores, agentes de enlace, que ejercen una presencia activa en el terreno interviniendo en situaciones que demandan «constituirse en terceros y permanecer así»: junto a una búsqueda de soluciones a situaciones-problema, se desarrolla también la búsqueda del vínculo (Tricoire, 2002).

La mediación remite a tres nociones sobre las cuales esta funda una ética (Six, 1995):

- la relación: instaurar una tercera posición (establecer vínculos allí donde estos no existen o más aún: hacer «fluir la corriente»);
- el espacio: crear espacios intermedios para situarse en relación con la ley y el «vivir juntos»;
- el tiempo: reintroducir tiempos de reflexión, dinamizar tiempos de imaginación de lo posible en el continuo de las acciones (no ceder a la inmediatez, a la urgencia).

Las prácticas educativas no se apartan de este movimiento que apunta a la instauración de «tercer formato» (Roschitz y Pascalín, 1992). Distinguiremos especialmente:

- las experiencias de autoformación (en particular aquellas basadas en relatos: historias de vida, balance y proyectos de vida);
- las mediaciones educativas centradas en la interacción de tutela;¹⁹
- las prácticas de subsanación cognitiva.²⁰

Estas proceden:

- de una rehabilitación, junto a las funciones habituales del formador, de funciones de «mediadores-guía» que desempeñan un rol mayor de

18. 1973: creación de los «mediadores de la República», primeros de una generación de mediadores nombrados por el Estado. Los mediadores institucionales son «expertos formados y nombrados para hacer frente a problemas precisos, investidos de un poder real y encargados de lograr, tanto como es posible, un arreglo amistoso de los litigios» (Riquez, 2000).

19. Inspiradas en Vigotsky y Bruner.

20. Concebidas por Feuerstein.

- intermediario «entre un conocimiento sabio por ser adquirido y un conocimiento ordinario por ser enriquecido» (Dumazedier, 1996);
- de una revalorización del individuo que, de «sujeto pasivo y reproductor», es llamado a volverse «activo y creador», es decir, a cambiar su relación con el mundo (Feuerstein, 1994);
 - de una reconsideración de la experiencia (con lo que esta supone de subjetividad)²¹ frente a la acción (con sus exigencias de objetividad ligadas a toda experimentación);
 - finalmente, de una rehabilitación del otro y de la influencia que él puede tener en el aprendizaje, el acceso al conocimiento o el desarrollo de sí: «la experiencia mediatizante» (Feuerstein) es del orden del encuentro con un mediador.

Si las prácticas de acompañamiento integran una postura de mediación, ¿son por tanto mediación? En el plano semántico, no se establece ningún vínculo entre los términos de mediación y de acompañamiento. No obstante, la mediación interroga no ya la práctica sino la postura (Le Bouëdec, 2001) y plantea la pregunta por el tercero (intruso o incluido). En el acompañamiento, ¿cuál es el tercero: el objeto que constituye el problema, el contrato, el profesional, el producto de la relación? ¿Cuál es la postura del acompañante, ocupar el tercer lugar o velar por su vacante? En segundo lugar, ella plantea la cuestión embarazosa de la ejemplaridad y de la transmisión, e interroga la parte librada al juego de las influencias (directa o indirecta, es siempre obrar sobre).

¿PRÁCTICAS ADAPTADAS A LO QUE EXIGE LA OCASIÓN?

¿Qué resulta de esta exploración? Romper la nebulosa es arriesgarse a ver emerger algún regionalismo, ¿y si mañana estamos «todos *coacheados*» (Favre d’Arcier, 2001a)? Permanecer en la confusión es rechazar darle sentido a lo que hacemos cuando decimos *acompañar*. Conviene entonces imaginar los dos movimientos, opuestos y complementarios, por los cuales se puede concebir la heterogeneidad y la radicalidad del acompañamiento.

Todas estas prácticas tienen numerosos puntos en común, comenzando por el hecho de que vienen a rehabilitar antiguas ideas, que operan sin embargo un cambio de perspectiva (cambio de estatus del individuo) y un

21. Y por ende: rehabilitación de una concepción del ser humano como planteando o planteándose preguntas (y no ya solamente capaz de resolver problemas desde afuera).

nuevo paradigma profesional (la postura de acompañamiento). En una sociedad que asume el cambio como valor y horizonte, estas contribuyen a formas más o menos apuntaladas de las transiciones, personales o profesionales. Están masivamente inscriptas en una mirada praxeológica hoy dominante, que tiene por corolario el centrarse en las prácticas y los expertos. Por otra parte todos los términos con los cuales se nombran las prácticas pertenecen al campo semántico del verbo *acompañar*.²² Las líneas directrices de estos enfoques subrayan:

- un proceso: no lineal, secuencial, que responde a una lógica de movimiento, con sus riesgos e incertidumbres;
- un marco metodológico y de herramientas: adaptables, múltiples...;²³
- una puesta en presencia: la relación, aunque central, no se instaura por sí sola (todo ocurre entre);
- una función: cualquiera que sea el pretexto de la demanda, el objetivo es ayudar a un movimiento de transformación mediante la adquisición de nuevas maneras de pensar, de sentir, de actuar;
- la naturaleza de la interacción: se trata de un proceso de influencia interpersonal, caracterizada por la implicación del profesional y una alianza de trabajo recíproca basada en una comunicación abierta, objetivos compartidos y un acuerdo sobre el método;
- una estrategia: el profesional se ajusta a cada situación; el acompañamiento, según la fórmula, se inventa «haciendo camino».

Salvo que se quiera hacer acto de autoridad, parece impensable reducir el acompañamiento a una forma única, puesto que todo lleva a definirlo a la inversa: por naturaleza es proteiforme. Es necesario entonces poder tolerar:

- la diversidad de los pedidos de ayuda debidos a la disparidad de las capacidades de autonomización de las personas acompañadas, que sugieren una adaptación de los apuntalamientos;
- la pluralidad de los roles que el acompañante debe desempeñar para adaptarse a la demanda, a las necesidades de la persona acompañada y a las necesidades del recorrido;

22. Un campo semántico se elabora tomando los sinónimos de un término, luego los sinónimos de sus sinónimos, y así sucesivamente.

23. Hoy los métodos toman prestadas unos a otros técnicas, actitudes, posturas, este eclecticismo instrumental tiene por argumento el problema de la eficacia y de la adecuación a una situación.

- la conjugación de las lógicas:²⁴ de aprendizaje, de desarrollo, de formación, de subsanación o de resolución de problemas;
- la variabilidad de los tiempos imperativos, definidos o no a priori;²⁵
- una cualidad relacional entre una disimetría funcional pero dinámica y un equilibrio ligado a una paridad de naturaleza;
- un juego constante entre distancia/proximidad, presencia/ausencia.

La postura de acompañamiento confrontaría con un ajuste de la acción a la demanda particular corolario de una actitud de borramiento, de retirada, consistente en no hacer ni decir en lugar del otro. Pero esta actitud no adquiere sentido ni eficacia a menos que solicite los recursos propios a los dos protagonistas, de manera que se pueda decir que acompañar es un acto de dos caras que constituyen dos escenas donde va a ocurrir algo... Hemos podido ver, en efecto, a lo largo de las investigaciones, que la gestión de acompañamiento puede ser definida como proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal. Por otra parte, desde un punto de vista estrictamente semántico, acompañar significa «unirse a alguien para ir adonde él va al mismo tiempo que él». La puesta en relación²⁶ está en el fundamento de una oportunidad de renovación, dicho de otro modo, de un «pasaje a otra cosa». Pero si algo ocurre, es porque «uno con el otro» es creador de un espacio: lo que pasa pasaría entonces en el entre de la entrevista y de la conversación. Si las personas se modifican mutuamente, si se forman y se transforman en y por la relación de unas con otras, y si es así que el ser humano se vuelve humano, la autonomía es entonces el producto mismo de ese dinamismo relacional. Pero si esta formación del ser humano se efectúa mediante la vuelta a una tercera instancia, es postular una interdependencia hacia esta instancia, de allí la cuestión del tercer lugar.

Sin embargo, más que un resurgimiento de formas antiguas, ¿no podríamos leer aquí la fragmentación de un material que intenta formarse sobre bases diversas? ¿La fluctuación terminológica no es acaso indicador

24. Puesto que, a lo que estas apuntan (individualización, autonomía...) no se enseña, más aún cuando no se puede programar su desarrollo, las prácticas de acompañamiento contribuirían a recordar lo que todo aprendizaje debe tener de exigente y de «dejar ocurrir», de implicación, de persistencia en el proceso comprometido y de desapego en cuanto al resultado.

25. Acoger, desarrollar, concluir pudiendo ciertamente efectuarse sea cual fuera la duración, pero ¿hasta qué punto damos tiempo al tiempo, dicho de otro modo, a la maduración?

26. Dos es el mínimo para que haya relación.

de una fluctuación de sentido? El acompañamiento estaría menos «de regreso» de lo que estaba en el origen de las nuevas configuraciones adaptadas a lo inmediato de la actualidad y de la demanda particular. El acrecentamiento y la inestabilidad teórica y técnica ofrecen al trabajo improvisado posibilidades renovadas, estas prácticas están entonces tan diversificadas que no hay una conceptualización fuerte, prevaeciente, para orientarlas. En este espacio impreciso donde la demanda de ayuda fluctúa, cada práctica ejerce un efecto atrayente. El acompañamiento vendría a designar un «conjunto» lo suficientemente amplio de teorías y de prácticas: presente en todas las prácticas profesionales destinadas al otro, este permitiría hacer frente a cada situación.

BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, J.

1996 «Les postures [ou impostures] respectives du chercheur, de l'expert et du consultant», en *Les Cahiers du conseil*, nº 4, abril.

Baudrit, A.

1999 *Tuteur: une place, des fonctions, un métier?*, París, PUF.

Boltanski, L. y Chiapello, E.

1999 *Le nouvel esprit du capitalisme*, París, Gallimard.

Boutinet, J.-P.

1998 «Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle», en Courtois, B. y Prévost, H. (dir. publ.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Lyon, Chronique sociale, pp. 248-255.

Bruner, J.

1983 *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, París, PUF.

Cardinet, A.

1995 *Pratiquer la médiation en pédagogie*, París, Dunod.

Castera, B. de

1996 *Le compagnonnage*, París, PUF.

2002 «Coaching, Le», en *Actualité de la formation permanente*, nº 178, mayo-junio.

Condamin, A.

2000 *Réflexions sur la pratique du counseling dans une société en mutation*, Université Laval, département de counselling.

Dumazedier, J.

1996 «Autoformation et médiation éducative», en *Les sciences de l'éducation*, Université de Caen, CERCE, vol. 29, n^{os} 1-2, pp. 21-42.

Edwards, T. *et al.*

1999 «*Sponsoring*, selection et scolarité ordinaire», en *Carrefours de l'éducation*, n^o 7, enero-junio, Centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation en Picardie, pp. 163-184.

Faivre D'Archier, L.

2001a «Tous coachés?», en *Courrier cadres*, n^o 1.409, 30 de agosto, pp. 25-34.

2001b «Formation, insertion: accompagnement et autonomie», en *Éducation permanente*, suplemento AFPA.

Feuerstein, R.

1994 *Enseigner, apprendre, comprendre*, París, Nathan.

Geay, A.

1995 «Étude sur la fonction tutorale», en *Cahiers de l'IPA, Repères*, n^o 13.

Guédès, A.

1992 *Compagnonnage et apprentissage*, París, PUF.

Houde, R.

1996 *Le mentor: transmettre un savoir-être?*, Quebec, Martin-Media-Hommes et perspectives.

Jullien, F.

1995 *Le détour et l'accès. Stratégies du sens en Chine, en Grèce*, París, Grasset.

Le Bouédec, G.

2001 «Accompagnement ou médiation?», en *Histoires de vie et formation*, Rennes, PUR, pp. 67-73.

Lecomte, C. y Guillon, V.

2000 «*Counseling* personnel, *counseling* de carrière et psychothérapie», en *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 29, n^o 1, pp. 117-140.

Lefebvre, P.

2002 *Les questions que les gens se posent à propos du coaching*. Site internet réseau leadership.

Lenhardt, V.

1993 «L'accompagnement individuel des dirigeants: le *coaching*», en *Éducation permanente*, n° 114, pp. 91-104.

Lhôtellier, A.

2001 *Tenir conseil. Délibérer pour agir*, Paris, Seli Arslan.

Malet, R.

2000 «Tutorat et mentorat en formation d'enseignants. L'exemple anglais», en *Recherche et formation*, n° 35, pp. 75-90.

Oschitz, C. y Pascalín, F.

1992 *Le métier du tiers*, Paris, Entente.

Payette, A.

2002 *Le coaching*, Site Provirtuel.

Pelpel, P.

1996 *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Éditions d'Organisation.

Perrenoud, P.

2000 «Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire?», en *Recherche et formation*, n° 35, pp. 9-24.

Pineau, G.

1998 *Accompagnements et histoires de vie*, Paris, L'Harmattan.

Queuniet, V.

2001 «Le coaching acquiert sa légitimité», en *Entreprises et carrières*, n° 597, pp. 12-17.

Radon, B.

1999 *Le coaching des managers. La méthode du dragon*, Paris, Presses du Management.

Rey, B.

1998 *Les compétences transversales*, Paris, ESF.

Riquez, T.

2000 «De la médiation institutionnelle à la médiation citoyenne», en *Éducation permanente*, suplemento AFPA, pp. 147-157.

Rivière, A.

1990 *La psychologie de Vygotsky*, Liège, Mardaga.

Rogers, C.

1942 *Counselling and psychotherapy*, traducción francesa: *La relation d'aide et la psychothérapie*, París, ESF, 2002.

s/a

2001 «Accompagner, une idée neuve en éducation», en *Cahiers pédagogiques*, n° 393, abril.

2002 «L'accompagnement des personnes en difficulté», en *Actualité de la formation permanente*, n° 176, enero-febrero.

Savary, E.

1985 *Former et accompagner les tuteurs*, París, Foucher.

Six, J.-F.

1995 *Dynamique de la médiation*, París, Desclée de Brouwer.

Tourette-Turgis, C.

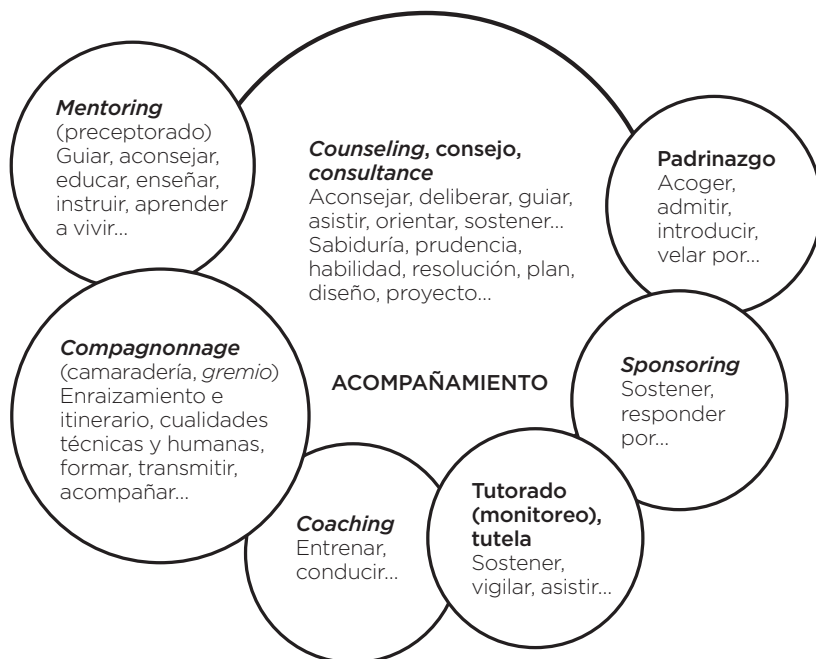
1996 *Le counselling*, París, PUF.

Tricoire, B.

2002 *La médiation sociale: le génie du tiers*, París, L'Harmattan.

Vincent, F.

1982 «La pédagogie du tutorat», en *Éducation permanente*, n° 65, pp. 15-20.

ANEXO**LA NEBULOSA DEL ACOMPAÑAMIENTO**

Las prácticas del lenguaje de los docentes: saberes profesionales inéditos en formación

*Dominique Bucheton, Alain Bronner,
Dominique Broussal, Anne Jorro
y Mirène Larguier¹*

1. POSTULADOS Y DISCURSOS TEÓRICOS REPARTIDOS ENTRE LA REALIDAD DE LA FORMACIÓN Y SUS EFECTOS

1.1. Una cierta comunidad de práctica en formación: el rol estructurante del lenguaje

Una cierta comunidad de perspectiva y de prácticas se desprende de coloquios recientes para subrayar el rol de los diversos lenguajes como vectores del desarrollo cognitivo, identitario, y por efecto retorno, vector del desarrollo del lenguaje.

El coloquio de Perpignan 1998 «Hablar y escribir para pensar, aprender y construirse: lo oral y lo escrito reflexivos» (Chabanne y Bucheton, 2002) mostró la importancia de las prácticas del lenguaje *reflexivas* para el desarrollo de los aprendizajes correlativos al desarrollo general del sujeto. El de Burdeos (Jaubert, Rebière y Bernié, 2003) planteó la noción de comunidad discursiva subrayando el lazo constitutivo entre el lenguaje, lo que este expresa y el espacio epistemológico y social en el cual se inscribe. Contribuyó a problematizar el estrecho lazo que une las prácticas del

1. Este artículo daba cuenta del estado de una investigación realizada en el marco de un equipo de investigación tecnológica (ERT) cuyo tema es el estudio de los inicios de cursos, condiciones de entrada a los aprendizajes. El equipo es multidisciplinario y reúne a investigadores de los institutos universitarios de formación de maestros (IUFM) de Burdeos, Montpellier y Aix-Marseille.

lenguaje orales y escritas con las comunidades de prácticas (Lave, 1991; Lave y Wenger, 1991), epistemológica y culturalmente instituidas. Estos dos coloquios mostraron cómo el aprendizaje se juega en la participación del sujeto como actor en prácticas culturales de cuyos modos de decir, de pensar y de hacer este se apropia. Mostraron el rol decisivo del lenguaje para inscribirse en estas comunidades de prácticas que, en las disciplinas enseñadas en la escuela (incluidas las disciplinas artísticas o deportivas), son al mismo tiempo comunidades discursivas.

Podemos así inventariar, en los formadores IUFM, cuáles son las prácticas del lenguaje (memoria o informe profesional, diversas formas de análisis de prácticas orales o escritas, que plantean este rol estructurante del lenguaje para objetivar y formalizar saberes profesionales. Estas (las formas de análisis de las prácticas) se construyen según los mismos tres principios de base heredados del socioconstructivismo vigotskyano y bajtiniano:

1. La palabra singular del aprendiz (oral o escrita) es un vector central de su entrada en el aprendizaje y de su desarrollo cognitivo, lingüístico, psico-socioafectivo e identitario.
2. Esta palabra singular trabaja con, en, y contra una comunidad de prácticas que es también una comunidad discursiva. Se instituye y se construye en marcos específicos que modifica y reelabora permanentemente (Goffman, 1974).
3. Esa palabra necesita estar afianzada para desarrollarse. En otros términos, la presencia de un formador, portador él mismo de una cultura, es necesaria para que la experiencia del sujeto se transforme.

1.2. Pero existen constataciones inquietantes

1.2.1. «MB» en escritura, «MB» en el oral; en la práctica: puede hacer algo mucho mejor

Hemos aplicado ampliamente estos dispositivos en la disciplina del francés, comprometiendo el trabajo reflexivo de la escritura: memoria o informe profesional, *portfolio*, diario. Hemos podido mostrar que estos desarrollan posturas reflexivas profesionales interesantes, que permiten conceptualizar, nombrar saberes didácticos y nocionales (Bucheton, 2001-2003). Sin embargo, no podemos afirmar la naturaleza del impacto que tienen sobre el trabajo del lenguaje propio del docente en la conducción de la clase y los problemas que este debe resolver.

Así, algunos pasantes pueden haber redactado excelentes informes, excelentes diarios, tener una facilidad verbal asombrosa en las entrevistas, en

los grupos de análisis de las prácticas, en las exposiciones o comunicaciones diversas, y revelarse muy «desprovistos» frente a la clase, mientras que otros pasantes silenciosos o discretos pueden resultar «exitosos» (términos utilizados en su sentido usual). Aquellos han aprendido de manera diferente o han aprendido otras cosas.

Los efectos formadores para la conducción del lenguaje de la clase de estos dispositivos orales o escritos no están demostrados. Chaliès (2002) subraya por ejemplo que las entrevistas con el tutor enseñan a los pasantes a «ihablar con el tutor y a comprender sus estrategias!», ellos confirman los saberes comprendidos, adquiridos por la práctica. En los diarios llevados por los futuros profesores de escuela, cotidianamente durante la pasantía de tres semanas como responsables, se constata en efecto una cierta apertura y diversificación de las posturas de enseñanza (Bucheton y Chabanne, 2002). Nada nos dice si es la práctica o la dimensión reflexiva o ambas las que producen estos desplazamientos.

1.2.2. Los saberes profesionales instituidos en la formación son muy frágiles

La visita a las clases de titulares durante sus primeros años de enseñanza muestra por ejemplo que la escritura en lo cotidiano, en todas las disciplinas, tal como es preconizada en la formación o en los IO (invariantes operatorios) es muy poco frecuente.

1.2.3. La transformación de la experiencia de la clase en saberes profesionales es desigual

El estudio de los diarios² llevados durante las tres semanas de una pasantía de formación a cargo de la clase (Bucheton y Chabanne, 2002) pudo mostrar cuán débil era en la práctica la movilización de los saberes didácticos, enseñados durante los cursos «teóricos» de primero o de segundo año; cuán difícil era, lento y muy desigual de un pasante a otro, ese pasaje entre la acción en la clase y la fuerte implicación que este demanda, y la transformación de esta experiencia en concepciones saberes profesionales, didácticos, descontextualizables y por lo tanto movilizables y cuestionables.

2. Durante toda la pasantía a cargo de un curso (residencia), los pasantes llevaron un diario, sin prescripciones formales, en el cual reflejaron el estado de sus prácticas, observaciones y ajustes en el ámbito de la didáctica del francés.

1.3. Una doble hipótesis

1.3.1. *La diversidad de las prácticas y discursos de formación se vuelve un freno*

Las prácticas de formación, los saberes movilizados, las prácticas profesionales mostradas por los diversos *partenaires* de la formación son caóticas, incluso conflictivas. Si bien la institución puede dar la impresión de estar desarrollando un discurso teórico de fachada, común, no hay realmente comunidad de saberes, ni de prácticas, menos aún comunidad discursiva entre los formadores.³ Esta diversidad, lejos de constituir una riqueza, podría devenir un freno.

Son tres lógicas las que se ponen en acto abriendo tres niveles de conceptualización de la acción en una clase. Una *lógica modelizante* en los diversos módulos didácticos (lección, modelo ideal), una *lógica reflexiva*: analítica, generalista y descontextualizada en los análisis de prácticas de disciplinas diversas con o sin video (Tochon, 2002), una *lógica de camaradería* (o acompañamiento/gremio) llevada a cabo por los tutores de pasantía, a menudo consistente en demostraciones en contexto de microgestos y técnicas propias de la clase. Estas tres lógicas remiten a tres sistemas de saberes (noción de ecosistemas de conocimientos: Lemke, 1997), sostenidos por tipos de discursos y de prácticas diferentes. Contrariamente a lo postulado por el sistema puesto en marcha en los IUFM, estas lógicas no se complementan espontáneamente. La altenancia no es integradora. Estas se superponen y no entran en red, incluso pueden anularse o volverse conflictivas. «Pónganse de acuerdo», dicen los pasantes que reciben a veces en una semana informes de visita de pasantía diametralmente opuestos.

1.3.2. *Formar para la conducción de la clase es un objeto de saber aún muy vago*

Los modelos descriptivos de las características de los gestos del oficio *para hacer aprender a los alumnos* que sirven de referencia para la formación tienen un carácter muy genérico y altamente discutible. Estos no

3. Los futuros profesores de escuela se forman con formadores de diferentes estatus: un profesor de IUFM comprometidos o no en la investigación; los maestros-formadores los acogen en sus aulas, consejeros pedagógicos o inspectores de la circunscripción participan en las visitas de formación o de certificación.

dependen de análisis ergonómicos del oficio de enseñar tal como este es practicado (algo así como géneros profesionales (Clot, 1995) identificables y ampliamente compartidos por toda la comunidad y que pueden ser objeto de discusión y de formación). Dicho de otro modo, los saberes profesionales que debemos lograr que los alumnos adquieran están poco identificados y no son compartidos salvo en términos muy genéricos y vagos de *competencias*. El marco de referencias francés⁴ identifica unos cuarenta, agrupados en cuatro categorías, el Ministerio de Educación de Quebec, doce,⁵ Perrenoud nombra una decena.⁶ Estas competencias descontextualizadas remiten a posturas pedagógicas, éticas, transversales pero no a los gestos didácticos específicos de las disciplinas (ítem 25: «ponerse a la escucha de los alumnos y desarrollar una escucha mutua en la clase»). Son poco operativas para preparar un curso, administrar la heterogeneidad de la clase, ajustarse a los alumnos o analizar sus fracasos (ítem 10: «identificar los obstáculos que pueden encontrar los alumnos, aquellos especialmente ligados a las representaciones y a un dominio insuficiente de la lengua»).

Tomemos el ejemplo del *debate* tal como los nuevos invariantes operatorios del primario francés lo preconizan. Este necesita de formas de direccionamiento, de cuestionamiento, de focalización o de guía muy específicas según su contenido literario, científico, matemático, histórico, incluso filosófico. Se trata en todos los casos de dar la palabra a los alumnos pero para hacerles adoptar posturas interpretativas, argumentativas, modos de reflexionar y de intercambiar específicos de las disciplinas y de los ciclos de enseñanza en cuestión. En otros términos, formamos en principios no en prácticas cuyo grado de realidad ignoramos en los establecimientos y los equipos pedagógicos.

Compartimos aquí el punto de vista de Clot (1998) según el cual no es posible acompañar una formación profesional sin un conocimiento profundo

4. Ministère de l'Éducation nationale (1994), Annexe III du BO n° 43, del 24 de noviembre de 1994, «Référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale» [Marco de referencias para las competencias profesionales de profesores de las escuelas de pasantía en el final de la formación inicial].

5. Ministère de l'Éducation de Québec (2001), «La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles» [La formación para la enseñanza, las orientaciones, las competencias profesionales].

6. Perrenoud, P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF [Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, Barcelona, Graó, 2007].

del trabajo; y el de Pastré (2004),⁷ quien subraya la conveniencia de distinguir lo que puede ser abordable en formación inicial de lo que puede ser trabajado en formación continua donde uno puede apoyarse en un núcleo de procedimientos expertos que ya están presentes.

Agreguemos a eso que el traspaso de los saberes requeridos para aprobar los concursos hacia los saberes profesionales construidos en segundo año está lejos de ser natural. En primer año, la preparación para un concurso requiere saberes teóricos dependientes de las disciplinas y de los saberes relativos a la manera de enseñar: los modelos didácticos abstractos, descontextualizados de la práctica de la clase. Se supone que esta cultura disciplinar del docente constituye saberes fundadores de base en los cuales deberían anclar, para estructurarse en segundo año, los saberes profesionales de orden más técnico, necesarios para la conducción de la clase.

Es sobre este segundo objeto del saber, específico de la formación profesional de segundo año, que nosotros quisiéramos hacer nuestra reflexión aquí.

Este trabajo preciso, ergonómico y didáctico, de descripción y análisis muy fino de las conductas reales en clase en situaciones identificadas, comenzó hace mucho tiempo, y se inscribe en una larga tradición de investigaciones sobre las funciones de la palabra del docente (Postil, De Kétélé, Altet, Nonnon, etc). Se trata, en nuestra opinión, de remontarse hasta los modos de actuar y de decidir de los docentes en tipos de situaciones o de contextos ordinarios, compartidos, más precisamente identificados. Es así que didactas de las matemáticas lanzan la idea de un observatorio de las prácticas reales. Este trabajo de análisis debería permitir considerar otros contenidos y modalidades de formación, otras prácticas del lenguaje para lograrlo. Es en esta dirección que trabaja nuestro ERT (equipo de investigación tecnológica).

1.4. De dónde proviene la proposición: cambiar de lógica de formación

1.4.1. Hipótesis 1: el lenguaje es la dimensión central de la actividad del docente

Los problemas de los pasantes se manifiestan en y a través de la conducción verbal de la clase –la acción del maestro es fundamentalmente discursiva, incluso cuando calla o se contenta con mirar–, esta mediación del lengua-

7. Pastré, P. (junio de 2004), comunicación durante el seminario del LIRDEF en Montpellier.

je y todas las significaciones que vehicula, que construye o vuelve posible, debe volverse un objeto organizador de la formación.

1.4.2. Hipótesis 2: trabajar con situaciones problemáticas, un proyecto de formación común para los pasantes y los formadores

Esas situaciones emblemáticas y bisagra, trabajadas con los diferentes actores de la formación, deberían permitir la construcción compartida y la puesta en red de saberes de orden diverso. Una lógica de formación integradora (Aghulon, 2002) podría así ponerse en marcha.

Proponemos pasar de una lógica acumulativa de saberes, imposible de manejar en un lapso de tiempo de formación también reducido, hacia la identificación de las dificultades que con mayor frecuencia presentan los pasantes en la conducción de la clase. Esta concepción necesita identificar tipos de problemas, tipos de situaciones de mayor riesgo, didácticas o no didácticas. La entrada en lo escrito forma parte de ello, iniciar o terminar una lección también, enseñar en ZEP [zonas de educación prioritarias] igualmente, etc.

Lo oral y lo escrito en la formación tienen por finalidad, en ocasión del trabajo sobre estas situaciones específicas, tejer el lazo entre la práctica situada y la reflexividad fuera de contexto.

2. EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN EN CURSO: PERSPECTIVAS Y METODOLOGÍA

El estudio llevado a cabo en el marco del ERT trata sobre las conductas de la clase, conductas discursivas o no, de los pasantes en una situación de formación específica: *los inicios de curso durante la pasantía práctica a cargo de la clase*. Nosotros postulamos que el análisis de esas conductas del lenguaje (los enredos orales y escritos, los ajustes diversos a las reacciones y respuestas de los alumnos) permite abrir una ventana sobre las concepciones en actos (conceptos pragmáticos: Pastré, 2002), las representaciones de los problemas didácticos, relacionales, espaciotemporales, etc.; esos problemas que deben ser resueltos para llevar a buen término los aprendizajes precisos que tiene por objetivo la lección. La autoconfrontación (conducida por un formador) o la heteroconfrontación (con pares en un grupo de análisis de las prácticas [GAP]) permiten el retorno reflexivo sobre la actividad intrapsíquica (observaciones, emociones, dilemas, toma de decisiones, negociación de su propia «cara» desarrollada durante la acción).

Estas situaciones observadas son en efecto problemáticas en más de un sentido:

- No son objeto de ninguna preparación. Son impensadas.
- Es el momento de instalación de diversos «instrumentos para la clase».
- Es un momento de miedo, de fragilidad emocional incluso para el experto.
- El inicio de curso es un *triple umbral* (Brenas, 2003), un pasaje a menudo en tres fases entre el afuera de la clase y las reglas del adentro (una instalación corporal y material), la entrada en un marco epistémico (estamos ahí para aprender: el trabajo comienza), la entrada en un marco epistemológico específico (una lectura literaria y no histórica, por ejemplo). El pasaje de esos diferentes umbrales por parte de los alumnos está lejos de ser sincrónico.
- Según los marcos didácticos de las disciplinas, el tipo de puesta en actividad de los alumnos difiere. La llamada fase de «problematización» abarca concepciones muy diferentes, necesita gestos de estudio específicos por parte de los alumnos.

El objeto de la investigación en curso es múltiple: identificar los *saber-hacer* profesionales del lenguaje fundantes en un momento de dificultad; señalar los aciertos, los obstáculos, las estrategias de los pasantes; hacer del análisis de ese momento preciso de la clase un objeto de formación. El objeto de la investigación es tecnológico en el sentido de que nosotros debemos construir instrumentos de formación que respondan a un problema de formación precisamente identificado.

De esta manera, trabajamos sobre dos tipos de reflexividad del lenguaje. Una está situada en la acción didáctica, es constitutiva de la dinámica de la acción, de los dilemas y tomas de decisiones rápidas cuando surgen imprevistos. La otra es secundaria, también situada, pero en otro contexto totalmente distinto (Broussal, 2004), sometida a otra dinámica. Puede permitir más distanciamiento pero no evacúa la emoción del lenguaje en acción. Es este proceso de secundarización (Jaubert y Rebière, 2002) el que sería verdaderamente formador. Los círculos de estudio en video se vuelven entonces un momento reflexivo, discursivo sobre el discurso *de* y *en* la acción. El lenguaje del docente para la conducción de la clase se vuelve entonces un contenido de formación enseñado.

Ahora proponemos una teorización provisoria. Desarrollaremos más sucintamente las unidades de análisis que hemos considerado para dar algunos ejemplos de nuestros primeros resultados.

2.1. La palabra del docente como mediación fundamental para el desarrollo y los aprendizajes de los alumnos

1) Este truismo necesita de ulteriores aclaraciones. Ciertas enseñanzas de tipo *cooperativo* (pedagogía institucional), por ejemplo, lo vuelven a poner fuertemente en causa. Las prácticas dependientes de concepciones de tipo piagetiano del aprendizaje y del desarrollo no pueden adherir a este.

2) Este postulado no significa que la palabra del maestro sea dominante (y aniquiladora!).

He aquí siete proposiciones para definir la mediación de la palabra del docente.

2.1.1. *La palabra del docente es una mediación fundante*

La construcción de los saberes escolares es tributaria del emplazamiento de un diálogo pedagógico responsivo (Bajtín, 1979). El discurso del docente moviliza una u otra relación con los objetos de estudio (Boiron, 2004), instala a los alumnos en una u otra postura práctica, lúdica, creativa, reflexiva (de exploración, problematización, conceptualización, etc.) (Bucheton, 2001).

Ese diálogo es fundamentalmente asimétrico. El rol de la palabra del adulto como soporte es central (Vigotsky). Ese soporte se construye mediante la creación de *escenarios* (Bruner),⁸ de palabras, gestos, acciones compartidas (ejemplo: «pasá al pizarrón»). Este diálogo es complejo en el sentido de que sus componentes de lenguaje, cognitivos, socioafectivos, institucionales (los juegos de roles) están estrechamente correlacionados. Hemos mostrado, en el marco de la didáctica de la escritura, cómo los desarrollos de lenguaje, psicoafectivos, identitarios y cognitivos estaban fuertemente correlacionados (Bucheton, 1995).

2.1.2. *Esta mediación es una acción situada*

Su característica principal es entonces el principio de ajuste pragmático. Esta mediación lleva la marca del lugar específico, pero también del instante (de allí el estudio de momentos de clase específicos). Se inscribe en una duración, una experiencia compartida de los sujetos pero también de

8. Que remiten a la idea de etno-métodos culturalmente aplicados.

la institución y de sus evoluciones (la enseñanza de la lectura en la escuela primaria lleva la marca de los nuevos programas de literatura).

Contiene y se construye en contenidos didácticos precisos y específicos de las disciplinas enseñadas. De allí la necesidad de un análisis didáctico a priori para estudiarla.

Se ajusta a los modos de decir y de hacer de los alumnos, a los tipos de agrupamiento de alumnos, a los tipos de escuela, a las diversas *escenas escolares* sobre las cuales esta se ejerce. En una misma situación de clase, el docente puede circular sobre la escena frontal (toda la clase), sobre la escena dual (diálogo específico con uno o dos alumnos en un banco), en las escenas de grupos restringidos. El docente también puede vigilar de cerca e intervenir en las escenas de pasillo, en las que los alumnos se dedican a diversos juegos, u observando la escena privada (que se manifiesta por las miradas y el cuerpo) de los alumnos silenciosos.

Es decir, la palabra del docente involucra juegos (Hannoun, 1989), registros, tonalidades de lenguaje múltiples. Es adaptativa y constantemente inventiva.

2.1.3. Esta mediación está social y culturalmente construida sobre la historia cruzada de los actores (maestros-alumnos, distintos actores del sistema) y de la institución

Esta cultura de la escuela se inscribe en una arquitectura compleja de diversos *marcos* encajados (Goffman, 1974), en parte objetivables y contractualizables, en parte poco formalizables y verbalizables por cuanto están solapados en la historia social y escolar de los sujetos: *marcos* políticos, institucionales, socioescolares, didácticos. *Esos marcos son percibidos, contruidos, pero también actuados*. Dicho de otro modo, ellos son modificables y evolutivos por el juego mismo de la dinámica dialógica puesta en marcha. La mediación del diálogo responsivo del docente se construye en esas *doxas, habitus* e instituciones diversas que esta vehicula y transmite de manera ampliamente inconsciente; de ahí que un cierto número de resistencias no dependan de una intencionalidad afirmada.

2.1.4. Esta mediación de la palabra es densa

Es un actuar práctico, comunicacional, relacional y reflexivo. En otros términos, los actos de lenguaje del docente, ampliamente estudiados o discutidos desde hace más de veinte años, tienen la especificidad de ser portadores de significaciones múltiples e intercaladas, que abren toda suerte de modos de significar (François, 2004). De allí la noción de *pluri-agenda* (varias cosas

para hacer en el mismo acto de lenguaje: evaluar, reconfortar, orientar, formular una nueva pregunta, brindar soporte y hacer acotaciones, dirigirse a un alumno y al conjunto de la clase). En la misma *unidad didáctica* de varios minutos, el docente debe manejar las tareas y los contratos didácticos que les subyacen, la evaluación del avance del trabajo, los rostros y las relaciones de los alumnos, las *acotaciones* y el *tejido* entre las diversas unidades de la lección.

Este espesor de la palabra del maestro es lento para instalarse. Para el joven docente, es el lugar de dilemas no resueltos. Podemos hipotetizar acerca de que si los jóvenes docentes hablan demasiado en clase, es en parte porque no logran manejar esta polisemia constitutiva de la palabra en el trabajo.

2.1.5. *Es heterónoma*

La característica de la palabra en la clase es esta heteronomía semiótica (Bucheton, 2002): la palabra mezcla diversos vectores de esta mediación, en particular el cuerpo parlante del docente (Jorro, 2004), lenguajes gráficos múltiples, instrumentos didácticos verbales y no verbales. En maternal y en el ciclo 2, podemos pensar que esta heteronomía es decisiva.

2.1.6. *Es dinámica*

Si bien el desarrollo del *texto del curso*,⁹ su puesta en escena de diversas unidades didácticas, inscriptas en el tiempo preciso de la lección, puede ser planificado en la preparación, no puede ser pre-escrito. Al ser co-elaborado en la acción lingüística y no lingüística con los alumnos, su dinámica propia es imprevisible y es el fruto mismo de las interacciones, ajustes y negociaciones del sentido que allí se juegan y allí se construyen.

Los dilemas que el docente maneja en esta dinámica (por ejemplo, «Yo interrumpo el curso y yo vuelvo a explicar la consigna») tienen su correlato en los alumnos, que viven otros (por ejemplo, «Yo escucho las explicaciones o la corrección o yo termino la lista de ejercicios que acaban de darme»). Los gestos didácticos del maestro para instalar un gesto de estudio en los alumnos (por ejemplo, intentar hacer surgir un cuestionamiento sobre un texto histórico o literario) no provocan necesariamente la dinámica esperada. Los alumnos, por su modo de implicación, sus posturas escolares preexistentes y sus resistencias diversas, modifican, e incluso desvían las finalidades iniciales de la lección o

9. En la medida en que el curso está sostenido por un conjunto de palabras, que tienen una apertura y un cierre, nosotros lo consideramos como «un texto».

de los ejercicios propuestos. Ellos se dan otras tareas; el maestro corrige y modifica las suyas. Una gran parte del texto de la clase es imprevisible, en especial para el novato. Esta dinámica de la interacción en parte es cognitiva; en parte, socioafectiva y relacional; en parte, fisiológica (fatiga, ritmo). Juegos complejos de *compromiso/des-compromiso* puntuales o duraderos de los actores (maestro y alumnos) la estructuran. Aprender es entrar en juegos de semiotización que soportan en gran parte el lenguaje y sus entornos.

2.1.7. La dinámica del lenguaje, accional y cognitiva, se juega en las digresiones, las fallas, la singularidad, en la apertura de posibles novedades del sentido o de la acción

Este dialogismo asimétrico fundamental de la mediación didáctica encuentra su potencia máxima en ajustes negociados en zonas de falla, de desestabilización, de saberes no compartidos o cuestionables. De allí la necesidad para el maestro de estar en condiciones de reconocer esos lugares de intervención didáctica a privilegiar.

Estos se manifiestan en diversos *acontecimientos*.¹⁰ El texto de la clase, inscripto en un tiempo y en un espacio específicos, interpretado por actores diversos, se desarrolla bajo la forma de un relato (que por otra parte puede ser contado a posteriori). Este relato está marcado por acontecimientos compartidos (didácticos o no) que lo reorientan y a través de los cuales las significaciones se construyen, a la vez colectivamente y de manera singular para cada actor.

Estos son probablemente los principales lugares donde se construyen, para el alumno, el sentido de los objetos trabajados, el sentido de la escuela, el sentido del lugar que uno tiene en ella, el sentido de la relación didáctica. Son los que provocan los movimientos discursivos que crean la dinámica cognitiva y del lenguaje. De ahí nuestra hipótesis de hacer de este un objeto eje de estudio y de formación.

2.2. Conclusiones intermedias

1. Este aprendizaje de la palabra del docente así concebida, instrumento mediador de la puesta en actividad de los alumnos, no es aún un objeto

10. Preferimos el concepto de acontecimiento al de incidente crítico, de donde es en parte tomado. El incidente es el accidente del cual es necesario prevenirse. El acontecimiento es la vida, la norma de lo que provoca la dinámica del relato o de la interacción. En clase, no se trata de oír ronronear el motor.

de estudio común para los formadores. A lo sumo, se trabajan algunas dimensiones técnicas o descontextualizadas (por ejemplo, los módulos «La voz, el cuerpo» en el IUFM de Montpellier).

2. Nosotros planteamos la hipótesis de que una parte importante de la profesionalización del oficio de docente se juega en esos gestos de ajuste, de escucha, de negociación paciente del sentido de las tareas, de las situaciones, de los saberes con los alumnos en su diferencia. Es de primordial importancia saber escucharlos para saber hablarles y apuntalar al máximo sus aprendizajes. El docente experto es aquel que sabe ajustarse permaneciendo tenaz con respecto a los desafíos didácticos a cumplir.

3. Resta encontrar, en la formación inicial, las situaciones, las formas de sostén que permiten el desarrollo de este componente de la profesionalidad. La videoscopia, el parar y volver sobre la imagen permiten remontarse al punto de análisis necesario para comprender la arquitectura compleja de los múltiples marcos declarados o no que estructuran las tomas de decisiones y los ajustes en la acción. Pero aún no sabemos cuál puede ser el grado de percepción, de comprensión, de interpretación de esos gestos de ajuste en la formación inicial. Confrontados al mismo video de una situación de enseñanza, expertos y novatos no extraen las mismas informaciones, las mismas preguntas. Los saberes de experiencia de unos o los modelos teóricos de los otros son filtros necesarios y cuestionables.

4. Un problema: el ojo de los novatos, poco experimentado para la percepción de lo vivido en clase, aún no puede distinguir ciertos detalles que son sin embargo esenciales para el experto. Su representación pragmática es incipiente. ¿Cómo procurarle entonces esta experiencia aceleradamente para aguzar su percepción? ¿Qué simulaciones son necesarias para entrenarlo en cómo reaccionar ante los acontecimientos siempre complejos que sobrevienen?

5. Esos *gestos de ajuste* que constituyen el fundamento de ese diálogo responsivo del adulto son también el lugar donde se organizan y se articulan la diversidad de las enseñanzas recibidas en formación inicial (psicológicas, didácticas, institucionales, sociológicas, epistemológicas, etc). La no articulación de esos saberes da la medida de los efectos del sistema de formación.

3. UN INICIO DE CURSO PROBLEMÁTICO

3.1. El análisis de la situación matemática.

Un análisis de A. Bronner y Myrène Larguier.

El encuentro con el saber, mediado por el lenguaje

La secuencia de la cual analizaremos un extracto es una secuencia de matemática en clase de CE1 [1er grado EGB] llevada a cabo por un pasante-residente

en segundo año del IUFM. Esta secuencia es una adaptación y una puesta en escena de una situación descrita en ERMEL (2001). Es analizada según el punto de vista y las herramientas del enfoque antropológico (Chevallard, 1992 y 1999). Este enfoque permite describir la secuencia en unidades que corresponden a las diferentes tareas en las cuales están comprometidos alumnos y maestro, y analizar la organización matemática en respuesta a la pregunta: «¿cuáles son los aprendizajes a los cuales apunta esta secuencia?». Por otra parte también permite analizar la organización didáctica y, en consecuencia, los gestos profesionales del docente en respuesta a la pregunta: «¿cómo enseñar tal noción?». Los conceptos de tiempo didáctico, de topogénesis y de cronogénesis (Chevallard, 1985) son útiles para pensar los respectivos roles de los alumnos y del maestro en lo que concierne a su lugar real, y la manera en la que ellos toman parte en la progresión del tiempo didáctico.

Nos apoyaremos también en la teoría de las situaciones didácticas (Brousseau, 1986), especialmente en las nociones teóricas de contrato didáctico, de medio y de devolución, que serán traídas a colación para analizar la manera en que el docente pone en escena la situación en interacción con los alumnos, a través de la mediación del lenguaje.

El episodio evocado en este artículo es el de la constitución de la comunidad discursiva en los primeros instantes de la secuencia. Se sitúa en lo que podríamos calificar de «preparación del *milieu* de la situación». Este episodio se desarrolla en los dos primeros minutos. La tarea es dada oralmente por la docente, retomar un trabajo realizado el día anterior:

DOCENTE. Hemos *mirado* ++ lo que había en este mapa...[...] el que ustedes tienen +++ Entonces, ¿quién puede recordarme lo que *vemos* sobre este mapa?

DOCENTE. Camila.

CAMILA. Bueno + *vemos* <¿trazos?> + y *vemos líneas* <¿...?> +++ y además también hay: + hay *números* +++ y además *vemos varios países*.

La docente parece intentar construir un medio reactivando la memoria didáctica de la clase, ligada con la actividad del día anterior, con el objetivo de volver a poner a los alumnos en el mismo contexto. Ella espera que los alumnos, por ese juego de articulación con la secuencia anterior, se inscriban en el contrato didáctico (Brousseau, 1986) que podríamos formular así: «rehacemos lo que se hizo ayer, debemos traducir los números indicados en el esquema entre dos nombres como la distancia en kilómetros entre dos ciudades».

Pero el medio no está suficientemente bien construido y permite a los alumnos otras interpretaciones sobre la tarea, en adecuación con la consigna realmente formulada. En efecto, los verbos «mirar» y «ver» desvían a los alumnos hacia una tarea de enumeración de ese todo que es observable.

La tarea que la docente quiere reinicializar no es entonces la tarea comprendida por los alumnos, y la docente está entonces en la obligación de hacer avanzar el tiempo didáctico, lo que hace privilegiando las respuestas de alumnos que siguen su proyecto e ignorando errores de interpretación que lo lentificarían. Se trata aquí, a través de los intercambios verbales y de las interacciones con el medio, de un gesto profesional, tal vez aún no concientizado.

DOCENTE. Vemos *números* y qué es lo que vemos no te oí.

CAMILA. Varios *países*.

DOCENTE. Varios *países* ++ entonces.

UN ALUMNO. No.

UN ALUMNO. No.

UN ALUMNO. Son *ciudades*.

DOCENTE. ¿Son *países*?

UN ALUMNO. *Ciudades*.

UN ALUMNO. No.

DOCENTE. *Ciudades* ++ son las *ciudades* + sí + son *ciudades* + y los *números*, ¿qué son?

CAMILA. Son + los <¿co?>

DOCENTE. Las *cifras* que ves.

CAMILA. Bueno, eh...

UN ALUMNO. Son.

DOCENTE. Sshhh...

CAMILA. *Son los kilómetros* que hay que hacer.

DOCENTE. Es *el número de kilómetros*, sí.

YVON. La *distancia* de...

DOCENTE. Es *la distancia* + efectivamente Yvon +++ es la distancia ++++ es *la distancia que hay*.

La docente aprovecha el alumno que afirma que son ciudades para retomar esta interpretación, y traer el término «correcto» al medio y, a través de ese término, el concepto adaptado a la dimensión epistemológica de la situación. Vemos aquí el trabajo del lenguaje, consciente o inconsciente, guiado por las intenciones didácticas de la docente, que la llevan a «forzar» un primer cambio de marco: del de los países o de una geografía flotante al de un país con sus ciudades según una modelización subyacente en el mapa.

La docente continúa con los «números» permaneciendo por lo demás en el vocabulario del alumno sin buscar rectificar el término, que es inexacto. Posiblemente ella toma conciencia de esa falta de rigor en su vocabulario e impone un primer deslizamiento de sentido, permitido por el trabajo con el lenguaje, sin que lo sepan los alumnos, a través de las denominaciones «cifra», y finalmente «número de kilómetros». Señalamos

aquí un fenómeno que se reproducirá varias veces en la secuencia, es la falta de anticipación sobre el vocabulario a utilizar. En efecto, el medio objetivo para el alumno incluye las representaciones semióticas (Duval, 1993) ligadas al mapa de geografía, pero también lo que permite el acceso a los saberes que se tienen como objetivo, es decir, los términos y el lenguaje matemático adecuados. Esos elementos, constituyentes esenciales del medio, habrían podido preverse en el discurso de los alumnos y de la docente misma antes de la secuencia. Aquí el vocabulario específico (*número de kilómetros, distancia de una ciudad a otra, longitud, etc.*) habría podido ser señalado en un trabajo preparatorio. El medio habría sido mejor contextualizado gracias a esos saberes.

El rol de Yvon es determinante para desencadenar el pasaje a la segunda fase, en la cual a los alumnos se les indicará una nueva tarea, y regula así la incertidumbre matemática y lingüística de la situación. Yvon tiene la palabra correcta –«la distancia de»– y se convierte en el vehículo hacia el contexto de las distancias, ese otro mundo en el cual debe moverse la situación con sus actores para alcanzar los saberes. La docente por fin tiene el elemento de unión esperado entre la secuencia del día anterior y este nuevo marco. Se agradece implícitamente al salvador por su rol decisivo en la cronogénesis de la secuencia: «es la distancia + *efectivamente Yvon* +++ es la distancia ++++ es la distancia que hay». La secuencia podrá entonces retomar su curso y la docente se autoriza a plantear la pregunta que da inicio a una segunda fase que concierne al verdadero desafío de la secuencia, a saber: «ahora bien ++ y si yo les pido +++ cuál/es/la/distancia + entre París + y Lille».

En la primera fase se puede hacer la hipótesis de que la docente quiere una colaboración con alumnos para asegurar la devolución de la situación, incluso si se construye un señuelo, puesto que docente y alumnos no interpretan la misma tarea. El alumno tiene la responsabilidad de adivinar lo que la docente espera; en ese juego, el ganador del momento es Yvon, que ha sabido «ver» exactamente lo que debía ser visto según la docente. Si una buena devolución (Brousseau, 1986) es un proceso que permite limitar al máximo las interpretaciones del alumno en el tema de lo esperado por la docente, podemos decir que en esta primera fase, el proceso de devolución no es un gesto profesional fácil de realizar para un profesor principiante.

En términos de formación inicial, el análisis de este episodio a partir del video, o a partir del protocolo escrito, y especialmente de las intervenciones discursivas, puede llevar a hacer tomar conciencia, por una parte, del desfase eventual que puede existir entre la tarea dada por la docente y la tarea en la cual los alumnos se comprometen y, por otra parte, de los problemas que se plantean para lograr una buena devolución. Puede desprenderse enton-

ces un gesto profesional, el de realizar un análisis a priori de una secuencia y en particular de saber anticipar, no solamente sobre el actuar sino también sobre el decir. En particular, anticipar:

- la formulación precisa de las consignas y el medio de comunicarlas a los alumnos;
- los errores de comprensión de las tareas a causa de un medio de la situación cuyas fronteras permanecen difusas;
- el vocabulario específico objeto de aprendizaje para los alumnos.

Otro gesto profesional también puede ser actualizado para ser interrogado en la parte del escenario de inicio de curso: construir y conducir la articulación de dos secuencias de disciplinas diferentes y que por ende son el soporte de aprendizajes que dependen de epistemologías diferentes.

El enfoque antropológico nos lleva a plantear la hipótesis de que el trabajo reflexivo a partir de las prácticas del lenguaje de las secuencias analizadas a posteriori en formación inicial permite identificar gestos profesionales como *savoir-faire* [un saber hacer] o como técnicas en las tareas de enseñanza, gestos indetificados como tareas de enseñanza en las cuales es necesario tratar de actualizar los elementos teóricos que los fundan.

3.2. La corporeidad de la actividad docente: un análisis de Anne Jorro

En este segundo análisis, la orientación del cuestionamiento no radica tanto en una epistemología de los saberes –lo que el análisis didáctico ha puesto en evidencia–, cuanto más bien en una epistemología del poder de actuar del docente, ahí donde los saberes de acción caracterizan al profesional (Schön, 1996). En efecto, el profesor dota a la situación de una racionalidad limitada, se compromete no solo en el plano conceptual sino también en los planos psicológico, afectivo y social, buscando movilizar a los alumnos, organizar la devolución. La pluriagenda del docente está hasta tal punto en juego que este no aparece ya como una mirada y una voz destinadas a la clase sino que expone su corporeidad, un cuerpo parlante y vidente que afecta la percepción de los alumnos.

La corporeidad de la actividad docente sigue siendo poco interrogada por la investigación. Los trabajos de Pujade-Renaud (1981) habían puesto en evidencia el lugar del cuerpo del docente en clase así como su incidencia desde el punto de vista de la comunicación, y los de Luciano-Bret (1991), su dimensión ética. La presencia del docente tan a menudo evocada por los alumnos no constituye aún un objeto de reflexión en el campo de la inves-

tigación didáctica. Le corresponde a la fenomenología plantear preguntas sobre el poder perceptivo del cuerpo (Merleau-Ponty, 1945 y 1961). Sin embargo, el docente transmite saberes en posturas demostrativas y narrativas que tienen una incidencia en la relación con los saberes de los alumnos. El saber didáctico que se instituye en clase cruza el saber comunicar, el saber ajustarse en situación, el saber enunciativo, etc. El profesional convoca una pluralidad de saberes, y las imbricaciones de esos saberes aún escapan al análisis. Las siguientes preguntas abren también un espacio de investigación pluridimensional:

- ¿Cómo prepara la docente la transición entre la lección de matemática y la lección precedente? ¿Cómo moviliza la atención de los alumnos? ¿Cuáles son los trucos, los hilos que permiten atraer a los alumnos? ¿Qué lenguaje maneja la docente para instalar un contexto de aprendizaje? ¿Qué postura enunciativa adopta en la presentación de la tarea? ¿Cómo maneja los imprevistos? ¿Qué signos de aliento, de reprobación, dirige a los alumnos? ¿Cómo pone en evidencia el saber didáctico?

En el extracto aquí propuesto intentamos analizar cómo la docente apela a la memoria didáctica de los alumnos, desde un doble punto de vista: el del lenguaje y el de la corporeidad. (Para un análisis más extenso, véase Jorro, 2004.) Consideremos *los lenguajes de la memoria didáctica*:

«Entonces ustedes se acuerdan de que ayer miramos el mapa.»

El plano no-verbal ocupa el primer momento. Situándose entre el pizarrón y el primer banco, la docente-pasante entra en un movimiento de ida y vuelta durante el cual da un poco de tiempo a los alumnos que se preparan para entrar en la nueva secuencia. Después se pega al primer banco y se dirige a la clase. Invita a los alumnos a tomar en cuenta el mapa mural; para eso, retrocede haciendo girar su cuerpo hacia el artefacto. La mirada que dirige constituye una señal. Ese gesto de designación del artefacto debe marcar autoridad frente a los alumnos.

El gesto del lenguaje, voluntariamente lento, es enunciado en una tonalidad baja. Más aún, la docente se detiene un momento sobre la palabra *ayer* que los alumnos registran interactuando en el modo de la escucha con un *sí*. El acento didáctico está prolongado por el uso de los tiempos presente/pasado. Procurando interpelar a la clase y de implicarse con los pronombres personales *ustedes... nosotros*, la instancia de recordatorio es escuchada por los alumnos.

«Nosotros miramos el mapa, nosotros vimos lo que había en este mapa.»

Para fundar la memoria didáctica, la docente retoma la misma estructura de la frase sujeto-verbo-complemento, tiempo pasado, referencia colectiva.

El enunciado es particularmente simple, incluso redundante (reanudación anafórica «*este mapa, el que ustedes tienen*»). En ese preciso momento, nos parece que la docente desencadena lo que nosotros hemos llamado una comprensión (o entendimiento) enmascarada en la medida en que ella transita silenciosamente por el campo epistemológico en el cual trabaja. La introducción de los alumnos en el universo de las matemáticas no tiene lugar. El tercer «umbral» no es franqueado. El gesto de etiquetado que explicitaría a los alumnos el universo de referencia a movilizar nos parece aquí particularmente ausente si bien la secuencia estará atravesada por una ambivalencia: ¿los alumnos se sitúan en matemática o en geografía? El lenguaje, ¿se desarrolla a partir de un universo de referencias preciso? Es probable que la ambigüedad genere intercambios lingüísticos poco precisos que asocien palabras de sentido común a conceptos científicos sin que los alumnos estén en condiciones de identificar sus particularidades.

«Entonces, ¿quién puede recordarme lo que vemos?»

El marcador del pasaje al acto *entonces* rompe con la descripción precedente y señala a los alumnos un cambio de postura en el proceso de recordar. La pregunta planteada bajo la forma de acción modal provoca la reacción de los alumnos. Parece oscilar entre recuerdo y descripción. Los alumnos dejan de lado la construcción intelectual esperada por una enumeración. La docente retoma las proposiciones de los alumnos, orienta la reflexión sobre el ítem *números*. El registro del lenguaje sigue siendo común hasta el momento en que un alumno propone el concepto de distancia, que retomará la docente repitiendo el mismo giro fraseológico «*es el número..., es la distancia...*», con un acento didáctico que valida el concepto. El recurso al artículo definido *la* permite una generalización que conduce al proceso de institucionalización. Ese trabajo del lenguaje se completa en el plano no verbal. Apuntando con el dedo sobre el mapa y mostrando el espacio que separa dos ciudades, la docente materializa mediante un gesto de representación el concepto de distancia.

En el curso de esta situación, la comprensión conceptual parece muy relativa puesto que la docente se contenta con asegurar el relevo (inclusivo sobre el tono didáctico) sin favorecer no obstante otras intervenciones enunciativas. La distribución de la palabra se limita a una interacción con Yvon, interacción que servirá de trampolín enunciativo para el resto de la clase. Es posible hacer una aproximación con los trabajos de Sirota (1988) sobre las redes de comunicación implementadas por la profesora en clase. Aquí, la red de comunicación principal (docente-Yvon) sirve de garantía para la generalización. Igualmente, el gesto de institucionalización que se crea a partir de la triple repetición «*es la distancia*» no garantiza la construcción del concepto por parte de los alumnos. La interacción verbal aquí es reducida, la explotación de este concepto a nivel del lenguaje es muy poco

evacuada. El *ethos* del docente juega aquí como obstáculo para la conceptualización y genera un falso entendimiento.

La docente ofrece en clase una gestualidad portadora de señales para los alumnos. El menor gesto del profesor es percibido, interpretado, aceptado, rechazado, y provoca gestos del estudio más o menos pertinentes. Además, es por el lado del espesor simbólico del actuar (Jorro, 2002) que orientamos nuestro trabajo con la hipótesis de que los gestos profesionales del docente suscitan gestos del estudio. Nuestra grilla de análisis se organiza alrededor de la matriz siguiente: *gestos verbales del profesor*; *gestos éticos* que dan cuenta del formato de comunicación instaurado, del formato de la apreciación escolar; *gestos de ajuste* que marcan las regulaciones realizadas a partir de los imprevistos de la secuencia; *gestos de puesta en escena del saber* que permiten a la docente etiquetar la secuencia, designar un objeto de saber, institucionalizar el saber en cuestión. Puesta a prueba mediante secuencias de lectura de libro-álbum en jardín maternal, esta matriz del actuar profesoral supone variaciones según los estilos profesionales de los docentes.

3.3. Definición de la situación al inicio del curso; el punto de vista del docente pasante: un análisis de D. Broussal

El siguiente estudio nos permitirá evocar la manera en que un docente novato percibe su propia conducción de un inicio de curso. Se trata de la misma secuencia de Ermel evocada más arriba: «El mapa geográfico». Conforme las proposiciones de Ermel,¹¹ la intención de la docente es llevar a cabo con los alumnos de CE1 un trabajo sobre la captación de informaciones a partir de un «soporte que no es un enunciado». En esta ocasión, los alumnos están en presencia de un mapa de Francia, y deberán «comparar trayectos comparando números».

El hecho de trabajar en matemática sobre un mapa geográfico constituye una alteración del encasillamiento disciplinar. En la secuencia de aprendizaje que les es propuesta, los alumnos deben por otra parte resistir a un cierto número de *affordances*¹² (Gibson, 1997), de ofrecimientos de utilización que el mapa del re-

11. ERMEL-INRP (1993), *Apprentissages numériques - CE1*, Hatier, pp. 74-77.

12. *Affordance* (ofrecimientos o enactivaciones) es la cualidad de un objeto o ambiente que permite a un individuo realizar una acción. El término se utiliza en varios campos: psicología perceptual, cognitiva, diseño industrial, HCI (interacción persona-computadora), inteligencia artificial, diseño de interacción (la disciplina que define el comportamiento de un producto, sistema o aplicación con los cuales un usuario interactúa).

Hay dos diferentes vías de definición del término. La definición original, introducida por el psicólogo James J. Gibson en su artículo «The Theory of Affordances»

lieve pinchado en el pizarrón les propone, y en menor medida, el modelo de mapa simplificado del que ellos disponen en fotocopia. Detallemos algunas de esas ofertas de utilización: podemos servirnos de un mapa para situar a Francia en relación con países limítrofes, activar conocimientos geográficos sobre las ciudades mencionadas, abordar elementos de relieve decodificando una leyenda (algunos alumnos responderán durante la secuencia a esos diversos *affordances*).

La definición de la situación específica prevista por la docente aparece en el inicio, en una cadena de reformulaciones y de esquematizaciones (Grize, 1978) que se inscriben en veinte interacciones durante los dos primeros minutos del curso. Mientras son invitados a describir lo que ven sobre el mapa, los alumnos hablan primero de «números» y de «países». Esos «números» [*numéros*] y esos «países» se transforman mediante la guía de la docente en «valores numéricos» [*nombres*]¹³ y en «ciudades», luego en «distancias entre las ciudades». Este trabajo verbal es significativo de la situación, podemos reconocer allí la proposición esquematizante, dado que conocemos la intencionalidad matemática. Esta intención no es sin embargo explícitamente formulada durante la secuencia.

Entre las negociaciones que van a tener lugar concernientes a la definición de la situación, nos proponemos reproducir la que sucede a nueve minutos del inicio de sesión. La docente ha pedido a los alumnos encontrar un trayecto posible entre dos ciudades: por ejemplo, para ir de Montpe-

[Teoría de los ofrecimientos estimuladores] en 1977, describe todas las posibilidades de acción que son materialmente realizables. La segunda definición, una depuración de la anterior, define el término como las posibilidades de acción que el usuario es consciente de poder realizar.

En 1988, Donald Norman utilizó el término *affordances* en el contexto HCI para referirse a esas posibilidades de acción que son inmediatamente percibidas por el usuario. Esta es la definición que nos interesa.

En su libro *The Design of Everyday Things* establece el concepto *affordances* no solo dentro de las capacidades físicas del usuario, sino también en la capacidad de este de nutrirse de experiencias pasadas, metas, planes, estimaciones comparando otro tipo de vivencias, etc.

Pongamos un ejemplo práctico. Según la primera definición (Gibson), si una persona entra a una habitación en la que hay una pelota y un sillón, la persona podría lanzar el sillón y sentarse sobre la pelota porque eso es objetivamente posible. Pero según Norman, el *affordance* entre objetos y persona que interactúa con ellos hace muy probable que el sujeto se siente en el sillón y lance la pelota. Esta persona acumula experiencias, como la forma de los objetos, textura, etc. La pelota tiene unas características perfectas para ser lanzada y nuestro sujeto lo ha visto hacer en otras ocasiones (televisión, campo de juego, experiencia vivida en la infancia). [N. de T.]

13. Los términos *nombre* y *nombre* en francés son sinónimos y significan «número». La diferencia está en que la palabra *nombre* hace referencia al número como elemento matemático, como cifra, entonces se habla de *nombres naturels*, *nombres entiers*, etc. Mientras que la palabra *nombre* se utiliza para designar en cifras, es el número atribuido a una cosa para caracterizarla, por ejemplo, número de butaca en una sala de teatro, número de páginas de un libro, número de calzado, etc. [N. de T.]

lir a París, se puede pasar por Lyon o por Clermont-Ferrand. Se trata de responder al objetivo de captación de informaciones y al de la elección de un trayecto, que prepara una etapa ulterior sobre la comparación de las distancias. La respuesta debe darse con la ayuda del mapa. Ahora bien, un alumno propone un atajo. Primero mal comprendido por la docente, que piensa que se trata de una respuesta ya dada, el alumno insiste:

207 ALUMNO. Yo digo que + se pasa por Lyon + y se va directamente a Orleans + yo no paso por Clermont-Ferrand.

208 DOCENTE. En la realidad también se puede.

209 ALUMNO. Mm.

DOCENTE. Pero si se sigue + si se sigue el camino que está marcado en el mapa + aquí + estás obligado a pasar por Clermont-Ferrand.

El alumno en cuestión utiliza entonces los saberes escolares o familiares que tiene de la geografía de Francia para proponer un trayecto que no está en el mapa. Confrontada a la grabación de ese momento, la docente comenta:

DOCENTE. Para mí, eh... si tenemos un mapa pero esto no es uf... + si tenemos el mapa, pues miramos el mapa, eh... + miramos informaciones que hay en el mapa.

ENCUESTADOR. Exactamente.

DOCENTE. Para mí + y él, eh...

ENCUESTADOR. A la pregunta acerca de por cuál itinerario se podía pasar en última instancia, ¿podían darte todos los itinerarios?

DOCENTE. Sí.

ENCUESTADOR. ¿Incluso más largos?

DOCENTE. Sí.

ENCUESTADOR. Pero únicamente los que estaban marcados en el mapa.

DOCENTE. Así es.

En la autoconfrontación, la docente señala varias veces el desfase sensible entre lo que le parece una evidencia de la situación y la comprensión laboriosa que tienen de eso los alumnos. Esta toma de conciencia a posteriori coincide, creemos, con lo que Gérard Sensevy (2001) califica de *postulación mimética*: «una tendencia profesoral a considerar en situación que el alumno ha comprendido lo que debía comprender en los términos en los que él (el profesor) comprende». Esta *postulación mimética* nos parece estar redoblada en lo que concierne al lenguaje, en su participación en la codefinición de la situación. Tomemos así los mecanismos de esquematización que hemos anotado rápidamente (de «número» y «países» a «distancias entre

las ciudades»): no alcanza con producirlos en la comunidad discursiva de la clase, para que cada uno descubra allí atributos definitorios, que orientan la secuencia hacia una actividad matemática. Fenómenos de indexicalidad¹⁴ se destacan entre otros. No es cierto, por ejemplo, que el recorrido de «número» (*numéro*) hacia «valor numérico» (*nombre*) o hacia «distancia» sea interpretado idénticamente por un docente en formación, por un didacta de las matemáticas, o por un alumno de CE1. Pero este cuestionamiento del funcionamiento del lenguaje en la definición colectiva de las situaciones no aparece en la autoconfrontación, tampoco en las que nosotros hemos podido conducir con otros docentes novatos.

Otro punto que nos parece interrogable. En su comentario, la docente percibe las dificultades que tienen los alumnos para aprender la situación conforme su intención. Ellos le dirigen numerosas señales, que testimonian el trabajo de investigación al cual se entregan. Como ha podido demostrar Postic (1997), eso no tiene nada de inusual: los alumnos están siempre en la búsqueda de las intencionalidades del maestro. La docente trata esas interacciones de los alumnos por medio de un debate extremadamente localizado, separando lo que debe ser separado y procediendo por un tamizado cuya clave es su intencionalidad. En la autoconfrontación, ella las analiza como malentendidos, imprevistos que considera ligados a su inexperiencia, y al hecho de que ella no se ha anticipado suficientemente a diversas dificultades: «ahí yo tuve la sensación de haber, de no haber pensado demasiado en eso». Tales acontecimientos en la codefinición de la situación son señalados entonces como disfunciones en la marcha de la secuencia, disfunciones que una mayor pericia permitiría evitar, según el actor. Otra representación de la situación consistiría en identificar esos acontecimientos como los resortes de una co-actividad que opera en vista de la definición conjunta de una situación compleja: hacer matemáticas con un soporte de mapa. Estas dos representaciones (Vergnaud, 1985) se abren, podemos suponerlo, a modos de actuar diferentes.

14. En filosofía del lenguaje, los *indexicales* son términos cuyo significado depende enteramente de ciertas características del contexto en el cual son pronunciados. “Ahora”, “aquí”, “yo”, son ejemplos típicos de términos *indexicales*: su sentido depende respectivamente del momento, del lugar y del sujeto de la enunciación. La pragmática lingüística prefiere, para los términos que asumen esta función, el vocablo de deícticos. Y el de deixis, para el mecanismo por el cual un deíctico permite conferir su referente a una secuencia lingüística. Los vocablos indexicalidad y términos indexicales, un poco redundantes desde el estricto punto de vista de la lingüística, tienen sin embargo en otros contextos un alcance más amplio.

La etnometodología ubica la indexicalidad en el núcleo de su teoría. Postulando que cada palabra, noción, actitud o proceso de comunicación observado es indexical, es decir potencialmente revelador de todo un cierto contexto, ella opera la distinción entre el hecho y la interpretación del hecho que depende de la reflexividad. [N. de T.]

Las autoconfrontaciones, al permitirnos acceder a la interpretación que los actores hacen de las situaciones de enseñanza, nos informan sobre los saberes, conceptos, *doxas* que ellos movilizan para elaborar las imágenes operativas (Ochanine, 1981) que orientan su acción. La confrontación del ejemplo citado, con el comentario que un docente experto puede hacer de su inicio de curso, pone en evidencia diferencias en el modo en que esos actores esquematizan las situaciones en función de las metas que se fijan para cumplir su tarea. Este diálogo entre conceptos pragmáticos (Samurçay y Pastré, 1995) del novato y del experto permite identificar, en los inicios de curso, un cierto número de preocupaciones expertas que se refieren a la construcción colectiva de las significaciones en la comunidad discursiva de la clase –¿qué es lo que se inscribe y por qué?, ¿cómo las intervenciones de los alumnos dan cuenta de la calidad de la co-actividad?–, operación que implica fuertemente las dimensiones del lenguaje que interroga el artículo.

BIBLIOGRAFÍA

Altet, M.

1994 «Comment interagissent enseignant et élèves dans la classe», Note de synthèse, en *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, pp. 123-139.

Bajtín, M.

1979 *Esthétique de la création verbale*, París, Gallimard.

Boiron, V.

2004 *Conduites et mouvements interprétatifs lors de relecture d'albums et de reprises narratives dialoguées*, tesis doctoral, París V.

Brenas, Y.

2003 «Trois seuils pour une installation épistémologique», Journées d'études sur l'analyse des situations, des pratiques, de l'action et du travail en éducation et formation dans la perspective d'une socialisation démocratique, en *Les cahiers du CERFEE*, Université P. Valéry.

Brousseau, G.

1998 *Théorie des situations didactiques* (textos recopilados y preparados por Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland y Virginia Warfield), Grenoble, La Pensée Sauvage.

1986 «Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques», en *RDM* (La Pensée Sauvage), vol. 7, n° 2.

Bucheton, D.

- 2002 *Langage, savoirs et subjectivité*, tesis de HDR, Université P. Valéry, Montpellier.
- 2003 «Du portfolio au dossier professionnel: éléments de réflexion», en *Tréma*, nº 20-21, *Innover en formation d'enseignants*, abril, pp. 43-53.

Bucheton, D. y Chabanne, J.-C.

- 2002 «Les postures des enseignants débutants», CD-rom, Actes du 8^o colloque international de didactique du français.

Chabanne, J.-C. y Bucheton, D.

- 2002 *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, París, PUF.

Challies, S.

- 2002 *Analyse des interactions enseignants-stagiaires-conseillers pédagogiques et des connaissances mobilisées et/ou construites lors d'entretiens de conseil pédagogique*, tesis doctoral, Montpellier 2.

Chevallard, Y.

- 1985 *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- 1992 «Concepts fondamentaux de la didactique: perspectives apportées par une approche anthropologique», en *RDM* (La Pensée Sauvage), vol. 12, nº 1.
- 1999 «L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique», en *RDM* (La Pensée Sauvage), vol. 19, nº 2.

Clot, Y.

- 1998 *La fonction psychologique du travail*, París, PUF.

Duval, R.

- 1993 «Registres de représentation sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée», en *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, nº 5, pp. 2, 34, 39 y 45.

ERMEL

- 2001 «Apprentissages numériques et résolution de problèmes», en *Hatier*.

François, F.

- 2004 «Linguistique de la langue et dialogue avec les textes. Un point de vue», en *La Linguistique*, vol. 39, fasc. 2/2003, pp. 61-74.

Galimberti, U.

1998 *Les raisons du corps*, París, Grasset.

Gibson, J.

1977 «The Theory of Affordances», en Shaw, R. y Bransford, J., *Perceiving, Acting, and Knowing. Toward an Ecological Psychology*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 67-82.

Goffman, E.

1974 *Les cadres de l'expérience* (trad. fr. 1991), París, Minuit.

Grize, J.-B.

1978 «Schématisation, représentations et images», en *Stratégies discursives. Actes du colloque du Centre de recherches linguistiques et semiologiques de Lyon*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 44-52.

Hannoun, H.

1989 *Paradoxe sur l'enseignant*, París, ESF.

Jaubert, M. y Rebière, M.

2002 «Parler et débattre pour apprendre: comment caractériser un "oral réflexif"», en Chabanne, J.-C. y Bucheton, D., *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'écrit et l'oral réflexifs*, París, PUF, 2002.

Jaubert, M.; Rebière, M. y Bernie, J.-P. (eds.)

2003 *Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Actes du colloque pluridisciplinaire international de Bordeaux, 3-5 de abril, Burdeos, en CD-rom.

Jorro, A.

1998 «L'inscription des gestes professionnels dans l'action», en *En Question*, Aix-en-Provence.

2002 *Professionnaliser le métier d'enseignant*, París, ESF.

2004 «Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations». Symposium La réflexivité des langages, instruments de travail du professeur et des élèves: points communs et spécificités disciplinaires, Quebec, AIRDF.

Lave, J.

1991 «Situated Learning in Communities of Practice», en Resnick, L.; Levine, J.-M. y Teadsley, S.D. (eds.), *Perspectives and Socially Shared Cognition*, Washington, American Psychological Association, pp. 63-82.

Lave, J. y Wenger, E.

1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lemke, J.L.

1997 «Cognition, Context, Learning: A Social Semiotic Perspective», en Kirshner D. y Whitson, J. (eds.), *Situated Cognition. Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Londres, LEA.

Luciano-Bret, F.

1991 *Parler à l'école: étiques, mobiles et enjeux*, París, Armand Colin.

Merleau-Ponty, M.

1945 *Phénoménologie de la perception*, París, Gallimard.

1960 *Signes*, París, Gallimard.

Ochanine, D.

1981 *L'image opérative*, Actas del seminario Paris I.

Pastré, P.

2002 «L'analyse du travail en didactique professionnelle», en *Revue française de pédagogie*, nº 138.

Postic, M.

1979 *La relation éducative*, París, PUF.

Pujade-Renaud, C.

1981 *Le corps de l'enseignant dans la classe*, París, ESF.

Samurçay, R. y Pastré, P.

1995 «La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétence», en *Éducation permanente*, nº 123, pp. 13-31.

Sensevy, G.

2001 «Modèles de l'action du professeur: nécessités, difficultés», en Mercier, A; Lemoyne, G. y Rouchier, A. (dirs.), *Le génie didactique. Usages et mésusages des théories de l'enseignement*, Bruselas, De Boeck université.

Sirota, R.

1988 *L'école primaire au quotidien*, París, PUF.

Tochon, F.-V.

2002 *L'analyse de pratiques assistée par video*, Sherbrooke, Éditions CRP-Universidad de Sherbrooke.

Vergnaud, G.

1985 «Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation», en *Psychologie française*, vol. 30, n^{os} 3-4, pp. 245-252.

Aprendizaje y actividad

Pierre Pastré

1. INTRODUCCIÓN

Cuando busqué darle un cuerpo y una estructura a lo que iba a convertirse en la didáctica profesional, me animaban dos intuiciones. La primera representa el motivo que me empujó a emprender una carrera de investigador: la convicción de que existe un desarrollo cognitivo en los adultos, contrariamente a lo que dejaba entender Piaget, para quien, a partir de los quince años, un humano ha llegado al estadio último de su desarrollo cognitivo. No le quedaría entonces más que aprender (adquirir conocimientos en ámbitos especializados, pero sin un nuevo desarrollo de los instrumentos generales de su cognición) –porque uno siempre puede continuar aprendiendo pero con los medios a mano– ¡y a envejecer! Desde tal perspectiva, podríamos en rigor admitir que los adultos conocen episodios de desarrollo personal ligados a la construcción de su experiencia a partir de su vivencia. Pero un desarrollo cognitivo en el sentido estricto del término era considerado como teóricamente imposible. Yo tenía la intuición de que los hechos venían a veces a invalidar la teoría, y esta contradicción entre los hechos observados y la teoría en vigor fue una motivación poderosa para tratar de comprender cómo los adultos bien pueden desarrollarse desde un punto de vista cognitivo. Y fue comprendido: mi objeto de búsqueda era el aprendizaje, en el sentido más amplio del término, sin buscar por el momento distinguir entre aprendizaje y desarrollo, y especialmente el aprendizaje en los adultos.

La segunda intuición que me animaba era la necesidad de intentar comprender el aprendizaje intentando comprender la actividad, sin separarlos.

Volveré, mas abajo, sobre esta articulación entre actividad y aprendizaje que me parece esencial, pero puedo decir desde ahora que es eso lo que empuja a ir a observar el aprendizaje, no en las escuelas, sino en los lugares de trabajo. Expresar eso de manera tan tajante no puede sino hacer aparecer, en el auditorio o en el lector, un salto de sorpresa, incluso de indignación: ¡como si no se trabajara en las escuelas! Entonces, expliquémonos: quiero hablar de lo que tradicionalmente llamamos contextos de trabajo (fábricas, talleres, oficinas, donde se actúa para producir bienes y servicios, para ganarse la vida), por oposición al contexto escolar, donde el objetivo es, específica y formalmente, aprender. En síntesis, reconozcámoslo: trabajamos tanto en la escuela, y doblemente cuando encontramos allí docentes que llevan a cabo su trabajo en la escuela, como otros lo hacen en talleres, hospitales u oficinas, y que la actividad de los alumnos constituye un gran y verdadero «trabajo», pero en el sentido amplio del término. Sin embargo, y es lo que me importaba, en las escuelas se trabaja para generar aprendizaje, y yo quería observar el aprendizaje en estado natural de alguna manera, sin que este fuera inscripto en una intención de aprender y en una institución que lo portara.

Desarrollaré mi discurso en dos partes, de extensión desigual. La primera parte, la más breve, describirá el marco general en el cual deseo inscribir mi reflexión. Esta llevará el título de «Actividad y aprendizaje». En la segunda parte me propongo identificar grandes clases de situaciones de aprendizaje, buscando comprender la lógica interna que sostiene a cada una. Desarrollaré, desde luego, especialmente la clase de situaciones de aprendizaje que más he estudiado: el aprendizaje por construcción de un medio o de una situación-problema. Esto me permitirá volver *in fine* sobre una de las preguntas de Yves Lenoir que ha estructurado las jornadas de estudio de Sherbrooke (2005): ¿es necesario hablar de didáctica profesional o de didáctica de los saberes profesionales? Trataré de fundamentar la respuesta que doy a esta cuestión.

2. ACTIVIDAD Y APRENDIZAJE

2.1. Los dos sentidos de la noción de aprendizaje

El aprendizaje es una noción que puede revestir dos sentidos.

- 1) En su primer sentido, el aprendizaje es, en el ser humano, un proceso antropológico fundamental, que acompaña toda actividad y que funciona de tal suerte que un humano no puede obrar sin que al mismo tiempo no produzca recursos para generar y orientar su acción. Dicho de otro modo,

toda actividad se acompaña de aprendizaje, esto está más o menos claro. Es la razón por la cual la primera y la más primitiva forma de aprendizaje es el aprendizaje durante la realización de la tarea, por inmersión, por repetición: el aprendizaje acompaña la actividad como uno de sus elementos constitutivos. Rabardel (2004) ha teorizado sobre esto retomando una distinción que se encuentra en Marx y distinguiendo *actividad productiva* (trabajando, el ser humano transforma lo real) y *actividad constructiva* (transformando lo real, el ser humano se transforma a sí mismo). Es necesario entender que estas dos formas de actividad constituyen una pareja inseparable: no puede haber actividad constructiva sin una actividad productiva que le sirva de soporte. Y, a la inversa, una actividad productiva entraña necesariamente, aunque sea de manera mínima, una actividad constructiva. Es lo que ocurre en especial cuando los humanos trabajan. El objetivo de su acción es la actividad productiva: producir bienes o servicios. Pero esta actividad productiva se acompaña, en cierta forma como efecto inevitable, de una construcción de la experiencia y de las competencias, más o menos importante según los casos, que depende de la actividad constructiva. Pero, si no se puede separar actividad productiva y actividad constructiva, tampoco se las debe confundir. Y entre las diferencias que pueden observarse entre ellas, hay una que es de importancia: para una acción dada, la actividad productiva se termina con el fin de la acción (el fin alcanzado o no alcanzado); mientras que la actividad constructiva puede proseguirse más allá, puesto que el agente puede siempre aprender de su acción pasada. Es el principio de los análisis de las prácticas, *debriefings*, retornos de experiencia, etc. Dicho de otro modo, la actividad constructiva, y por tanto el aprendizaje, funciona según un lapso temporal que es de mediano o de largo plazo, mientras que la actividad productiva se sitúa en el corto plazo.

2) Es así que llegamos al segundo sentido de la noción de aprendizaje: desde un punto de vista antropológico, el aprendizaje es tan importante que hemos querido hacer de él una actividad aparte, instituirlo de alguna manera como práctica específica, haciendo que los «alumnos» sean sistemáticamente ubicados en una situación institucional en la que el fin de la actividad se vuelve la actividad constructiva. Es una trasposición: en las situaciones naturales, la finalidad de la acción es la de la actividad productiva, y la actividad constructiva no es sino un efecto, generalmente no intencional, de la actividad productiva. En una «escuela» (en el sentido más amplio del término), es la actividad constructiva la que se convierte en el verdadero fin de la acción, y las actividades productivas, las tareas asignadas a los alumnos, no son más que medios que permiten impulsar la aparición de una actividad constructiva. Pero esta actividad constructiva permanecería relativamente indeterminada

(como es el caso de las situaciones naturales), si, para precisarla, no se le designara un objeto: los saberes. Así, mi tesis es que es a partir del momento en que el aprendizaje, proceso antropológico fundamental en los humanos, es instituido en lugares especialmente dedicados al desarrollo de la actividad constructiva, que somos llevados a dar un lugar central a esos saberes, que se vuelven así el objeto del aprendizaje. Cuando se quiere analizar el aprendizaje en actividades naturales, profesionales por ejemplo, no es necesario apelar a la noción de saber, lo que no quiere decir para nada que en la actividad profesional no haya conceptualización, como veremos.

2.2. Modelo operativo y modelo cognitivo

La didáctica profesional nace de una voluntad de trasposición, de naturaleza epistemológica, en la manera de considerar, en relación con el aprendizaje, las relaciones entre la actividad y el saber. En la práctica científica, la acción no está ausente, pero está subordinada a la producción de saberes. En la práctica escolar, la acción tampoco está ausente –es suficiente con ver todo el desarrollo de los métodos activos–, pero está igualmente subordinada a la transmisión de saberes. Es así como se han constituido las didácticas disciplinares: el verdadero objeto del aprendizaje es un saber y la acción va a servir de vehículo para la adquisición de ese saber. Eso significa que bien se puede concebir «didácticas de saberes profesionales» sobre el modelo de las didácticas de las disciplinas, tomando de ellas los conceptos. Pero eso quiere decir que describimos entonces lo que ocurre en una escuela (profesional), y no la actividad tal como ella se despliega en un taller, en una oficina o en un consultorio médico... o incluso en un aula, si se quiere analizar la actividad de esos profesionales del aprendizaje que son los docentes, como existen además profesionales de la salud, del derecho o de la conducta de sistemas técnicos. Estos profesionales del aprendizaje desarrollan una actividad específica, cuya organización se puede intentar analizar: aplicada a la actividad docente, la didáctica profesional elige centrarse en la actividad del maestro, y no en los saberes que él tiene la misión de transmitir.

¿Por qué poner en el centro del análisis la actividad más que los saberes? Porque la manera habitual que tenemos de concebir las relaciones entre actividad y saberes es generalmente calcada a partir de la manera en que se comprenden las relaciones entre teoría y práctica: la práctica como simple aplicación de la teoría, lo que viene a ignorar toda la dimensión constructiva de la actividad humana. Si se piensa que la práctica no sirve más que para aplicar una teoría anteriormente constituida, se pasa por alto la dimensión constructiva y creadora de la actividad, aun cuando esta perma-

nece en muchos sentidos enigmática, pues escapa en gran medida a la conciencia de los actores.

Partamos entonces de la actividad desde su costado enigmático. ¿Qué podemos decir de ello?

1) La actividad es organizada, especialmente cuando se acompaña de éxito, y este éxito logra reproducirse: hablamos entonces de competencia. Tomo prestado a Vergnaud (1996) el concepto de esquema para poder designar esta organización de la actividad cuyo carácter principal es el de permitir articular invariancia y adaptación a las circunstancias. Dicho de otro modo, la organización de la actividad es una organización flexible, no estereotipada: la competencia consiste, no en reproducir el mismo modo operativo, sino en ajustarse a la situación. Pero si no hubiera invariancia en ninguna parte, la actividad no podría reproducirse de manera regular y eficaz.

2) Esta invariancia es de naturaleza conceptual. Tomo de Piaget el concepto de invariante operatorio para designar propiedades de la situación que permiten orientar la acción. Estas dimensiones conceptuales que sirven de soporte al diagnóstico de situación operada por los actores dependen de la forma operatoria del conocimiento, y no de su forma discursiva: en rigor de los términos, no son saberes sino invariantes organizadores de la acción. No obstante, a diferencia de Piaget, los invariantes operatorios, u organizadores de la acción que buscamos identificar en didáctica profesional, son relativos a una clase de situaciones determinada. No son invariantes que permitan constituir lo que en torno de Gonthier (1936) podríamos llamar «una física del objeto cualquiera», sino invariantes que caracterizan un ámbito preciso y limitado de la acción: conducir un sistema técnico, concebir un objeto o un dispositivo, efectuar un diagnóstico médico, o una entrevista de trabajo, o conducir una clase de alumnos.

3) Esto me lleva a distinguir, retomando el concepto de imagen operativa de Ochanine (1981), entre modelo cognitivo y modelo operativo. El modelo cognitivo de un sujeto está constituido por el conjunto de saberes de los cuales dispone este sujeto para comprender el funcionamiento de un objeto. Así, el modelo cognitivo de un conductor de central nuclear está constituido por el conjunto de las relaciones de determinación existente entre las variables que caracterizan el objeto «central nuclear»: potencias, radioactividad, masas, suministros, presiones, temperaturas, etc. El modelo operativo de un sujeto es en primer lugar definido por un objetivo: por ejemplo, conducir un sistema técnico o repararlo, o concebirlo, etc. Ese objetivo permite seleccionar conceptos organizadores que sirven de fundamento a un diagnóstico de situación. Es por ello que un modelo operativo constituye una deformación en relación al modelo

cognitivo que le corresponde. Los médicos especialistas de la tiroides que ha observado Ochanine (1981) tienen una representación deformada del órgano, porque ellos hipertrofian los espacios que observan para establecer su diagnóstico, y descuidan los otros. Un modelo operativo es selectivo porque está orientado por el objetivo de la acción y el diagnóstico de situación que esta implica. Además de los invariantes organizadores, el modelo operativo comporta indicadores tomados de la situación, que permiten una evaluación concreta; y genera una categorización de situaciones organizadas en grandes clases, que va a permitir orientar la acción: a cada clase de situaciones va a corresponder un procedimiento adaptado. Un modelo operativo es entonces construido a partir del objetivo de la acción y de las propiedades esenciales de la situación necesarias para dirigir la acción. Este conjunto objetivo/propiedades esenciales constituye lo que he llamado la *estructura conceptual de la situación*. Un modelo operativo permite así describir las estrategias de las cuales dispone un sujeto para alcanzar el objetivo de la acción, teniendo más o menos en cuenta las propiedades esenciales de la situación. Esas estrategias dependen de la competencia de los actores, pero igualmente de su experiencia, si admitimos que existen a menudo varios itinerarios posibles para llegar al objetivo.

4) Cada modelo operativo se articula con un modelo cognitivo: este puede ser explícito, incluso científico, pero también puede ser implícito e informal. Es el caso de numerosas actividades de muy alto nivel (*management*, trabajo social, docencia, investigación) para las que no existe un cuerpo de saberes bien definido que permita validar los modelos operativos movilizados. En ese caso podemos decir que en la actividad el modelo operativo y el modelo cognitivo tienen tendencia a solaparse y que es muy difícil para el análisis distinguirlos. Es necesario señalar que a diferencia de los modelos cognitivos, que pueden ser explícitos y basarse en saberes científicos, los modelos operativos permanecen generalmente en lo implícito, aun cuando los modelos cognitivos que les corresponden son de naturaleza científica. Podríamos así distinguir dos grandes modalidades de articulación entre modelo cognitivo y modelo operativo. En un caso, el modelo cognitivo es tomado independientemente del modelo operativo, es decir, antes de que el actor, confrontado a la práctica de la actividad, elabore su modelo operativo. Por ejemplo, en las situaciones de aprendizaje de la conducción de sistemas técnicos muy complejos, donde el modelo cognitivo subyacente se apoya en saberes de tipo técnico y científico, no es posible imaginar un aprendizaje directo por inmersión, es decir, por el ejercicio inmediato de la actividad. Es necesaria una formación teórica anterior. De allí el esquema de la organización del aprendizaje que se ha desarrollado de manera casi universal: se aprende primero

la teoría y se pasa luego a la práctica. Sin embargo, parece que si bien la «teoría» (adquisición del modelo cognitivo) es una condición necesaria para entrar en la actividad, no es una condición suficiente: la práctica no va a consistir en aplicar el modelo cognitivo, sino en construir un modelo operativo a partir de dos fuentes, el modelo cognitivo ciertamente, pero también el ejercicio de la actividad en sí misma, con las validaciones-invalidaciones que ella aporta: hay una «conversación con la situación» (Schön, 1983) que es un nuevo aprendizaje. El aprendizaje práctico consiste entonces en reorganizar el modelo cognitivo en función del objetivo de la acción, para que sirva al diagnóstico de situación.¹ En el otro caso, cuando el aprendizaje se lleva a cabo durante la tarea, modelo operativo y modelo cognitivo son aprendidos al mismo tiempo, al punto de que es difícil distinguirlos. Esta confusión es reforzada por el hecho de que, en esos casos, el modelo cognitivo que sostiene al modelo operativo es generalmente de naturaleza empírica, lo que puede ser suficiente para soportar al modelo operativo, pero que resulta insuficiente para justificarlo: finalmente es la *performance* de la acción (su éxito) la que se convierte en el criterio de la pertinencia del modelo cognitivo empírico.²

2.3. Las dos formas del conocimiento

Tratemos ahora de generalizar lo que nos aporta la distinción entre modelo operativo y modelo cognitivo que debemos a Ochanine (1981).³ En el fondo,

1. Es esta pragmatización de un modelo cognitivo para transformarlo en modelo operativo la que orienta la acción que he analizado observando el aprendizaje sobre simulador a escala real de futuros conductores de centrales nucleares. El paso por el simulador (la «formación práctica») consistía en la construcción de un modelo operativo apoyándose en el modelo cognitivo antes aprendido. Es necesario señalar que hay conceptualización en los dos modelos, operativo y cognitivo. Pero mientras los conceptos que constituyen el modelo cognitivo van a enunciarse bajo la forma de un saber, los conceptos movilizados en el modelo operativo dependen de una semántica de la acción.

2. Encontramos un buen ejemplo de ese solapamiento entre modelo cognitivo empírico y modelo operativo en el debate recurrente entre agricultores e ingenieros agrónomos: los agrónomos denuncian el carácter empírico del modelo cognitivo utilizado por los agricultores. Los agricultores defienden su modelo, no por su carácter empírico sino por su valor operativo.

3. Es verdad que Ochanine (1981) habla de «imagen» y no de «modelo». ¿Por qué he elegido no retomar el término de «imagen»? Yo tenía la posibilidad de elegir entre tres términos: imagen, representación o modelo. Aparté «representación» por dos razones: por una parte, para evitar hablar de «representaciones no conscientes», para designar la «base de orientación» (Galperine, 1980) que guía la acción de un

podemos considerarla como la operacionalización de una distinción mucho más general y fundamental, que encontramos en particular en Vergnaud (1996). Este distingue dos formas de conocimiento, la forma «operatoria» y la forma «predicativa». Notemos que Vergnaud (1996) habla, no de dos conocimientos, como en la discutible distinción entre «conocimientos declarativos» y «conocimientos procedimentales», sino de un mismo conocimiento que puede adoptar dos formas, operatoria o predicativa. Eso significa que va a haber numerosas transformaciones de una forma a otra y que la observación de esas transformaciones y articulaciones diversas será una manera de seguir el rastro al proceso de aprendizaje. Tenemos entonces un mismo conocimiento que puede, ya sea investirse en la acción para orientarla, o constituirse en un saber socialmente establecido, que podrá ser transmitido como un patrimonio. Vergnaud habla de forma «predicativa» del conocimiento, y no solamente de forma discursiva: ciertamente, el conocimiento bajo su forma predicativa necesita del lenguaje para expresarse; ella es entonces igualmente discursiva. Pero sobre todo aprehende lo real como un conjunto de objetos, de propiedades y de relaciones. Digamos más precisamente: identifica en lo real objetos, propiedades de esos objetos, relaciones entre esos objetos y esas propiedades, y las enuncia para constituir las en un saber. En cuanto a la forma «operatorial» del conocimiento, se puede, en la gran línea de Piaget, apoyándonos en los conceptos de esquema e invariante operatorio, ver en esta forma de conocimiento una inteligencia de las situaciones, con el doble movimiento descrito por Piaget (1974) de asimilación y de acomodación. Tenemos entonces en un caso una forma del conocimiento que construye y transmite saberes, y en el otro, una forma del conocimiento que se adapta a las situaciones. Pero una situación no puede reducirse a una jugada, a unos actores, a unas condiciones de lugar y de tiempo, y al «drama» que se anuda y desanuda entre esos elementos. Una situación comporta también objetos, propiedades y relaciones, que los actores deberán conocer «en acto»

sujeto y que puede ser implícita en su totalidad o en parte. Por otra parte, reflexionando sobre el ejemplo de lo que guía a alguien que circula en una ciudad que le es familiar, podemos decir aquí: no hay en la cabeza una representación que sería la copia del mapa de la ciudad. En cuanto al término de imagen, lo he apartado por una razón epistemológica, que explico más abajo: el término «imagen» está ligado a una concepción del conocimiento que ve en ella (la imagen) un «reflejo» de la realidad. Quedaba el término «modelo», que también tiene inconvenientes. Pero si lo tomamos en el sentido que le da Martinand (1992), tiene al menos dos ventajas: 1) para un mismo objeto, un sujeto puede construir o utilizar varios modelos; 2) un modelo representa un nivel intermedio entre el nivel de la teoría (que tiene un alcance general) y el nivel fenomenológico (la descripción de características de lo real): lo que llamo modelo operativo y modelo cognitivo corresponde a este nivel intermedio entre teoría y fenomenología.

para lograr su adaptación. En síntesis, forma operatoria y forma predicativa del conocimiento están inextricablemente articuladas la una con la otra. Es lo que hace de la teoría de la conceptualización en la acción algo difícil de comprender pero poderosamente heurístico.

Cuando las dos formas de conocimiento se aplican a un ámbito, van a expresarse según dos registros de conceptualización, un registro pragmático y un registro epistémico. Cada registro está caracterizado por su finalidad y por el tipo de conceptualización que implica. El registro epistémico tiene por finalidad comprender, identificando en una situación dada sus objetos, sus propiedades y sus relaciones. Por ejemplo, frente a un sistema técnico, el registro epistémico permite responder a la pregunta: «¿cómo funciona eso?». Busca identificar las relaciones de determinación que se pueden establecer entre las principales variables constitutivas del sistema. El registro pragmático tiene por fin el éxito de la acción. Si retomamos el ejemplo de un sistema técnico, este responde a la pregunta: «¿cómo se maneja?». Este va a buscar entonces establecer relaciones de significación entre los invariantes organizadores de la acción y los indicadores que permiten concretamente evaluarlos. Asimismo va a permitir señalar las principales clases de situación de manera de ajustar la acción a esas diferentes clases. La conceptualización del registro pragmático sirve así para enlazar las tomas de información sobre la situación a los repertorios de reglas de acción disponibles.

Finalmente, para unir el nivel de registros de conceptualización y el nivel de los modelos, es necesario introducir una última distinción. Cuando un registro se aplica a una situación dada, ya sea que se trate del registro epistémico o del registro pragmático, el resultado va a ser la identificación de un cierto número de elementos objetivos que caracterizan la situación, ya sea desde un punto de vista epistémico, ya sea desde un punto de vista pragmático. Para retomar la distinción de los ergónomos entre tarea y actividad, nos situamos entonces desde el punto de vista de la tarea. Así, llamo «estructura conceptual de una situación» al conjunto de invariantes organizadores que es necesario tomar en cuenta para que la acción sea eficaz. Insisto: nos ubicamos desde el punto de vista de la tarea, es decir de los elementos objetivos a tener en cuenta para que la acción sea eficaz. Si uno se ubica ahora del lado de la actividad de los sujetos, no hablaremos ya de estructura conceptual de la situación, sino de modelo operativo. Vemos inmediatamente que el modelo operativo de un actor tiene el interés de ser fiel a la estructura conceptual de la situación para que una acción sea eficaz. Pero esto no está garantizado. Podemos incluso pensar que lo que distingue a los novatos de los expertos es que estos tienen un modelo operativo muy fiel a la estructura conceptual de la situación, mientras que aquellos tienen un modelo operativo aproximativo en la medida en que este no está completamente construido. Podemos hacer el mismo razonamiento a propósito de los modelos cognitivos: estos depen-

den de la actividad de los sujetos. Son más o menos fieles a los saberes, que representan un punto de vista objetivo. Cuando el modelo cognitivo de un sujeto se aleja demasiado del saber que caracteriza el dominio, se tendrán distorsiones análogas a las que se pueden constatar entre el modelo operativo de un novato y la estructura conceptual propia de la situación.

Podemos resumir todo este desarrollo en el cuadro siguiente, organizado en cuatro niveles, de forma de hacer comprensible la manera en que podemos pasar de la distinción más general (las dos formas del conocimiento) a la distinción más operatoria para el análisis del aprendizaje (los dos tipos de modelos).

Cuadro 1. De las formas del conocimiento a los modelos del sujeto.

Formas del conocimiento	Predicativa	Operatoria
Registros de conceptualización	Epistémico	Pragmático
Punto de vista de la tarea	Saber	Estructura conceptual de una situación
Punto de vista de la actividad	Modelo cognitivo	Modelo operativo

Hemos indicado con flechas las relaciones que dan lugar a aprendizajes. Por una parte, uno puede analizar los aprendizajes como un acercamiento que se efectúa entre los modelos del sujeto y la dimensión objetiva a la cual se refieren esos modelos, ya sea del lado del saber, ya sea del lado de la estructura conceptual de la situación. Por otra parte, se puede analizar los aprendizajes observando cómo evolucionan conjuntamente o por separado, en un sujeto, modelo cognitivo y modelo operativo.

3. IDENTIFICAR CLASES DE SITUACIONES DE APRENDIZAJE

¿Podemos, en el análisis de los aprendizajes, ir más allá de las generalidades que acabo de mencionar? Ciertamente, estas generalidades tienen un interés: señalar especialmente dos formas del conocimiento y dos registros de funcionamiento de la actividad cognitiva, plantear la hipótesis de que el aprendizaje se explica en gran parte a través de un movimiento dialéctico

de elaboración cruzada entre modelo operativo y modelo cognitivo, en un proceso de doble soporte, todo eso no es nada. Sin duda se puede ir más lejos buscando identificar grandes clases de aprendizaje: para cada una de esas clases, podremos constatar, como elemento invariante en la elaboración de los modelos del sujeto, esta articulación dialéctica entre el registro pragmático y el registro epistémico. Pero podremos igualmente señalar las diferencias interesantes entre estas grandes clases de aprendizajes que permitirán proveer una iluminación suplementaria sobre los elementos invariantes. En síntesis, como es generalmente el caso, elementos invariantes y elementos de diferenciación podrán iluminarse el uno con el otro.

Pero antes es indispensable precisar un punto. Cuando uno hace un análisis de la actividad, ya sea en ergonomía o en didáctica profesional, el esquema de base puede ser descrito de la manera siguiente: un actor es confrontado a una situación que él va a modificar por medio de su acción. Este actor puede ser un colectivo: en ese caso, varios agentes son confrontados a una misma situación. Eso quiere decir que el análisis de la actividad del (de los) actor(es) debe tener en cuenta las características de la situación (se trata de una actividad en situación), pero que el análisis de la actividad no es lo mismo que el análisis de la situación. Y cuando la actividad consiste en la interacción directa entre dos actores, como en el caso de las entrevistas de orientación o de contratación, el esquema actor-situación no conviene más. Ya no son uno o varios actores confrontado(s) a una situación; es un actor confrontado a otro actor y es eso lo que caracteriza la situación. Eso no significa que los dos actores tienen el mismo rol y están en pie de igualdad, muy al contrario: la relación médico/paciente o consejero/consultante no es igualitaria. Pero la situación engloba a los dos actores. Es lo que ocurre en las situaciones de aprendizaje: en la relación maestro/alumno, los roles y los lugares jerárquicos no son los mismos. Pero no es posible analizar la actividad del maestro sin tomar en cuenta la actividad de los alumnos y viceversa. Es por eso que, cuando hablo de situaciones de aprendizaje, eso implica un análisis conjunto de la actividad del maestro y de la actividad de los alumnos.

3.1. Un incidente significativo

Quisiera partir de un ejemplo,⁴ un poco endeble tal vez, pero que me parece que representa un hecho significativo para hacer la distinción entre dos grandes clases de aprendizaje. ¿De qué se trata? Se trata de la observación y

4. Este ejemplo está tomado de un trabajo de tesis realizado por Patrick Kunegel y defendido en el CNAM en Ciencias de la Educación en 2006.

del análisis de sesión de trabajo en un garaje, en el marco de una formación por alternancia. Los actores son cuatro:

- un tutor (o maestro de pasantía);
- un aprendiz;
- un docente, que cumple la función de experto;
- un investigador, que observa la sesión recogiendo datos.

La situación es la siguiente: se trata de buscar la causa de un desperfecto en un automóvil, la búsqueda es operada por el tutor en presencia de su aprendiz y de los otros dos actores. La comparación entre el comportamiento del tutor y el comportamiento del docente que funciona como experto pone en evidencia un punto muy interesante. El desperfecto del que se trata es una avería intermitente, compleja y reiterada, en un auto de última generación: hay mucho de electrónica comprometido, y los mecánicos formados a la antigua no tienen a menudo más que un conocimiento parcial de las nuevas gestiones de diagnóstico. Por otra parte, dado que los diagnósticos se han vuelto más y más difíciles, las grandes marcas de automóviles han organizado los recursos de diagnóstico según una jerarquía de competencias de múltiples etapas: el diagnosticador de primer nivel puede llamar a un experto más competente, que puede a su vez referirse a un experto más competente aún, etc. Este sistema de diagnóstico distribuido y jerárquico es muy utilizado en la gestión de los entornos dinámicos de riesgo, como el nuclear. En un contexto tal, el tutor actor principal es confrontado a una verdadera resolución de problema, en el sentido de que no conoce de antemano el resultado de su diagnóstico y que incluso no está seguro de poder lograrlo solo.

En el momento de las entrevistas de autoconfrontación, el docente experto indica que, en aquel caso él elige alejarse del aprendiz para tratar de resolver por sí solo el problema. Separa de manera muy explícita su actividad de profesional y su actividad de docente. En cuanto al tutor, deja que el aprendiz se quede a su lado y se lanza en la búsqueda de la causa del desperfecto. Él cumple la actividad de profesional y la actividad de tutoría.

La referencia al concepto de «medio [milieu]» (Brousseau)

Intentemos interpretar este hecho a partir del concepto de *milieu* de Brousseau (1998). Reproduzco abajo (Figura 1) las tres representaciones del triángulo didáctico a través de las cuales Brousseau introduce su concepto de *milieu*: la Figura 1.1 representa el triángulo didáctico clásico; la Figura 1.2 representa la modificación que introduce Brousseau al triángulo precedente; la Figura 1.3 es la síntesis entre los dos.

Figura 1. Las tres formas del triángulo didáctico según Brousseau.

FIGURA 1.1

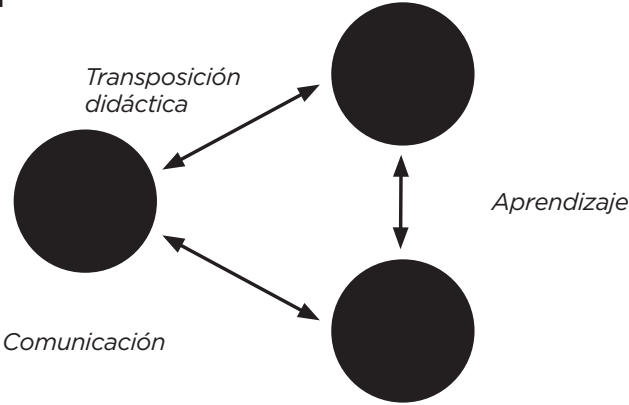


FIGURA 1.2

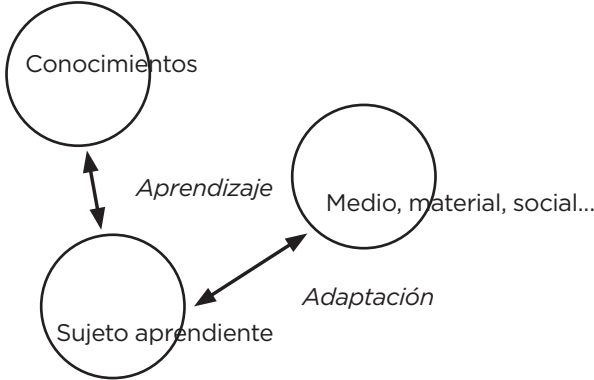
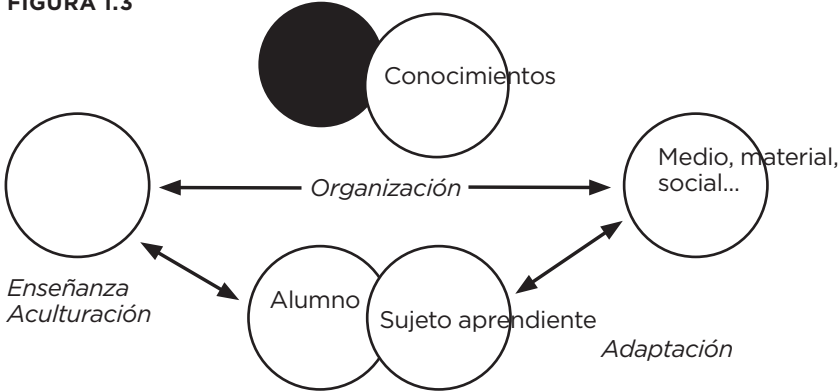


FIGURA 1.3



Uno de los puntos que distingue a Brousseau de las representaciones de la didáctica tradicional es, como se sabe, su teoría de las situaciones. Sin embargo, en la teoría de Brousseau, una situación es *algo que se construye*: es lo que él llama el «medio» [*milieu*]. Además, introduce una transformación al triángulo didáctico tradicional (alumno-docente-saber) que se convierte en: actante-medio-conocimientos). Ese triángulo está centrado en el aprendiente: un sujeto es confrontado a un medio que comporta un problema y debe movilizar conocimientos para transformar el medio de tal forma que el problema encuentre una solución. Pero en realidad este segundo triángulo didáctico, en la base de la teoría de las situaciones, es en sí mismo sostenido por otro triángulo donde encontramos el lugar del docente y el del saber. Lo que quiere decir que una de las tareas mayores del docente es la de construir un medio [*milieu*] que comporte un problema, el cual necesite la utilización de un saber para ser resuelto. Es eso lo que Brousseau llama «situación didáctica»: el alumno no ve la intención didáctica, que no es visible y que está investida en la elección y la construcción del medio.

En el ejemplo planteado, interpreto el comportamiento del docente experto como el hecho de que él se siente obligado a resolver el problema por sí mismo antes de volver a la mediación con el aprendiz. Lo que significa dos cosas: 1) eso le permite restablecer la articulación entre el problema y el saber: no puede sino asumir la posición de docente en la medida en que ha encontrado la solución al problema, es decir en la medida en que está nuevamente en posición de saber. 2) El hecho de haber restablecido el enlace entre el saber y el problema le va a permitir, si lo desea, construir el medio como una situación adidáctica. Construir un medio (o una situación-problema) es una operación compleja, en la cual se pueden identificar cuatro etapas:

- identificar el problema que comporta la situación: encontramos aquí el rol del análisis de la situación profesional de referencia;
- construir el problema: plantear las circunstancias de la situación que corresponden a las principales dificultades del problema;
- elegir el planteo de la situación (en referencia a problemas de fidelidad y de interactividad);
- elegir las variables didácticas sobre las cuales uno se propone actuar, para modular la complejidad de la situación, manejar las informaciones provistas, etc.

Se comprende de eso la importancia del hecho de que el problema inicial planteado por la situación sea resuelto por el docente: ¿cómo construir un medio si se ignora la salida de esa situación? O aún es necesario que lo que va a ser problema para el alumno ya no sea problema para el docente.

El tutor, por su parte, toma la situación como es. ¿Es una elección o una necesidad? Poco importa en el fondo. Lo que parece claro es que el tutor no va a intentar construir un medio a partir del problema de diagnóstico que está planteado: se lanza en la búsqueda del desperfecto en presencia de su aprendiz. La situación le es impuesta, él no elige el problema a resolver, ni en razón de su interés intrínseco, ni en razón de sus lazos con el saber. Está en lo que podríamos llamar un medio de trabajo, que no es un «medio» [*milieu*] en el sentido que Brousseau le da a ese término, *y allí permanece*. Sin embargo, en este contexto, se produce aprendizaje.

3.2. Tres grandes clases de situaciones de aprendizaje

Este ejemplo nos muestra que existen al menos dos grandes clases de situaciones de aprendizaje: aquellas en las que se procede por la construcción de un medio,⁵ y aquellas en las que el aprendizaje se efectúa en el seno mismo de la situación de trabajo, sin construcción de un medio. Pero entonces se plantea una cuestión: ¿cómo calificar los aprendizajes que toman una de las formas más corrientes que encontramos en la enseñanza, la forma de la lección, sea bajo el aspecto de un curso magistral, sea bajo el aspecto de una lección de matemática o de francés en la escuela elemental? En apariencia el aprendizaje no se apoya en la construcción de un medio, pero está más alejado aún de la forma de aprendizaje por tutoría. Una distinción permite ver esto mucho más claro: si se analizan los aprendizajes en función del fin que persiguen, vemos aparecer dos grandes categorías de aprendizaje: 1) los aprendizajes cuya finalidad es adquirir un saber, y 2) los aprendizajes cuya finalidad es adquirir el dominio de una actividad en situación.⁶

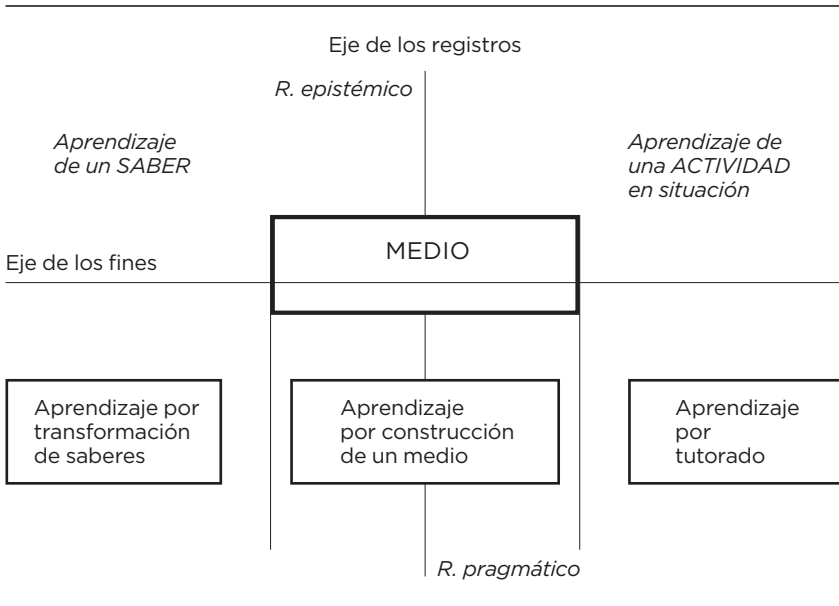
Los aprendizajes de tipo lección tienen claramente por fin la adquisición de un saber. Los aprendizajes de tipo tutorado tienen claramente por fin la

5. Considero como equivalentes las tres expresiones siguientes: «medio», «situación didáctica», «situación-problema». Estas tres expresiones ponen el acento en el hecho de que se trata de una construcción, hecha a partir de una situación, profesional o cotidiana, de referencia. Utilizaré preferentemente el término «medio» [*milieu*].

6. No debería comprenderse esta oposición de manera demasiado rígida. Los aprendizajes que tienen por finalidad la adquisición de un saber requieren el recurso parcial a la actividad. Pero la actividad está allí entonces subordinada al saber. Del mismo modo, los aprendizajes que tienen por finalidad el dominio de una actividad en situación no descartan toda referencia a los saberes. Pero esos saberes están subordinados al aprendizaje de la actividad. Hay entonces dos finalidades distintas y, en consecuencia, dos formas de subordinación opuestas entre saber y actividad.

asimilación de una actividad en situación. Podemos representar estas tres grandes clases de aprendizajes mediante el esquema que sigue (Figura 2).

Figura 2. Tres clases de situaciones de aprendizaje en función de los fines.



La Figura 2 está organizada en torno al eje de los fines, con una doble polaridad: se puede buscar aprender una actividad en situación o un saber. Con relación a las tres grandes clases de situaciones identificadas, podemos señalar que cada uno de los fines está a caballo de las dos clases de situaciones de aprendizaje: el saber es presentado como finalidad en los aprendizajes de tipo lección así como en los aprendizajes por construcción de un medio. Igualmente la actividad en situación es presentada como fin en los aprendizajes por tutoría así como en los aprendizajes por construcción de un medio. Esta última forma de aprendizaje ocupa un lugar particular, en la medida en que trata de ligar de manera sistemática los dos fines del aprendizaje, aprender un saber y aprender una actividad. Eso no significa que el saber no esté de ninguna manera presente en el aprendizaje por tutoría, ni que la actividad esté totalmente ausente en el aprendizaje de tipo lección. Pero estos no son entonces fines del aprendizaje.

Hemos querido distinguir el eje de los registros cognitivos (epistémico vs. pragmático) del eje de los fines por una razón simple: en las tres clases

de situaciones de aprendizaje se apela a la vez al registro epistémico y al registro pragmático. Por ejemplo, en el aprendizaje de tipo lección, cuando se da a los alumnos una tarea para realizar, su actividad funciona para una buena parte sobre el registro pragmático del logro de la tarea, con momentos de derivación hacia el registro epistémico de asimilación del concepto enseñado. Igualmente en el aprendizaje por tutoría, el registro pragmático es ciertamente dominante, pero no excluye episodios donde se pasa a un registro epistémico. De manera general, todo aprendizaje juega necesariamente entre estos dos registros. Es la razón por la cual me parece pertinente hacer la diferencia entre el eje de los fines del aprendizaje y el eje de los registros de funcionamiento cognitivo, incluso si, en la Figura 2, es el eje de los fines el elemento estructurante.

Tratemos de caracterizar ahora las tres clases de situaciones de aprendizaje.

1) El aprendizaje por tutoría

A partir del ejemplo que he presentado, podemos decir que la principal característica del aprendizaje por tutoría es la de desplegarse en el seno mismo de la situación de trabajo: actividad productiva y actividad constructiva están aquí indisolublemente mezcladas. En consecuencia, podemos decir que un tutor no procede a la construcción de un medio: no transforma la situación de trabajo en situación de aprendizaje, permanece en la situación de trabajo. Y sin embargo no le faltan recursos para anclar en el proceso de aprendizaje. En especial, podrá apoyarse en numerosas formas de soporte que han sido descritas por Bruner (1983). Si nos referimos a la situación de la cual yo he tomado mi ejemplo, podemos señalar un cierto número de esas formas de soporte. Por ejemplo, el tutor procede por momentos a una reducción de la complejidad, que corresponde al «recorte» descrito por Samurçay (Samurçay y Rogalski, 1998), o incluso a lo que Récopé (Vergnaud y Récopé, 1998) llama la organización jerárquica de la actividad con referencia a la teoría de los esquemas: una competencia no es solamente un modelo operativo que descansa en una conceptualización de alto nivel, que permite un diagnóstico de situación; es también gestos a adquirir, habilidades, procedimientos a poner en marcha, conocimientos locales, es saber navegar en esos procedimientos y en esos conocimientos. En el ejemplo que he tomado, el tutor puede entonces reservarse la búsqueda del desperfecto y transmitir a su aprendiz elementos correspondientes a los niveles más elementales de la organización de la actividad: cómo desmontar tal pieza, cuál es el nombre de tal órgano, etc. Otro procedimiento: mantener un discurso explicativo que se sabe no será comprendido en ese momento por el aprendiz (o será comprendido de manera muy incompleta) pero

del cual se piensa que quedará algo a posteriori. Es una suerte de utilización de la zona de desarrollo próximo vigotskyana: llevar al aprendiz a pensar «con una cabeza por encima de sí mismo», utilizando esa propiedad del lenguaje por la cual un discurso puede ser significativo sin ser enteramente asimilado por el pensamiento. Existe otra forma de soporte que juega probablemente un rol importante dentro de la situación: corresponde a lo que Bruner llama la ejecución ostensiva de una acción. Se trata de la ejecución de una acción hecha en presencia de un tercero: allí se ponen en evidencia ciertos caracteres de la organización de la acción que tienen tendencia a desaparecer por automatización cuando se actúa por sí mismo. En particular cuando el tutor está en la fase de búsqueda del desperfecto, deja ver, eventualmente sin saberlo, una gestión de búsqueda que puede ser un momento precioso de transmisión de aprendizaje. Llamaré a esto la realización ostensiva de una heurística de diagnóstico: al aceptar que intenta comprender en presencia de su aprendiz, es decir, mostrando eventualmente episodios de fracaso, de desorientación, de interrupciones, de retrocesos, el tutor deja ver lo que probablemente jamás está presente en la enseñanza: *el empleo (la mise en oeuvre) de heurísticas* (cómo hacemos para encontrar un desperfecto sobre todo cuando es difícil). Esas heurísticas son justamente lo que desaparece cuando la solución del problema es encontrada y se han ligado nuevamente saber y problema, y se puede construir un medio. No es seguro que el tutor lo haga conscientemente. Pero al actuar, deja ver, muestra. Y es muy posible que el aprendiz sea muy sensible a la observación de esas heurísticas.

2) *El aprendizaje de tipo lección o por transmisión de saber*

Tenemos la impresión de que, desde el punto de vista de la investigación, esta forma de aprendizaje parece un «pariente pobre». Y sin embargo es probablemente la más utilizada, especialmente en la institución escolar. Soy de la hipótesis de que esta forma de aprendizaje no procede por construcción de un medio. Pero esto pide una explicación pues existen numerosos casos de aprendizaje de tipo lección donde uno se apoya en una tarea a realizar para transmitir un saber: esta forma, ¿en qué sería verdaderamente distinta de un aprendizaje por construcción de un medio? Tomemos el ejemplo de una lección de gramática en la escuela elemental. El objeto de la clase apunta al aprendizaje de la noción de sujeto gramatical, el sujeto de una frase:⁷ el docente propone a sus alumnos una tarea que consiste en identificar el sujeto

7. Esta situación es analizada por Philippe Clauzard, actualmente en tesis.

de una serie de frases. ¿En qué podemos decir que esta tarea no consiste en un medio en el sentido en que lo hemos definido? Para responder a esta pregunta, es necesario referirse a las tres figuras (Figura 1) que han permitido a Brousseau (1998) introducir la noción de medio. La tarea que consiste en encontrar el sujeto gramatical para una serie de frases depende de la primera forma de triángulo didáctico, la forma de la didáctica clásica, para la cual la tarea a efectuar no constituye más que la ilustración del saber a transmitir entre el docente y el alumno. Dicho de otro modo, la relación entre el saber y la tarea es transparente y explícita. Podríamos decir que el ejercicio propuesto tiene por única ambición poner a los alumnos en una posición activa en la asimilación del saber, dada su joven edad. Sin embargo, hay construcción de un medio cuando la relación entre la tarea efectuada y el saber movilizado no es ni transparente ni explícita: el alumno no sabe entonces de antemano qué parte del saber deberá movilizar para resolver el problema presente en la tarea: la situación es «adidáctica» para el alumno. Aquí se trata, por el contrario, de una situación didáctica, en la que la tarea a efectuar tiene por única función ejemplificar el saber a transmitir.

Pero hay aprendizaje, y por este hecho, el docente dispone de recursos, como es el caso del tutor. Para precisar esos recursos, inspirándome en Raisky (1996), plantearé como segunda hipótesis que conviene reservar el concepto de «trasposición didáctica» a esta forma de aprendizaje por transmisión de saber y que es probablemente inoportuno hacer de ello un concepto explicativo que atravesase todas las formas de aprendizaje. En efecto, el concepto de trasposición didáctica no conviene para explicar por ejemplo las transformaciones de una situación de trabajo en situación de aprendizaje. Reservemos entonces el término de trasposición didáctica para los saberes, a la manera en que se pasa de un saber sabio a un saber a enseñar, y de este a un saber enseñado. Esta última trasposición es a menudo considerable. Tomaré un ejemplo que me ha tocado de cerca, incluso si ha sido hace mucho tiempo. Siendo un joven profesor de filosofía en los últimos años de la escuela secundaria, asumí la tarea de hacer conocer a los alumnos a Kant, Hegel, Descartes, Spinoza, Platón o Aristóteles. Los alumnos conocían de nombre a algunos de esos autores, a otros, para nada. Era necesario hacer, en algunos meses, no solo que los alumnos conocieran un poco a esos autores, sino además que llegaran a pensar con algunos de ellos, para redactar una disertación. Poner al alcance de los alumnos a estos autores que forman parte de nuestro patrimonio cultural necesita un trabajo de trasposición muy importante. Se puede pensar aquí en una expresión que tomo de Rabardel (2005): la trasposición didáctica es aquí una «puesta en patrimonio». Esta consiste en poner al alcance de un grupo de alumnos a autores que provienen de un ámbito muy erudito. Consiste en saber simplificar sin traicionar (demasiado), en hacer surgir rasgos sobresalientes,

distinciones estructurantes, cuestiones fundantes a partir de las cuales un autor ha sabido construir su sistema. Reservo el término de apuntalamiento o soporte (*étayage*) para designar los procesos didácticos propios de los aprendizajes por tutoría. No hablemos aquí entonces de apuntalamiento o soporte, pero hay seguramente una actividad de mediación didáctica.

Esta actividad de mediación didáctica pasa por el discurso, al menos en el ejemplo que evoco. En otros casos, cuando se tienen alumnos más jóvenes, especialmente en la escuela elemental, el discurso solo, la clase magistral, sería completamente inapropiado. Hay entonces combinación de un discurso que presenta explícitamente el saber a asimilar y tareas mediante las cuales se va a verificar que esta asimilación se produzca. Será necesario entonces llegar a identificar lo que, en esta amplia clase de situaciones de aprendizaje de tipo lección, es común a todas las formas. Digamos que en todos los casos el fin del aprendizaje es la adquisición de un saber, que ese saber está claramente enunciado y está puesto explícitamente en relación con las tareas (del ejercicio de aplicación a la disertación) que van a permitir su asimilación.

3) El aprendizaje por construcción de un medio

La clase de situaciones por construcción de un medio es aquella sobre la cual he llevado a cabo muchas de mis investigaciones, principalmente en el ámbito profesional. Voy a presentarla más extensamente que las dos precedentes. Primero, el aprendizaje por construcción de un medio es representativo de lo que podemos llamar el paradigma socioconstructivista. Piaget, incluso si no podríamos retomar tal cual su teoría de los estadios de desarrollo, nos ha enseñado algo que no podemos olvidar: los invariantes operatorios no pueden transmitirse simplemente por aprendizaje; ellos deben ser contruidos por el sujeto. Podríamos decir, a lo sumo, que podemos transmitir representaciones, pero los conceptos no se transmiten, son contruidos por el sujeto. Eso no significa que la mediación del otro sea inútil: es ahí que Vigotsky (1997) viene a completar verdaderamente a Piaget pues el gran avance que aporta Vigotsky consiste en anudar en su teoría constructivismo y mediación. La noción de zona de desarrollo próximo, el análisis realizado de la evolución del lenguaje interior, el análisis de las relaciones entre pensamiento y lenguaje, todos esos elementos nos muestran cómo un sujeto aprende a conceptualizar a través de la mediación de otro. Una de las formas más interesantes de mediación, como lo ha visto Brousseau (1998), consiste para un docente o formador en construir una situación-problema que va a llevar a un aprendiz a elaborar el saber que necesita para resolver el problema presente en la situación. Es entonces que la dimensión de

mediación está más en condiciones de estar al servicio del constructivismo. En el trabajo, existen problemas que obligan a los agentes a no contentarse con aplicar procedimientos conocidos. Esos problemas pueden ser transformados en situaciones de aprendizaje, especialmente cuando se construyen simulaciones a partir de ellos. En ese caso, una de las primeras tareas de los formadores, y una de las más importantes, consiste en construir una situación de aprendizaje, un medio, a partir de una situación profesional de referencia. Estamos de lleno en el paradigma socioconstructivista: es necesario un mediador para construir el medio, pero es el aprendiente quien tiene la tarea de resolver el problema.

Se habrá notado que utilizo el término de situación para designar dos realidades distintas: la situación designa tanto el lugar de trabajo, la situación profesional de referencia, como el lugar dedicado al aprendizaje, dicho de otro modo, el medio o la situación adidáctica. Estas dos utilizaciones del término de situación corresponden a la manera muy diferente, pero complementaria, en que Vergnaud y Brousseau hablan de ello. Vergnaud se sitúa como psicólogo. Para él, el término «situación» se comprende en el seno de la dupla esquema-situación. Si un esquema es una «organización invariante de la actividad para una clase de situaciones dada» (Vergnaud, 1996), eso significa que no hay esquema general: todo esquema es relativo a una clase de situaciones. La organización de la actividad es elaborada teniendo en cuenta propiedades específicas de la situación. La noción de situación designa así lo que, del lado de la realidad, constituye el «frente a frente» del esquema, lo que se impone al sujeto, aquello a lo que este debe adaptarse. Cuando hablo de situación profesional de referencia, es en ese sentido que utilizo el término de «situación». Brousseau se posiciona como didacta. Su problema es: cómo iniciar y facilitar el aprendizaje en los aprendientes. Y su respuesta está en su teoría de las situaciones. Es por eso que la situación en Brousseau es el producto de una construcción con miras didácticas: es un «medio». Podríamos decir, resumiendo, que en Brousseau la situación es un constructo, mientras que en Vergnaud es un dato. Pero vemos que las dos acepciones, lejos de ser opuestas y contradictorias, son por el contrario, complementarias. Pues es necesario un dato previo para que se elabore una construcción. Es por eso que una de las cuestiones que se plantea en didáctica profesional es la de la fidelidad de la situación de aprendizaje en relación con la situación profesional de referencia.

Si ahora nos interrogamos sobre el fin asignado a las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio, constatamos que, contrariamente a las otras dos grandes clases de situaciones de aprendizaje, la respuesta no es obvia. En el caso del aprendizaje de tipo lección, como en el de aprendizaje por tutoría, el objetivo del aprendizaje es unívoco: la adquisición de un saber para la lección, el dominio de una actividad en situación para la

tutoría. En el aprendizaje por construcción de un medio, se apelaría a los dos objetivos. Más exactamente, este tipo de aprendizaje comporta una doble referencia: por un lado, la referencia a una actividad en situación, pues hay una situación-problema que necesita por parte del sujeto una actividad de transformación del medio, correspondiente a la resolución del problema. Por otra parte, la referencia a uno o varios saberes, que corresponden a los recursos utilizados para resolver el problema. En términos de objetivos, esto se traduce por la presencia de dos objetivos, uno de los cuales va a estar subordinado al otro. Pero entonces son posibles dos configuraciones: ya sea que el fin último sea la adquisición de un saber, la resolución del problema presente en el medio no es entonces más que el medio para adquirir ese saber (re) construyéndolo. Es lo que generalmente encontramos en Brousseau y sus sucesores: permanecemos en una perspectiva de didáctica de las matemáticas. Ya sea que el fin último sea el dominio de una actividad profesional; y la movilización de saberes, que es generalmente oportunista (no pedimos más que las partes de un saber consideradas útiles para la resolución de un problema planteado por la situación), es utilizada como un medio para acceder al dominio de la actividad: es lo que encontramos en didáctica profesional, que se distingue en este punto de las didácticas disciplinares. Lo que es común a estas dos configuraciones es que ambas están organizadas de tal forma que los dos objetivos (adquirir un saber, aprender una actividad en situación) están siempre necesariamente presentes, incluso si la relación de subordinación entre esos dos fines puede invertirse.

3.3. Pluralidad de formas de situaciones de aprendizaje por construcción de un medio

Esto nos lleva a continuar el análisis identificando un cierto número de subclases que proceden, todas, por construcción de un medio. El criterio que tomo es una evaluación de la distancia del medio construido con relación a los dos polos que hemos identificado:

- distancia en relación con el saber;⁸
- distancia en relación con la actividad en situación.

Esto va a permitirnos definir cierto número de propiedades que caracterizan la situación. Hay en principio una primera propiedad que es común a

8. La noción de *distancia* hay que tomarla aquí en un sentido metafórico.

todas las situaciones conducentes a la construcción de un medio, sea cual fuere la distancia a los dos polos del saber y de la actividad. Se trata de la propiedad de *interactividad*: se instaura un intercambio entre el sujeto y el medio, toda acción del sujeto que lleva generalmente una transformación del medio, lo que conduce a una validación o a una invalidación de la acción efectuada. Podemos hablar de aprendizaje por los resultados de la acción, o aun como dice Schön (1983), de «conversación con la situación». Pero esta «conversación» comporta una buena parte de ambigüedad: por una parte, la situación responde validando o invalidando una operación del sujeto, lo que no constituye una justificación, permanecemos al nivel del registro pragmático. Por otra parte, cuando es necesario encadenar muchas operaciones para llegar a una transformación satisfactoria del medio, tomar en cuenta demasiado rápido la «respuesta» inmediata del medio conduce a privilegiar el corto plazo por sobre el largo plazo. De allí los comportamientos que pueden volverse alérgicos a las conductas de repliegue. Pero a pesar de esas ambigüedades, la interactividad sigue siendo una fuente poderosa de aprendizaje por las situaciones.

La segunda propiedad de un medio es su *fidelidad* en relación con la situación de referencia. En ese caso la distancia puede ser extremadamente variable según el medio que se ha construido. Iré enseguida a los dos casos extremos:

- cuando se elabora un juego o se ha construido un micromundo (cfr. Broadbent, Fitzgerald y Broadbent, 1986), la relación a la situación de referencia es extremadamente tenue, la distancia en relación con ella es máxima y la fidelidad es mínima. Tomemos el ejemplo del juego a 20 de Brousseau: la interactividad está muy presente; el polo actividad en situación no puede entonces ser eludido. Pero la fidelidad a cualquier situación de trabajo o de la vida cotidiana es cercana a cero. Sin embargo, lo veremos, la relación con el saber a movilizar es muy fuerte;
- en el otro extremo, encontramos los aprendizajes sobre simulador a plena escala (*full-scale*), como en lo nuclear o en el pilotaje de aviones. Se han construido esos simuladores porque no era posible efectuar el aprendizaje práctico para una formación de manera general. Se ha buscado entonces reproducir con el máximo de fidelidad técnica la situación profesional de referencia. La distancia con la actividad en situación es entonces reducida al mínimo. Sin embargo la distancia con los saberes a movilizar es máxima, se supone que los saberes necesarios para la acción han sido adquiridos anteriormente;
- entre los dos, encontramos lo que he llamado «simuladores de resolución de problema» (Pastré, 2005). Esos simuladores no buscan reproducir la totalidad de la actividad en situación. Buscan poner en escena un problema presente en la situación de trabajo y reconstruido

lo más fielmente posible en la situación de aprendizaje. Ese problema va a exigir, para ser resuelto, la movilización de saberes que van a funcionar como recursos. Pero esta subclase de situaciones no es en sí homogénea. De hecho, cada construcción de simulador, de resolución de problemas es un caso de especie: algunos están más próximos al polo del saber, otros más próximos al polo actividad en situación.

Para designar la tercera propiedad de un medio tenemos dificultad para encontrar el término adecuado. Se trata de calificar la relación del medio construido con el saber a investir. Llamémosla *problematicidad*: ciertos problemas pueden ser resueltos utilizando estrategias múltiples. Algunas de las cuales no implican necesariamente la movilización de un saber que se tiene en vista hacer aprender. Otros problemas por el contrario, exigen prácticamente la movilización de un saber para ser resueltos. La problematicidad busca designar la relación más o menos estrecha entre un saber y un problema. Encontraremos sobre este punto las tres categorías distinguidas a propósito de la fidelidad: los juegos o micromundos son generalmente concebidos para implicar la incorporación de un saber. El juego a 20 se basa en el concepto de ley de composición interna de una serie de números (aquí de tipo módulo 3). Para ganar a este juego, es necesario, al menos de manera implícita, movilizar la ley de composición interna de la serie de números que lleva de 3 en 3 a 20, en totalidad o al menos en parte. En el otro extremo, un simulador a escala natural de una central nuclear no es concebido en torno de un problema que requiere un saber, sino en torno a la reproducción en su globalidad de una actividad en situación. Esta actividad contiene la resolución de problemas pero también habilidades, procedimientos, competencias a comunicar, y con las cuales cooperar, etc. La referencia a los saberes no está ausente, pero está ahogada en un conjunto. Entre las dos, los simuladores de resolución de problemas buscan mantener la balanza más o menos equilibrada entre el polo del saber y el polo de la actividad en situación: no contemplamos de la actividad sino su dimensión de resolución de un problema específico (pero suponiendo que es un problema central para la situación); no contemplamos del saber sino la estructura conceptual que orienta la resolución del problema.

Pero incluso en los simuladores de resolución de problemas, la balanza entre el polo saber y el polo actividad en situación puede dar lugar a configuraciones diferentes. Comparemos dos investigaciones efectuadas en este marco: en la primera, la situación profesional de referencia es la conducta de grúas de obra; en la segunda se trata de la poda de vides.⁹ En los dos casos

9. Podremos remitirnos a Boucheix (2005) para la primera investigación y a Caens-Martin (2005), para la segunda.

se había construido un simulador luego del análisis de la situación profesional de referencia. Pero el objetivo de cada simulador no era en absoluto el mismo. En el caso de las grúas de obra, el objetivo no es la adquisición o el mejoramiento de la actividad de conducción de la grúa: el simulador está dirigido a conductores confirmados, que tienen una práctica asegurada, pero que, al tener la obligación de pasar una prueba para obtener el permiso de conducir las grúas, como consecuencia de que se produjeran numerosos accidentes, fracasan masivamente en la parte «teórica» del permiso, en la que deben tratar, bajo la forma de lápiz y papel, problemas de curvas de carga y de tablas de carga. Esos problemas requieren la movilización de un invariante conceptual bastante abstracto: la relación peso-alcance.¹⁰ No obstante, los grueros que han recibido formación saben manejar muy bien esa relación peso-alcance en la práctica, y fracasan cuando el problema les es presentado bajo la forma teórica. El objetivo del simulador es permitir a los grueros asimilar de manera teórica esa relación peso-alcance. El simulador está entonces mucho más cerca del polo del saber que del polo de la actividad en situación. A la inversa, el simulador de poda de la vid apunta a lo que podríamos llamar una actividad razonada de la poda: los pies de la vid a podar son de una gran diversidad, ¿cómo adaptar la actividad de poda a todas esas situaciones que son tantos casos singulares? La referencia a saberes no está ausente en este simulador de poda de la vid, pero es muy indirecta. A partir del análisis de la actividad de los podadores experimentados, el autor extrajo los elementos de la estructura conceptual de la situación, elementos que sirven para orientar la acción en función de diferentes configuraciones, y es a partir de esta estructura conceptual que ha concebido su simulador: estamos más cerca del polo de la actividad en situación y más lejos del polo del saber.

En resumen, tres propiedades permiten caracterizar un simulador de resolución de problemas: la interactividad, la fidelidad y la problematicidad. Evaluar la manera en que han sido posicionadas estas tres propiedades permite situar cada uno de los casos en relación con los dos polos que hemos propuesto: el polo del saber y el polo de la actividad en situación. Pero en todos los casos podemos constatar que un medio es el resultado de una construcción: en la construcción de un simulador de resolución de problemas, como en la construcción de un juego, de un micromundo, o de un simulador a escala natural, hay siempre una parte de invención, que lo une a una actividad de concepción. Pues la concepción no se refiere sino a

10. La relación peso-alcance puede expresarse someramente así: cuanto más pesada es la carga a levantar, más corto será el aguilón a utilizar. El invariante operatorio relacional que corresponde a la relación peso-alcance es: $P \times l = k$ (constante).

objetos, objetos técnicos o de arte. La concepción se apoya también en dispositivos, especialmente dispositivos didácticos. El análisis de esta dimensión de concepción excede los límites de este artículo. Pero era importante mencionarlo, pues, como vamos a ver, este punto está directamente ligado a la cuestión epistemológica que abordaré ahora.

3.4. La cuestión epistemológica

Una de las particularidades de las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio tiende, lo hemos visto, a la doble polaridad que allí encontramos: por una parte un saber, por otra parte una actividad en situación. Todo ocurre como si, en esta clase de situaciones, ninguna de estas dos polaridades pudiera ser sacrificada totalmente a la otra. ¿Pero qué hay de la relación que establecemos entre esos dos polos? Podemos concebir esta relación como una continuidad, el saber que reproduce entonces los trazos característicos de la situación. Podemos concebir esta relación en términos de discontinuidad, planteando que el saber no reproduce la situación en sus características esenciales, sino que funciona como una herramienta que va a servir para explicarlo. Estas dos concepciones remiten a dos opciones epistemológicas que se oponen en muchas cosas. Podemos saber, gracias al texto de presentación de Habboub, Lenoir y Tardif, que hemos hecho bien en poner en evidencia este punto: si existe una diferencia entre «la didáctica de los saberes profesionales» y «la didáctica profesional», más allá de una simple querrela de vocabulario, es justo aquí donde es necesario buscarla. Por un lado, planteamos la hipótesis de una continuidad entre saber y actividad en situación, en el sentido en que los saberes profesionales reproducen las características esenciales de la situación de referencia. Por otro lado, planteamos la hipótesis de una discontinuidad entre el polo del saber y el polo de la actividad en situación. La primera solución está basada en una concepción epistemológica que hace del conocimiento un reflejo de la realidad. De allí el postulado de «isomorfismo» entre lo real y el conocimiento que encontramos en Raisky (1999); o, bajo una forma más atenuada, el postulado de «homomorfismo», que encontramos especialmente en Vergnaud (1987). Esta epistemología se basa en la idea de que los conceptos no son, en el plano de la representación, sino la traducción de dimensiones que están presentes en la realidad. Encontraríamos sin dificultad, en esta concepción del conocimiento reflejo, el realismo aristotélico (las formas están presentes, primero en el mundo real, luego en las ideas que nos hacemos de él), del cual Bachelard ha mostrado claramente que se trata de la filosofía espontánea y, en un sentido, indispensable, de todo el mundo. Pero, de

golpe, nos abstenemos de comprender todas las rupturas epistemológicas que jalonan la historia de las ciencias. De considerar, por ejemplo, todo el trabajo que ha sido necesario para llegar a distinguir el concepto de masa del concepto de peso. La elaboración científica de saberes no es una reproducción, sino una construcción, que se hace «contra» las intuiciones del realismo que son todas obstáculos epistemológicos.

Se comprende que la posición epistemológica que deseo adoptar se inspira mucho más en Bachelard que en Aristóteles. Ciertamente el realismo constituye la filosofía espontánea e indispensable del sentido común: no podemos impedirnos leer una situación dada con el marco conceptual que nos permite comprenderla. De allí la tentación de atribuir a la situación las propiedades que nos la vuelven comprensible, y de creer que nuestros conceptos son simplemente originados, «abstraídos», de la realidad. Pero si permanecemos ahí, es necesario admitir que la actividad cognitiva ya no es un *trabajo*, y un trabajo de largo aliento, que procede en ciertos momentos por rupturas manifiestas. Bachelard resume su epistemología del «conocimiento aproximado»,¹¹ del conocimiento por construcción, en una fórmula lapidaria: «La ciencia no es el pleonasma de la experiencia» (Bachelard, 1949: 6). Se puede trasponer esta fórmula: *el saber no es el pleonasma de la actividad en situación*. Este no reproduce simplemente propiedades que leería directamente en lo real; construye propiedades, luchando contra los obstáculos epistemológicos que encuentran prácticamente todos su origen en una concepción del conocimiento reflejo; y buscando entonces verificar la pertinencia de esas propiedades mediante una experimentación adaptada. Contra el realismo Bachelard preconiza, no un idealismo sino un «racionalismo aplicado». Por mi parte, es para diferenciarme de una epistemología del conocimiento reflejo que he preferido evitar el término «imagen» y hablar más bien de «modelo operativo». Ochanine, como casi todos los psicólogos rusos, a excepción del notable Vigotsky, no supo diferenciarse suficientemente de una concepción del conocimiento reflejo. Y esa es también la razón por la cual no hablaré ni de isomorfismo ni aun de homomorfismo entre el saber y la actividad en situación. Me parece importantísimo sostener un origen dual para las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio: esta dualidad entre dos polos irreductiblemente diferentes es su principal característica. No hay continuidad total entre el modelo operativo de una situación y el modelo operativo que le corresponde. Y es justamente porque son diferentes que esos modelos no pueden deducirse el uno del otro, pero pueden fecundarse el uno al otro.

11. Es el título de la tesis de Bachelard (1986), *Essai sur la connaissance approchée*.

Vigotsky (1997) había utilizado la hermosa metáfora de la germinación para distinguir los conceptos cotidianos (que deben germinar hacia lo alto) y los conceptos científicos (que deben germinar hacia abajo). Permítaseme utilizar otra metáfora, la de la fecundación: hay aprendizaje cuando modelo cognitivo y modelo operativo se fecundan el uno al otro. Y, por supuesto, para poder efectuar esta fecundación, es necesario que los dos agentes sean diferentes.

3.5. La parte del análisis

Resta desarrollar una última característica de las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio: la parte que se realiza en el análisis de la actividad. He desarrollado desde hace tiempo (véase especialmente Pastré, 2000) un punto que me parece crucial para comprender los procesos de aprendizaje: la importancia considerable que tiene en el aprendizaje el análisis de la actividad, junto con el ejercicio de la actividad. Podríamos decir que las mejores condiciones para aprender se presentan cuando se puede reunir el ejercicio de la actividad y el análisis de la actividad. Pues es esta conjunción la que permite un desplazamiento fácil entre el registro pragmático (del logro de la acción) y el registro epistémico (de la comprensión, es decir, de la justificación). En la Figura 2 de este texto, he querido mostrar al lado de un eje de los fines del aprendizaje, un eje de los registros de funcionamiento cognitivo. Este tenía por función mostrar que, cualquiera que sea la forma que tome la situación de aprendizaje, lección, medio o tutoría, el desplazamiento de un registro al otro siempre es posible, incluso si se hace en configuraciones particulares según la clase de situación. Pero es necesario reconocer que es en las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio que la articulación entre el registro epistémico y el registro pragmático se produce más fácilmente. ¿Por qué? A causa del lugar que allí ocupa el análisis de la actividad.

El ejemplo más claro lo constituye el aprendizaje por simulador a plena escala: sin *debriefing*, es decir, sin un análisis reflexivo y retrospectivo, el uso del simulador pierde buena parte de su interés. En efecto, ante una situación muy compleja, un aprendiente no puede hacer todo al mismo tiempo: evitar dejarse sumergir por la dinámica de la situación y comprender lo que pasa para, si es posible, poder anticiparla. Es entonces que constatamos que la actividad productiva y la actividad constructiva no funcionan según el mismo lapso temporal: la actividad productiva se termina con la acción, pero la actividad constructiva puede continuar, y con nuevas facilidades. La retrodicción (Veynes, 1978), la reconstrucción de la intriga (Ricoeur, 1986), vienen a apuntalar el trabajo de análisis. El registro epistémico es entonces

solicitado masivamente en el momento del *debriefing*. Llega a una toma de conciencia, tardía, pero absolutamente complementaria en relación con lo que ha sido aprendido en el momento de la acción.

Cuando se trata de un juego o de un micromundo, el lugar del análisis es ciertamente muy diferente, pero igualmente esencial. Brousseau (1998) da un magnífico ejemplo de eso al distinguir las situaciones de acción, las situaciones de formulación y las situaciones de validación. Porque aquí el movimiento hacia el análisis se hace cambiando el objetivo de la actividad. Se cambia, de alguna manera, de juego: ya no se trata de ser el primero que llega a 20; se trata de formular «teoremas», enunciados considerados necesariamente verdaderos, que van a poder apuntalar la estrategia a utilizar. Pasamos del registro de la factualidad al de la necesidad racional, pasamos del logro a su explicación.

Es probablemente con los simuladores de resolución de problemas que el rol del análisis de la actividad se revela más rico y más variado. Pues aquí apelamos verdaderamente a todo: ya sea que procedamos por transformación del objetivo, como en el caso de los juegos; o que utilicemos variables didácticas que tendrán efectos equivalentes a la conducta del *debriefing* en el uso de simuladores a escala natural. Yo daré simplemente dos ejemplos, pero hay allí un vasto universo a explorar. El primer ejemplo está tomado de una investigación sobre el cultivo de la colza como actividad profesional de referencia (Jaunereau, 2005): la búsqueda de la estructura conceptual de la situación hace aparecer una gran diversidad de prácticas, que se explica en parte por el surgimiento de un nuevo paradigma ligado a la agricultura sostenible. El objetivo de la acción radica en favorecer el desarrollo de la colza limitando el desarrollo de malas hierbas, plagas y enfermedades. Al construir su simulador de resolución del problema, el autor tuvo la idea de modificar levemente el objetivo propuesto en la acción y disponer que el actor debe cultivar al mismo tiempo cuatro cosas: colza, malas hierbas, plagas y enfermedades. Desde un punto de vista pragmático, es absurdo. Pero justamente: eso obliga a pasar a un punto de vista epistémico y permite a los profesionales razonar comparativamente sus técnicas de cultivo evaluando la pertinencia de los compromisos que han tenido respecto de esos cuatro fines. El debate se vuelve entonces el lugar de un análisis comparativo entre elecciones estratégicas diferentes.

El segundo ejemplo está tomado del simulador construido a propósito de la poda de la vid (cfr. *supra*): el autor se propuso concebir un entorno de aprendizaje que permitiera a la vez la resolución de situaciones (registro pragmático), pero también rever fuera de tiempo las etapas de razonamiento que han llevado a esa resolución (registro epistémico). Por esta razón jugaremos con un gran número de variables didácticas que permiten ampliar la clase de situaciones representadas y sobre todo multiplicar los pasajes

entre registro pragmático y registro epistémico. Desde esta perspectiva, ciertas variables permiten administrar la complejidad de la situación. Por ejemplo, un sistema de «lente» y de puesta en evidencia de los brotes potenciales sobre un sarmiento permite iluminar al actor sobre la pertinencia de las elecciones que tiene que hacer. Otras variables didácticas vuelven visibles elementos de información o resultados de acción que son inaccesibles en la situación de trabajo en sí misma: es así que el aprendiz puede visualizar el resultado de una elección de poda un año más tarde (en iguales condiciones). Finalmente ciertas variables didácticas van a tener por objetivo facilitar el retorno a la acción: posibilidad de hacer varias elecciones de poda para una misma cepa, posibilidad de jerarquizar esas elecciones, posibilidad de tener acceso al conjunto de las operaciones efectuadas. Vemos que las maneras de articular el ejercicio de la actividad y su análisis son numerosas y variadas. Esta es, me parece, la virtud principal de las situaciones de aprendizaje con simuladores de resolución de problemas.

4. CONCLUSIÓN

Como conclusión, quisiera simplemente subrayar dos puntos. Volver en primer lugar sobre la metáfora de la fecundación entre registro epistémico y registro pragmático. Las dos formas del conocimiento, operatorio y predicativo, no pueden considerarse por separado la una de la otra. Es por ello que renuncio a buscar cuál es la más importante o cuál es la primera por su origen. Si la capacidad de aprender es una de las mayores propiedades de los seres humanos, posiblemente la más importante, es precisamente porque puede apoyarse en una dialéctica profunda entre esas dos formas del conocimiento. Aprendemos a través de las situaciones, aprendemos también gracias al patrimonio cultural y científico que está a nuestra disposición. Cada una de las formas es fecundada por la otra. Podemos leer los desarrollos y metamorfosis del aprendizaje con esta clave. El segundo punto que quisiera subrayar es que la articulación entre registro pragmático y registro epistémico puede revestir configuraciones extremadamente variadas. Algunas de esas configuraciones han tomado formas sociales fácilmente identificables: lección, tutoría o medio. Pero nadie niega que puedan surgir otras formas institucionales. Y sobre todo es necesario plantear que por principio ninguna forma es intrínsecamente superior a otra. El lector lo habrá comprendido: me he interesado mucho en las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio. Yo tenía para ello buenas razones: primero, una inquietud por comprender los aprendizajes profesionales; luego, el proyecto de encontrar en este tipo de situación el paradigma socioconstructivista con el cual estoy comprometido. Pero no habría que

hacer de este último una nueva vulgata, que transformaría una configuración histórica en una nueva tarea prescripta, correspondiente a lo que sería identificado como las únicas «buenas prácticas», únicas conformes a la «buena doctrina». Es indispensable mantener una mirada plural sobre los aprendizajes. El aprendizaje es tan importante para los seres humanos que es esencial no reducirlo a una sola modalidad, aun si consideramos que esta es particularmente interesante.

BIBLIOGRAFÍA

Bachelard, G.

1986 *Essai sur la connaissance approchée*, París, Vrin.

1994 *Le rationalisme appliqué*, París, PUF.

Boucheix, J.-M.

2005 «Simuler pour aider à comprendre. Relier des modèles mentaux selon une hiérarchie d'abstraction», en Pastré, P. (dir.), *Apprendre par simulation*, Toulouse, Octarès, pp. 131- 155.

Broadbent, D.; Fitzgerald, P. y Broadbent, M.

1986 «Implicit and Explicit Knowledge in the Control of Complex Systems», en *British Journal of Psychology*, nº 77, pp. 33-50.

Brousseau, G.

1998 *Théorie des situations didactiques* (textos recopilados y preparados por Nicolas Balacheff, Martin Cooper, Rosamund Sutherland y Virginia Warfield), Grenoble, La Pensée Sauvage.

Bruner, J.

1983 *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, París, PUF.

Caens-Martin, S.

2005 «La taille de la vigne: concevoir un simulateur pour apprendre à gérer un système vivant à des fins de production», en Pastré, P. (dir.), *Apprendre par simulation*, Toulouse, Octarès, pp. 81-105.

Galperine, P.-I.

1980 «Essai sur la formation par étapes des actions et des concepts», en Talyzina, N.-F. (dir.), *De l'enseignement programmé à la programmation de la connaissance. Perspectives soviétiques*, Lille, Presses Universitaires de Lille, pp. 167-183.

Gonseth, F.

1936 *Les mathématiques et la réalité*, París, Alcan.

Jaunereau, A.

2005 «Du raisonnement des agriculteurs à l'élaboration d'un simulateur de mise en culture du colza», en *Éducation permanente*, nº 165, pp. 115-125.

Kunegel, P.

2005 «L'apprentissage en entreprise: l'activité de médiation des tuteurs», en *Éducation permanente*, nº 165, pp. 127-138.

Martinand, J.-L.

1992 *Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences*, París, Institut National de Recherche Pédagogique.

Ochanine, D.

1981 *L'image opérative. Actes de séminaire et recueil d'articles*, París, Université Paris 1 (documento mimeografiado).

Pastré, P.

2000 «Conceptualisation et herméneutique: à propos d'une sémantique de l'action», en Barbier, J.-M. y Galataru, O. (dirs.), *Signification, sens, formation*, París, PUF, pp. 45-60.

2005 «Apprendre par la résolution de problèmes: le rôle de la simulation», en Pastré, P. (dir.), *Apprendre par simulation*, Toulouse, Octarès, pp. 17-40.

Piaget, J.

1974 *Réussir et comprendre*, París, PUF.

Rabardel, P.

2005 «Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir», en Rabardel, P. y Pastré, P. (dirs.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement*, Toulouse, Octarès, pp. 11-30.

Raisky, C.

1996 «Doit-on en finir avec la transposition didactique?», en Raisky, C. y Caillet, M. (dirs.), *Au-delà des didactiques, le didactique*, Bruselas, De Boeck Université, pp. 37-59.

1999 «Complexité et didactique», en *Éducation permanente*, nº 139, pp. 37-63.

Ricoeur, P.

1986 *Du texte à l'action*, París, Seuil.

Samurçay, R. y Rabardel, P.

- 2004 «Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions», en Samurçay, R. y Pastré, P. (dirs.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 163-180.

Schön, D.

- 1983 *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*, Nueva York, Basics Books.

Vergnaud, G.

- 1987 «Les fonctions de l'action et de la symbolisation dans la formation des connaissances chez l'enfant», en Piaget, J. (dir.), *Psychologie*, Paris, Gallimard, pp. 821-844.
- 1996 «Au fond de l'action, la conceptualisation», en Barbier, J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et saviors d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.

Veyne, P.

- 1978 *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.

Vigotsky, L.

- 1997 *Pensée et langage*, Paris, La Dispute (1^a éd., 1934).

Los indicadores de desarrollo profesional

*Gwénaél Lefeuvre, Audrey Garcia
y Ludmila Namolovan*

INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional es un tema muy importante en los escritos científicos y en las instancias de formación inicial y continua, pero sus definiciones están en general poco unificadas. Encontramos un ejemplo en el campo del trabajo docente. Las expresiones «desarrollo profesional» y «formación continua» son a menudo sinónimos (Brodeur, Deaudelin y Bru, 2005). Algunos escritos sobre el tema privilegian las intervenciones planificadas que apuntan a transformar las prácticas y las representaciones de los actores profesionales. Otros, a la inversa, se centran en las experiencias de aprendizaje en el seno del medio profesional (Day, 1999). Por otro lado, la confusión respecto de las definiciones va acompañada de una dificultad para identificar indicadores conceptuales y operatorios que permitan medir las consecuencias y los procesos relativos al desarrollo profesional.

Más allá de las fluctuaciones terminológicas, encontramos intereses divergentes en los trabajos consagrados al desarrollo profesional: una perspectiva de transformación y de evolución de las prácticas versus una perspectiva de producción de conocimientos. Esos objetivos no siempre se detectan con facilidad en los trabajos científicos, no obstante tienen consecuencias importantes sobre la elección de los marcos teóricos, de los indicadores que se informan y de la metodología implementada para recolectar y analizar los datos.

A partir de esa constatación, el propósito de esta síntesis es, fuera de toda pretensión de exhaustividad, proponer una grilla de exploración de los trabajos relativos a los procesos del *desarrollo profesional*. Esta comporta cinco ejes de análisis, cuatro de los cuales conciernen a las perspectivas de investigación, a las finalidades de investigación, a las teorías de referencia

y a los indicadores de desarrollo profesional. El quinto eje aborda los métodos y herramientas que pueden ser puestos en marcha para estudiar el desarrollo profesional. Estos cinco ejes son interdependientes durante la investigación y tienen consecuencias sobre las hipótesis y las interpretaciones construidas para explicar y comprender los procesos estudiados. Razón por la cual hemos decidido formalizarlos y distinguirlos suministrando ciertos puntos de referencia que permitan localizarlos en los trabajos encontrados.

1. PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

El desarrollo profesional adopta sentidos diversos en la literatura científica. Las definiciones varían en función de la perspectiva teórica del autor, ya sea esta desarrollista o profesionalizante (Uwamariya y Mukamuera, 2005). Presentaremos, a continuación, estas dos perspectivas.

1.1. Perspectiva desarrollista

En ciertos casos, el desarrollo profesional refiere a los procesos dinámicos de las prácticas, de los comportamientos y de los modos de pensamiento que tienden a configurar el desarrollo de las carreras mediante una estructuración de estadios que se suceden, cada uno de los cuales tiene sus particularidades. Esta perspectiva desarrollista se apoya en los trabajos piagetianos relativos al desarrollo psicológico del niño. Parte del presupuesto de que los saberes y las prácticas de los individuos evolucionan de manera progresiva en un campo profesional dado, siendo los conocimientos adquiridos en el nuevo estadio, más complejos que los del estadio anterior. El movimiento progresivo que se produce en el actor, gracias a sus experiencias profesionales y personales sucesivas, le permite asimilar de manera diferente las características nuevas y las que le son familiares de las condiciones de actividad con las que se enfrenta. Ampliando la perspectiva a la vida de los individuos, los trabajos pioneros de Super (1953) presentan las fases de desarrollo del individuo desde su infancia, pasando por su carrera profesional hasta el retiro. Su modelo propone una visión cronológica y lineal del desarrollo profesional tomando como objeto de análisis las «tareas», las elecciones y los intereses de los individuos. En el campo de la docencia, también Huberman (1989) propone un modelo general de evolución de la carrera a partir de una revisión de la literatura empírica. No obstante, el autor no concibe la evolución profesional de manera lineal y monolítica sino que identifica «tendencias» en las

diferentes etapas de la carrera docente. En el mismo campo profesional, un cierto número de trabajos anglófonos y francófonos proponen modelos de desarrollo profesional del docente bajo la forma de etapas o estadios sucesivos (Nault, 1999; Zeichner y Gore, 1990; Vonk, 1988; Barone y otros, 1996; Raymond, Ouellet, Nault y Gosselin, 1995; Kagan, 1992). A cada estadio o etapa corresponderían nuevos recursos cognitivos y/o afectivos del docente, tanto en el plano profesional como en el plano personal. Ese desarrollo puede traducirse mediante modificaciones de actitudes, de creencias, de la relación con el oficio, de los resultados, de los saberes de acción, de la imagen de sí, etc.

La ventaja de la perspectiva desarrollista es que propone modelos generales de la evolución profesional de los actores en un campo específico, que pueden servir como referencia para comprender y explicar los procesos de socialización profesional, así como las crisis y las rupturas identitarias asociadas a esos procesos. A la inversa, su límite es que toma poco en cuenta la evolución singular y particular de los actores, y las fases de desarrollo del modelo no se aplican a todos los casos. Asimismo, la concepción desarrollista tiende a minimizar los elementos del contexto relacional, organizacional e institucional de los profesionales al explicar su evolución en el oficio (Boutin, 1999). Dicho de otro modo, tiende a presentar al actor profesional como un sujeto epistémico que se desarrolla al margen de las evoluciones de su entorno profesional. No obstante, como señalan Fessler y Christensen (1992), el desarrollo profesional es producto de la interdependencia entre la vivencia personal, la vivencia profesional y la organización de la institución. De modo que para comprender la evolución de las prácticas y de los modos de pensamiento de los profesionales, es necesario tomar en cuenta los demás elementos (sociales, relacionales, organizacionales, institucionales, culturales, etc.) que condicionan el ejercicio profesional (Mukamurera, 2002).

1.2. Perspectiva profesionalizante

Esta perspectiva de investigación concibe el desarrollo profesional como un proceso de aprendizaje que es producto de las condiciones de actividad puestas en práctica. Considera al profesional como un aprendiente que construye saberes con el fin de aumentar su eficacia en el trabajo. La construcción de esos saberes puede darse en el marco de actividades concientizadas y planificadas, por ejemplo en un dispositivo de formación inicial y continua. Asimismo, puede efectuarse de manera más o menos concientizada en y mediante la actualización de las prácticas profesionales. En este sentido, la actividad profesional tiene una dimensión constructiva,

puesto que permite al actor aprender haciendo, es decir, adquirir recursos cognitivos y afectivos particulares durante la realización y al finalizar sus actividades (Marcel, 2006; Rabardel, 2005; Pastré, 2008). Según esta óptica, el desarrollo profesional es un proceso de adquisición de saberes profesionales que incide en la evolución de las prácticas y en los modos de pensamiento de los actores.

En el marco del oficio docente, Day (1999: 4) define el desarrollo profesional como «un proceso mediante el cual el docente y sus colegas revén y renuevan juntos su misión como agentes de cambio, adquieren y desarrollan los conocimientos, las habilidades y los saberes esenciales para un buen ejercicio profesional». Esto presupone que el actor tiene un rol preponderante en su desarrollo profesional, y es capaz de incorporar nuevos recursos, de manera individual y/o colectiva, para mejorar y dominar su oficio. Guskey (2000) propone un modelo para evaluar la formación profesional continua de los docentes, mediante un proceso de autoevaluación, en cinco niveles: nivel 1) reacción de los participantes; nivel 2) qué han aprendido los participantes en formación profesional continua; nivel 3) apoyo y cambio organizacional; nivel 4) utilización por parte de los participantes de nuevos conocimientos y aptitudes; y nivel 5) resultados de los alumnos. Cabe citar también la contribución de Gather Thurler, quien, después de haber trazado «el inventario de las modalidades del desarrollo profesional que están a disposición de los docentes», propone un análisis en: «cuatro grandes subconjuntos [...] a los cuales los docentes accederán según dos parámetros: primeramente su disponibilidad para aventurarse hacia formaciones más exigentes; y en segundo lugar la voluntad de las autoridades escolares y políticas de diversificar y reconocer las alternativas posibles, invirtiendo los recursos necesarios» (Gather Thurler, 2004: 109).

En el seno de esta perspectiva «profesionalizante», podemos identificar dos categorías de trabajos que exploraremos a continuación: por un lado, aquellos que tienen por finalidad describir los saberes profesionales construidos, de manera más o menos concientizada, por los actores «en» y «mediante» sus prácticas individuales y colectivas. Podemos citar aquí una parte de las investigaciones que se relacionan con la psicología profesional, la ergonomía cognitiva, la didáctica profesional, etc. El segundo tipo de trabajos tiene por finalidad concebir dispositivos de investigación o de formación continua para cambiar las prácticas y/o los modos de pensamiento de los actores profesionales. Estos se apoyan en la capacidad reflexiva de los practicantes para analizar y hacer evolucionar sus prácticas profesionales. Ambas categorías comparten el presupuesto según el cual el actor puede adquirir nuevos saberes profesionales, evolucionar en sus prácticas, en sus concepciones y en sus representaciones, en las situaciones de actividad finalizadas, experimentadas o causadas.

2. FINALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Finalidad heurística: describir, comprender y explicar

Desde la finalidad heurística, el propósito de los trabajos de investigación es construir conocimientos sobre el desarrollo profesional de los actores, es decir, sobre la evolución de las prácticas y de los saberes profesionales construidos y puestos en marcha, así como sobre la identificación de las condiciones de producción de dicha evolución (Marcel, 2005; Brodeur, Deaudelin y Bru, 2005). Esta intención fundante está atravesada por exigencias epistemológicas: identificar regularidades o estabilidades que permitan caracterizar los saberes y las prácticas construidas y puestas en práctica por los profesionales, y explicar su dinámica evolutiva (Bru, 2002). Obedece a gestiones heurísticas con miras a describir, comprender y explicar, a partir de herramientas teóricas y metodológicas particulares, los datos empíricos recolectados sobre los comportamientos y los discursos de los actores profesionales. La base de conocimientos construida desemboca en conceptos generales, en un conjunto de modelos teóricos que responden a los criterios de validación científica propios de las ciencias humanas y sociales: validez interna y externa de los resultados, fidelidad y fiabilidad de los datos recolectados y de los instrumentos de medición utilizados (De Ketele y Maroy, 2006). La principal intención de esta finalidad es hacer inteligibles los procesos que tienen lugar en el desarrollo profesional. Dichos procesos pueden ser definidos de manera diferente en función de los marcos teóricos (procesos psicológicos, psicosociológicos, sociológicos, psicoanalíticos, etc.). Por ejemplo, el análisis clínico y ergonómico de la actividad (Clot, 1999; Clot y Leplat, 2005; Saujat, 2002) reposa sobre la idea fundamental de que es necesario «transformar para comprender las situaciones de trabajo estudiadas» o «actuar para repensar» la experiencia en un contexto que nos la muestre de otra forma. La intervención-investigación, es decir la modificación voluntaria de las condiciones de la actividad, es utilizada como un medio con el fin de comprender mejor el desarrollo del desempeño profesional.

Los trabajos abordados desde la perspectiva desarrollista del «desarrollo profesional» se adaptan plenamente a esta finalidad de investigación. Su objetivo es producir modelos heurísticos sobre las dinámicas de transformación de las prácticas, de los comportamientos y de los modos de pensamiento de los actores profesionales. Del mismo modo, desde la perspectiva profesionalizante, una cierta categoría de trabajos tienen por finalidad producir conocimientos que permitan describir, comprender y explicar los procesos de producción de los saberes profesionales (y sus evoluciones) que permiten a los actores ser eficaces en su oficio.

2.2. Finalidad pragmática: cambiar las prácticas y/o los recursos de los profesionales

La prioridad de los trabajos puede ser participar en las transformaciones de las prácticas y/o de los recursos cognitivos y afectivos de los actores profesionales. En este marco, estos pueden estar motivados por la voluntad de concebir y poner en práctica dispositivos de investigación que propongan actividades de reflexión sobre experiencias previas. Estas actividades, que se inscriben en el paradigma del practicante reflexivo, tienen por finalidad ayudar a los actores a objetivar y explicitar los saberes producidos en el curso de la acción, a fin de dominar mejor sus prácticas y producir nuevas competencias. Para Perrenoud (2001: 4) esto remite, en el caso de los docentes, a «una postura y una práctica reflexiva que funda un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y portador de efectos, disposiciones y competencias que se adquieren en general, y no a merced de un entrenamiento intensivo y deliberado». Esta finalidad está muy presente en dispositivos como la autoconfrontación y la interconfrontación, el análisis en grupo de situaciones profesionales (Fumat, Vincens y Étienne, 2003) y las entrevistas de explicitación, así como en la producción de escritos reflexivos como las memorias profesionales. Como indica Vermersch (1990), las entrevistas de explicitación tienen por finalidad formar a los practicantes en la toma de conciencia de los fenómenos que organizan sus prácticas para, a través de este medio, hacer evolucionar sus saberes profesionales. Del mismo modo, las investigaciones con miras praxeológicas (como la investigación-acción, Liu, 1997) pueden participar en el desarrollo profesional de los actores. A partir de la identificación de una problemática profesional, el investigador propone acompañar a los actores en el análisis y diagnóstico de sus prácticas, de su organización y de sus competencias, a fin de mejorarlas. Dispositivos como las auditorías o las ingenierías pedagógicas se inscriben plenamente en esta intención de transformar las prácticas de los actores. Asimismo, la voluntad de hacer evolucionar dichas prácticas en general va acompañada de un dispositivo de formación de los actores que propone gestiones más eficaces. Es importante recordar que en el análisis de las prácticas profesionales, ciertas corrientes de investigación como la didáctica profesional consideran que la construcción de conocimiento sobre las competencias puestas en marcha por los profesionales en acción y la concepción de dispositivos de formación que tienen por fin transmitirlos están íntimamente ligadas. Una categoría particular de trabajos abordados desde la perspectiva profesionalizante del «desarrollo profesional» se inscribe en la finalidad pragmática. Se trata de aquellos que, por ejemplo, se orientan hacia el análisis y la evaluación de los efectos de dispositivos de formación inicial o continua sobre la evolución de los recursos profesionales y per-

sonales de los actores y de sus prácticas. Los resultados de dichos trabajos se confrontan con las críticas ligadas a la ausencia de consensos sobre las relaciones que deben establecerse entre las prácticas de los actores y su pensamiento (representaciones, concepciones, creencias) en un contexto de cambio (Deaudelin, Brodeur y Bru, 2005). En el campo de la enseñanza, el sentido de la relación entre el pensamiento de los docentes y sus prácticas no son unánimes. Para algunos, un cambio en el plano del pensamiento de los docentes precede a un cambio en la práctica. Para otros, es la transformación de la práctica lo que influye sobre el pensamiento de los docentes.

3. TEORÍAS DE REFERENCIA

El análisis de los procesos de desarrollo profesional puede inscribirse en orientaciones teóricas diversas. En un sentido general, se trata de contribuciones intelectuales «consistentes y coherentes» que unifican conceptos de manera lógica, a fin de explicar e interpretar ciertos aspectos del proceso de aprendizaje y desarrollo del individuo. Estas orientaciones teóricas se caracterizan por lazos lógicos entre los postulados y las hipótesis que las distinguen. Son varias las teorías que participan en la construcción de la inteligibilidad de los procesos de desarrollo profesional. Cabe señalar dos grandes categorías: las que se centran en los procesos individuales (el sujeto y su actividad) y las que se centran en los procesos colectivos y organizacionales (el colectivo y su actividad). En lo que respecta a los límites de nuestra aproximación, varios puntos merecen ser precisados.

En primer lugar, nuestra propuesta no es exhaustiva y no pretende seguir una cronología histórica. Luego, algunas de las teorías propuestas no han estudiado de forma directa y central el objeto del desarrollo profesional, pero se han aproximado (o pueden potencialmente aproximarse) por intermedio de los conceptos que han desarrollado o de los campos profesionales que han investigado.

3.1. Teorías centradas en el objeto y su actividad

El desarrollo profesional puede ser analizado privilegiando la dimensión individual del sujeto. Los trabajos que se refieren a esto tienen por finalidad describir y comprender la evolución de los recursos personales de los sujetos en el marco de sus actividades profesionales. Hemos identificado cinco corrientes de investigación que remiten a los trabajos sobre los procesos individuales del desarrollo profesional de los actores.

3.1.1. *Teorías cognitivas*

Las teorías que explican el desarrollo profesional a partir de la dimensión cognitiva en general tienen por función describir los recursos incorporados y puestos en práctica por los actores en situación de actividad profesional. Parten del presupuesto de que esos recursos participan en la organización de las prácticas profesionales. Podemos identificar, entre otras, las representaciones y los esquemas de acción (Samurçay y Rabardel, 2004). La teoría de los campos conceptuales de Vergnaud (1991) muestra, después de Piaget (1936 y 1970), que los esquemas de acción no remiten únicamente a la primera infancia. Son igualmente identificables en el adulto en diversos ámbitos de acción, como el del trabajo. Los profesionales, para actuar eficazmente, conceptualizan lo real en y mediante sus prácticas. Construyen «organizaciones invariantes» asociadas a situaciones particulares que tienen por función guiarlos en la selección e interpretación de la información ligada a su entorno profesional, y acompañarlos luego en la realización de sus acciones. Las teorías cognitivas interpretan el aprendizaje profesional del sujeto a partir de la identificación de los recursos personales que ha desarrollado y puesto en práctica en la realización de una tarea. Las teorías relativas a la didáctica profesional y a la ergonomía cognitiva, por ejemplo, se apoyan en los trabajos de la psicología cognitiva para explicar los modos de pensamiento de los profesionales en sus actividades. La didáctica profesional, ligada al constructivismo piagetiano, sostiene la hipótesis de que los profesionales adquieren competencias mediante la confrontación más o menos sostenida de situaciones diversas (familiares y nuevas). Define las competencias de un sujeto como el conjunto organizado de representaciones (conceptuales, sociales y organizacionales) y de organizadores de actividad (esquemas, procedimientos, razonamientos, toma de decisión, coordinación) disponibles con miras a la realización de un fin o a la ejecución de una tarea. Los trabajos de la ergonomía cognitiva estudian igualmente la forma en que los profesionales desarrollan competencias particulares mediante el uso de instrumentos en el seno de sus prácticas. Para Rabardel (1995 y 2005), el instrumento es una entidad mixta constituida por un artefacto (objeto transformado por el ser humano) y por esquemas de utilización asociados a este. Los artefactos pueden representar objetos materiales (herramientas, máquinas, etc.) pero también objetos simbólicos (sistemas de reglas, de requisitos de las prácticas, de evaluación, etc.). Esos elementos permiten comprender cómo los profesionales pueden desarrollar nuevos recursos cognitivos (esquemas de acción, representaciones) por intermedio de la utilización de artefactos construidos y/o disponibles en su entorno de trabajo. El contexto profesional, a través de los artefactos utilizados, jugaría aquí un rol de primer plano en el desarrollo de los sujetos.

Las competencias profesionales están constituidas por recursos cognitivos más o menos concientizados por el sujeto. Ciertas teorías postulan que dichas competencias, en términos de Leplat (1995 y 1997), están implícitas y son incorporadas por el sujeto. Por consiguiente, son difícilmente accesibles y verbalizables. Los esquemas de acción y las representaciones funcionales forman parte de esta categoría de recursos cognitivos que son difíciles de concientizar por parte del sujeto. Para acceder a ellos, los investigadores deben construir modelos cognitivos a partir de las inferencias efectuadas sobre los comportamientos de los actores observados en situaciones particulares. A la inversa, otros marcos teóricos que quieren diferenciarse de las investigaciones behavioristas anteriores, defienden la idea de que los recursos cognitivos que organizan las prácticas profesionales pueden ser concientizados y verbalizados con facilidad. Así, a través del discurso, se podría acceder al razonamiento del actor y a su interpretación de las situaciones para comprender sus anticipaciones, sus juicios y decisiones tomadas para actuar eficazmente en una determinada situación. Las teorías que se apoyan en la corriente del practicante reflexivo toman en cuenta, por ejemplo, los relatos de los sujetos sobre sus juicios y razonamientos para comprender sus acciones y también para desarrollar sus competencias reflexivas sobre y en la acción (Schön, 1994).

3.1.2. Teorías sociocognitivas

Las teorías sociocognitivas se inscriben en el paradigma socioconstructivista. Intentan explicar el desarrollo profesional y personal de los individuos a partir de las mediaciones sociales y culturales (Marcel, 2005). Dichas mediaciones pueden estar caracterizadas por los marcos e instrumentos culturales que despliegan los individuos en el seno de sus prácticas. Podemos referir en este sentido los trabajos de la psicología histórico-cultural que describen las transformaciones psíquicas del individuo por la mediación de los sistemas de signos y de instrumentos heredados de las generaciones anteriores. La psicología rusa (Vigotsky (1934/1998), Rubinstein (1935/2000, 1940/2007), Leóntiev (1965), Galperine (1965), Talyzina (1998)) ha marcado profundamente la corriente de investigaciones sociocognitivas. La misma cuestiona la primacía de lo biológico respecto del desarrollo de la inteligencia, en detrimento de la tesis que defiende la idea de que las herramientas y los sistemas de signos que ponen en práctica los sujetos en su entorno no son vistos solo como auxiliares del pensamiento humano que prolongan una función mental preexistente. Por el contrario, el acento está puesto en su capacidad real de transformar las funciones psíquicas. Para retomar la tesis de Vigotsky (1934), los instrumentos psicológicos son elaborados y/o desplegados por los sujetos

para aumentar su posibilidad cognitiva (su capacidad de memorización, su capacidad reflexiva, etc.) y su posibilidad de acción. Estos instrumentos se vuelven una ayuda puesto que permiten a los sujetos, en un cierto estadio, controlar mejor sus comportamientos y alcanzar funciones psíquicas superiores. El desarrollo de las funciones psicológicas superiores operaría desde el exterior (el uso del instrumento) hacia el interior (la incorporación de la función mediadora del instrumento). Estudiar la actividad consiste entonces en estudiar una unidad de análisis que integra características sociales-interactivas e individuales-cognitivas de las conductas humanas.

Las teorías relativas al conflicto sociocognitivo y al aprendizaje social pueden ser igualmente identificadas entre las que estudian los procesos cognitivos que participan en el desarrollo profesional (Marcel y García, 2008). Las situaciones de conflictos sociocognitivos relativos a objetos particulares de trabajo motivarían en los profesionales la adquisición de nuevos recursos cognitivos. Los trabajos de Doise y Mugny (1997) y de Perret-Clermont (1996) en el público infantil han mostrado que los desequilibrios interindividuales provocados por las situaciones de desacuerdo en los puntos de vista entre los miembros de dicho público crearían desequilibrios intraindividuales, a partir del cuestionamiento de los propios puntos de vista. Los desequilibrios intraindividuales favorecerían la descentración del individuo en relación con su propio punto de vista, mediante la toma de conciencia de respuestas posibles distintas de las suyas. En el marco profesional, podemos pensar hipotéticamente que las situaciones de intercambio (formales o informales) entre los actores pueden favorecer los conflictos sociocognitivos reconfigurando los recursos cognitivos vinculados a tareas particulares o relativos a la construcción identitaria en el trabajo. La teoría del aprendizaje social puede servir igualmente para interpretar el desarrollo profesional del individuo a través de la mediación de las prácticas con sus colegas de trabajo (Bandura, 1976). Esta teoría insiste sobre la importancia de la observación «activa» de comportamientos-modelo en el aprendizaje de los sujetos.

El aprendizaje suplementario (llamado a veces modelado) es un efecto de la observación de otro pero no una reproducción mimética.

Entendemos por modelado el trabajo de observación activa por el cual, extrayendo reglas subyacentes a los estilos de comportamiento observados, las personas construyen por sí mismas modalidades de comportamiento cercanas a las que ha manifestado el modelo y las sobrepasan generando nuevas competencias y nuevos comportamientos, más allá de aquellos que han sido observados. Además, favoreciendo la aparición de nuevos comportamientos, el modelado actúa sobre la motivación, abriendo el horizonte del observador hacia nuevos beneficios anticipados, generando afectos, actuando sobre su sistema de valores (Carré, 2004).

Por medio del modelado, los profesionales serían capaces de aprender nuevos comportamientos mediante la observación de otro. Según Bandura (2001), la adquisición de conocimientos no se da únicamente, como aseguran las teorías cognitivas, cumpliendo una acción y experimentando sus consecuencias. Los individuos, a través de su capacidad simbólica, pueden aprender nuevos «patrones» de comportamiento y sus consecuencias mediante la demostración física, la representación gráfica o bien mediante la descripción verbal. En el marco profesional, podemos inferir que los actores pueden desarrollarse y construir nuevos conocimientos mediante el proceso de modelización de los comportamientos de otro.

En la línea de los trabajos de la psicología rusa, Bruner (1993) piensa que es a través de la mediación social que se construyen los conocimientos. En el marco de la enseñanza-aprendizaje, este autor ha abordado las interacciones de tutela que se ejercen sobre un modo comunicacional, y ha introducido el concepto de apuntalamiento para dar cuenta de los procesos de regulación de dichas interacciones. Según Bruner, el apuntalamiento es «el conjunto de las interacciones de asistencia del adulto que permiten al niño aprender a organizar sus conductas a fin de resolver solo un problema que en un comienzo no sabía resolver». El proceso de andamiaje consiste entonces en volver al aprendiz capaz de solucionar un problema, de llevar a buen término una tarea, de alcanzar un fin que habría estado, sin asistencia, más allá de sus posibilidades.

3.1.3. Teorías de la cognición situada

El concepto de cognición situada nace de una perspectiva que refuta el presupuesto de una cognición independiente del contexto y de la intención del sujeto, enunciado por ciertas teorías cognitivas. El conocimiento del individuo no está almacenado en su cerebro, al margen del entorno, para ser utilizado en una situación de acción bajo la forma de un plan preestablecido o de una deliberación relativa al control de la acción (Suchman, 1987; Theureau, 2002 y 2004). Según las teorías de la cognición situada, la situación en la cual la persona aprende se vuelve una parte esencial de lo que es aprendido (Grison, 2002), sobre la base de sistemas interactivos que incluyen a los actores, con los que interactúan, y de sistemas materiales y representacionales. En los modelos de la cognición situada, los saberes de los individuos son reconfigurados, de manera dinámica, en el curso de las relaciones con su entorno. En lugar de presuponer la cognición como una suerte de «calculadora» que selecciona el esquema correcto, la regla de acción adecuada en función de la situación, la cognición situada pone el acento en los saberes percibidos y re-percibidos, concebidos y re-concebidos en acción. La

percepción y la concepción se acoplan de forma dinámica en la mediación de las situaciones. Los fines y las significaciones de los actores son re-concebidos según la manera en la que las transformaciones relativas al entorno son re-percibidas con el tiempo. Así, personas, objetos materiales o simbólicos, antes percibidos por el sujeto en actividad como imposiciones del contexto pueden, por la evolución del entorno o de la historia personal, ser considerados a la inversa como recursos y puntos de apoyo para realizar las tareas. Podemos tomar como ejemplo los trabajos de Gibson (1977 y 1979) que abordan la relación percepción-acción y la teoría de las *affordances* visuales. La *affordance* es la lectura que hace el sujeto de una oportunidad de acción en virtud de las propiedades (visuales) del objeto. Las propiedades percibidas del mundo desencadenan la acción del sujeto. Esta teoría demuestra el carácter oportunista de la acción, rasgo defendido en el marco de la cognición situada por Suchman (1987), contra la «planificación» de la acción. En el contexto escolar, el aprendizaje situado constituirá el soporte del desarrollo de las teorías de la cognición situada. Al igual que para la acción situada, el aprendizaje situado insiste en el hecho de que aprender en un contexto pertinente, del mundo real, es más eficaz que aprender ideas abstractas descontextualizadas. Lave y Wenger (1991) proponen la teoría del aprendizaje situado como un «puente entre una perspectiva según la cual los procesos cognitivos (y el aprendizaje) están primero, y aquella según la cual la práctica social es el fenómeno generador primitivo y el aprendizaje una de sus características». En el dominio profesional, las teorías de la cognición situada explican el desarrollo profesional poniendo en evidencia el rol de los elementos del contexto profesional (los actores, los objetos, los dispositivos, etc.) y de su evolución en la adquisición de las percepciones, de las representaciones y de los conocimientos de los sujetos ligados a la realización de las tareas profesionales y a la construcción de los componentes identitarios. Las prácticas profesionales están situadas en un contexto dado (con sus componentes materiales, sociales e históricos) que provee recursos y a la vez define obligaciones que tienen un costo para la persona (Beguin, 2007).

3.2. Teorías centradas en el colectivo y su actividad

El desarrollo profesional de los individuos puede ser estudiado a través de la dimensión colectiva, es decir social o asociativa. La evolución de los recursos cognitivos y afectivos de los profesionales (sus representaciones, conceptualizaciones, intereses, motivaciones, proyectos de acción, etc.) está influenciada por las modalidades de acción puestas en marcha durante el desarrollo de la tarea, lo que Rabardel (2005a y 2005b) llama la

actividad constructiva. Asimismo, está determinada por las condiciones (materiales, organizacionales, relacionales, culturales, etc.) de trabajo. El desarrollo profesional no se reduce a la situación singular *hic et hunc* y al estado actual del sujeto, como sostienen ciertas corrientes «situacionistas». Tanto el entorno como el sujeto están caracterizados por estructuras «relativamente» estables, preestablecidas, que condicionan las prácticas profesionales de los actores y los recursos desplegados en la acción. Los componentes estructurales del entorno de trabajo constituyen recursos u obligaciones que influyen en el campo de acción posible de los profesionales, así como las oportunidades o, a la inversa, los obstáculos en su aprendizaje profesional. La organización de la actividad (la división del trabajo, las prescripciones de las tareas, las herramientas disponibles y/o elaboradas por los actores), así como las necesidades y los valores propios del contexto social y cultural impactan en los componentes de las situaciones en las que se encuentran los profesionales y en sus características personales. El modelo de regulación propuesto por Reynaud (1989) en estudios de sociología del trabajo pone en evidencia, por ejemplo, cómo las reglas «descendentes» y «ascendentes» de la jerarquía de la organización del trabajo, que emergen de la actividad colectiva de los profesionales exigiendo para la resolución de un problema algo distinto a los procedimientos formales, determinan las condiciones de realización de la actividad profesional y, por consiguiente, la posibilidad de desarrollo de los profesionales.

3.2.1. *Teorías de «cognición colectiva»*

Incluimos bajo esta apelación las teorías cuyo presupuesto es que los individuos aprenden haciendo, desarrollan recursos cognitivos en el marco de sus prácticas de intercambio, de colaboraciones y de coordinaciones. Los recursos desarrollados en y a través del colectivo sobrepasan el repertorio individual. La teoría relativa a la «comunidad de prácticas» defiende, por ejemplo, la idea de que una comunidad de practicantes, en la cual estos están comprometidos plenamente, se caracteriza por un aprendizaje colectivo y situado. Una comunidad es un «sistema de relaciones entre personas, actividades y el mundo, que se desarrollan en el tiempo y en relación con otras comunidades de prácticas tangenciales y superpuestas» (Lave y Wenger, 1991: 98). Los miembros de una comunidad de prácticas desarrollan sus competencias en relación con la práctica en la cual están comprometidos. A través de esas comunidades, los profesionales despliegan competencias individuales preestablecidas y desarrollan nuevas a través de la construcción, el intercambio y el hecho de compartir un repertorio común de recursos, principalmente constituido por el saber-hacer tácito

y contextualizado. Lemke sintetiza el modelo de aprendizaje subyacente como la participación en una «comunidad de práctica» en la cual nos encontramos con otras personas en sus gestos y actividades situadas en cuanto «participantes legítimos periféricos». Llegamos de esta manera a ser capaces de hacer lo que ellas hacen. Nuestra actividad, nuestra participación, nuestra «cognición» están siempre ligadas, son co-dependientes de la participación y de la actividad de los Otros que son personas, herramientas, símbolos, procesos u objetos. La manera en que participamos, las prácticas en las cuales nos comprometemos, es función de esta comunidad amplia o al menos de las partes de la comunidad con la que nos hemos reunido. Cuando participamos, cambiamos. Nuestra identidad-en-práctica se desarrolla. No somos personas autónomas en ese modelo sino personas-en-actividad (Lemke, 1997).

En el marco del desarrollo profesional, la teoría relativa a la comunidad de prácticas podría explicar cómo los individuos adquieren nuevos saberes profesionales comunes y compartidos por intermedio de su participación en un colectivo de trabajo, que tiene sus propios fines, sus propios medios de acción y sus propios valores.

Del mismo modo, la teoría relativa al «aprendizaje organizacional» surgida de las ciencias de la gestión puede servir igualmente para comprender y describir cómo un colectivo organizado aprende y se desarrolla independientemente de los individuos que lo componen. Nonaka y Takeuchi (1997) proponen un modelo de aprendizaje llamado «espiral de creación de conocimientos organizacionales». Este modelo está basado en la idea de que los conocimientos tácitos y subjetivos de los individuos constituyen el zócalo a partir del cual son construidos los conocimientos organizacionales. Es definido del siguiente modo:

La organización debe movilizar los conocimientos tácitos creados y acumulados a nivel individual. Los conocimientos tácitos movilizados son amplificados de manera organizacional a través de cuatro modos de conversión de conocimientos y cristalizados a niveles ontológicos superiores. Llamamos a esto la «espiral de conocimientos» en la cual la interacción entre conocimientos tácitos y explícitos gravita los niveles ontológicos. La creación de conocimientos organizacionales es entonces un proceso en espiral que empieza a nivel individual y se eleva a través de una comunidad de interacciones en expansión que atraviesa las fronteras de las secciones, de los departamentos, de las divisiones y de la organización (Nonaka y Takeuchi, 1997: 95-96).

La teoría del aprendizaje organizacional pone en evidencia el hecho de que los conocimientos individuales y tácitos de los actores se combinan, se ob-

jetivan y se formalizan migrando hacia un nivel superior que es la organización. La tesis defendida en esta teoría es que la organización, el colectivo, independientemente de los actores, construye conocimiento, lo cristaliza, lo memoriza, y luego lo transmite a sus miembros. Para decirlo en otros términos, cada estructura tiene una historia, una cultura, al margen de los individuos que la componen. En el marco profesional, la teoría del aprendizaje organizacional puede ayudar a identificar, en un primer momento, los saberes profesionales que han sido capitalizados por la organización, y en un segundo momento a comprender cómo esos saberes son puestos en marcha en las prácticas profesionales como soportes y recursos para realizar tareas eficazmente o posicionarse desde un punto de vista identitario.

Las teorías de «la cognición colectiva» pueden explicar los procesos de desarrollo profesional poniendo en evidencia el rol del contexto organizacional y de las prácticas colectivas de los actores en la construcción de saberes profesionales relativos al tratamiento de la tarea profesional y a la socialización profesional. En el dominio de la profesión docente, Blanc (2007) ilustra bien la influencia del contexto y del colectivo de la escuela en la construcción de saberes profesionales particulares relativos a la evaluación escolar.

3.2.2. Sociología de la acción

Las corrientes de la sociología de la acción pueden ser igualmente convocadas para explicar los procesos de desarrollo profesional de los individuos. Ponen en evidencia el hecho de que el estudio de las prácticas de los actores debe estar vinculado a los diferentes niveles (no jerarquizados) de contexto (organizacional, social y societal) en los cuales están insertos. No se pueden comprender y explicar las razones de la acción sin ponerlas en perspectiva con los elementos sociales, culturales e históricos de su entorno.

Entre las teorías francófonas de la sociología de la acción, podemos citar en primer lugar la sociología de la acción estratégica o política (Crozier y Friedberg, 1994; Bernoux, 1990). Su presupuesto es que los actores, en el seno de una organización, tratan de negociar sus intereses personales respecto de los objetivos de la organización en la que ejercen. Esos intereses pueden evolucionar en función de las obligaciones y de los recursos de los que disponen los actores en el seno de dicha organización. El móvil de los actores, sea cual fuere su posición en la jerarquía de la organización, es conservar o aumentar su margen de libertad. Para lo cual tratan de dominar las zonas de incertidumbre pertinentes para el funcionamiento eficaz de la organización. El dominio de esas zonas de incertidumbre les proporciona un cierto poder que les permite ser más independientes en su trabajo.

El desarrollo profesional de los individuos puede ser analizado a través del prisma de esta teoría. La evolución de los intereses y lógicas estratégicas de los diferentes profesionales puede ser descrita en el seno de una organización intentando, por ejemplo, identificar su capacidad para apropiarse de los recursos de su entorno para aumentar su dominio de las zonas de incertidumbre. Podemos así plantear la hipótesis de que un profesional experto (respecto de un profesional novato) ha construido lógicas estratégicas pertinentes en el seno de su organización que le permiten conservar/aumentar sus márgenes de autonomía en términos de decisiones y de acciones. Ese profesional experto ha sabido aprovechar su potencial de competencias y apropiarse de los recursos de su entorno para dominar las zonas de incertidumbre, pertinentes y necesarias para el buen funcionamiento de su organización.

Una segunda aproximación en términos de lógicas de acción es la que aporta la escuela de las convenciones (Boltanski y Thévenot, 1991). Su objeto es estudiar las reglas, normas o convenciones que se establecen entre los actores sociales cuando son confrontados a pruebas críticas (conflictos interindividuales). Según estos autores, las personas están dotadas de capacidades morales para identificar la naturaleza de una situación y ajustar su acción a la misma. Es en función de valores de referencia, múltiples y a veces contradictorios, que los actores manifiestan sus desacuerdos y definen sus actos. En el marco profesional, los autores de esta corriente han desarrollado varios estudios de caso para poner en evidencia las diferentes lógicas de acción que deben afrontarse y coordinarse. El desarrollo profesional podría ser estudiado a partir de la evolución de los recursos morales del individuo (sus valores de referencia) en el seno de una organización profesional en un tiempo dado, o bien a partir de la evolución de esos recursos morales durante la trayectoria profesional del individuo (en organizaciones diferentes). Esos estudios son pertinentes para abordar los procesos de socialización profesional de los individuos, y cómo se construye y evoluciona su identidad profesional.

Finalmente, citaremos la sociología de la experiencia (Dubet, 1994 y 2007). Inspirado en los trabajos de Touraine (1965 y 1989), Dubet distingue tres lógicas de acción, cada una de las cuales remite a un sistema que compone la sociedad: la lógica de integración, la lógica estratégica y la de la subjetividad. Llama «experiencia social» a la combinación de las tres lógicas de acción que se interpenetran en diversos grados. Estas lógicas pueden ser estudiadas en el dominio profesional para identificar su evolución en función de los contextos profesionales y de las características de los actores.

Más allá de estas teorías generalistas de la sociología francófona de la acción, existe un cierto número de estudios sociológicos en el ámbito del trabajo que se han centrado en los procesos de socialización profesional

(Osty, 2003; Dubar, 1991 y 1992; Sainsaulieu, 1997). Lamentablemente no podemos describirlos aquí. A continuación, haremos referencia a ciertos conceptos desarrollados por esos autores.

3.2.3. *Sociología psicológica*

Esta corriente no privilegia el estudio de la acción social ni los marcos de interacción sino que se apoya en la idea de que lo social puede ser captado a escala del individuo. En lugar de identificar los principios de variación de los comportamientos, de las prácticas, de las culturas y de las representaciones de los individuos desde un punto de vista macrosociológico –variaciones interépocas, intergrupos (interclases), intersociedades–, se centra en las variaciones intraindividuales de los comportamientos. La idea es preguntarse qué hacen, piensan o creen los mismos individuos en ámbitos diferentes de prácticas. La sociología psicológica intenta identificar las disposiciones psicológicas que los individuos construyen durante sus trayectorias sociobiográficas, y las que ponen en marcha (o inhiben) en los diferentes campos de acción. Los trabajos de Lahire (2001 y 2004) muestran que las influencias socializadoras que moldean a los individuos están lejos de ser coherentes (contra los presupuestos de la teoría del «habitus» de Bourdieu, 1980, 1994). Ponen en evidencia el hecho de que los individuos raramente cuentan con un patrimonio de disposiciones homogéneas y que esas disposiciones no son sistemáticamente transferidas de un ámbitos de acción a otro. Kaufmann (2004) también se vale de esta aproximación para comprender los resortes subjetivos de la construcción identitaria de los individuos. A partir de una lectura intra e interindividual de los comportamientos y de los pensamientos, muestra el trabajo de composición identitaria que realizan los actores para dar un sentido (una significación y una dirección) a lo que hacen y son. Para efectuar ese trabajo de construcción identitaria, los individuos deben integrar las disposiciones adquiridas en socializaciones pasadas y los recursos sociales disponibles en su entorno. La construcción identitaria ya no es entonces el producto de un programa preestablecido sino que exige de parte del actor una serie de microdecisiones y de pruebas, por lo que es inmediata y contextualizada. La sociología psicológica puede ser utilizada para comprender y explicar los procesos que participan del desarrollo profesional de los individuos. La manera en que los profesionales construyen y despliegan su patrimonio de disposiciones (cognitivas y afectivas) y su identidad en el trabajo puede ser relacionada con sus campos de acción y con las influencias socializadoras que han vivido en el pasado. Esos elementos de análisis podrían permitir comprender las razones por las cuales ciertos individuos evolu-

cionan y progresan en la construcción identitaria y en la adquisición de nuevas competencias en un campo profesional dado mientras que otros, a la inversa, se estancan o bien rompen con su campo profesional y/o su trayectoria anterior.

4. LOS INDICADORES

Cualesquiera que sean las teorías de pensamiento, el desarrollo profesional como objeto de análisis concierne a las relaciones entre un sujeto (sus recursos cognitivos y afectivos), la configuración de sus modalidades de acción elaboradas en situación y el entorno profesional (con sus diferentes niveles de contextos: social, cultural, temporal, espacial, etc.) en el cual ejerce. Esos tres elementos (el sujeto, sus acciones y el entorno) son interdependientes e inciden en la descripción, en la comprensión y en la explicación del desarrollo profesional.

En este punto, propondremos algunos ejemplos de indicadores conceptuales del desarrollo profesional. Estos tienen por función permitir articular el marco teórico elegido por el investigador con la dimensión empírica que apunta a aprehender. El marco teórico de referencia funda el indicador conceptual y lo pone en relación con otros indicadores conceptuales para explicar lo real. La lista de esos indicadores no es por supuesto exhaustiva. Se apoya en un cierto número de trabajos nacionales e internacionales. Nos arriesgaremos a caracterizarlos en algunas líneas aceptando, de antemano, que las mismas no pueden dar cuenta de toda su riqueza y complejidad.

4.1. Saberes profesionales que apuntan a la eficacia del trabajo

En esta parte está reagrupado el conjunto de indicadores conceptuales que caracterizan los saberes construidos y puestos en marcha por los actores en situación de actividad profesional, solos o en colaboración, es decir en coordinación con colegas de trabajo. Esos saberes tienen por función común ayudar al actor a dominar mejor las situaciones profesionales con que se encuentre (familiares y/o nuevas). En otros términos, ayudarlo a estar menos desprovisto frente a una situación particular. El término «eficacia» reúne en parte el sentido del concepto de «competencia». Para retomar las palabras de Vergnaud (2007), es competente un actor que sabe hacer algo que otro actor no sabe hacer. Del mismo modo, un actor es más competente en el tiempo «t+1» que en otro «t» si saber hacer en el «t+1» lo que no sabe hacer en el «t». La argumentación de la eficacia en el trabajo puede estar

asociada paralelamente a un aumento o mejoramiento del repertorio de los recursos profesionales del actor. Hemos categorizado los indicadores relativos a los saberes profesionales que apuntan a la eficacia en el trabajo en función de dos tipos de aprendiente: el sujeto individual y el colectivo.

4.1.1. Saberes construidos por el sujeto

Podemos caracterizar cierto número de saberes profesionales que los sujetos realizan para tratar situaciones de trabajo. Esos saberes pueden integrar varios componentes que dependen de la organización de las representaciones, de la actividad y del dominio de los artefactos y herramientas (Samurçay y Rabardel, 2004).

REPRESENTACIONES

Las representaciones pueden referirse a los objetos profesionales y a sus relaciones, entre actores en la tarea (consigo mismos y con los otros) y en las situaciones. Esas representaciones, a menudo diferentes según los profesionales, se constituyen a partir de sus experiencias y conocimientos. Para Wartofsky las personas acceden al conocimiento necesario para la conducción de su actividad recurriendo a representaciones que toman la forma de teorías, de modelos científicos, de imágenes artísticas, etc.: «no hay ningún conocimiento humano sin representación». Los artefactos, soportes de estas representaciones en su calidad de construcciones sociales, cristalizan modelos que guían la percepción y la actividad cognitiva de los individuos: «los modelos son verdades dadas que ofrecen oportunidades de acción. Tienen la virtud de designar [...] un modo de acción apropiada, una representación de la práctica eventual, o un modo de acción adquirido» (Wartofsky, 1979).

Los psicólogos han propuesto un cierto número de conceptos que permiten estudiar las representaciones de los actores profesionales: «la imagen operativa», «las representaciones operacionales» y «los modelos mentales». Según Ochanine (1981: 225), «las imágenes operativas son estructuras informacionales especializadas que se forman en el curso de tal o cual acción dirigida sobre los objetos». Vermersch (1981) ha propuesto el concepto de representaciones operacionales poniendo en evidencia las funciones de adecuación, de funcionalidad y de adaptación exitosa a una tarea. Norman (1983) hablará de la formación de los modelos mentales que construyen los profesionales frente a ellos mismos y frente a objetos con los cuales interactúan.

Leplat (1985) emplea la expresión «representación funcional» y la distingue de la «representación no-funcional». La representación, según el autor, es funcional en la medida en que asegura la planificación y guía de la acción. El rol de la representación funcional es permitir al actor anticipar las consecuencias de su acción en términos de resultados pero también de procesos que intervienen en la misma. Las representaciones constituyen «un mecanismo de filtrado» que permite a los profesionales retener y tratar las dimensiones de la situación juzgadas como las más importantes para realizar sus fines (Zakay y Wooler, 1984). Según Rasmussen (1979), la eficiencia de los procesos cognitivos en el trabajo se interesa, en gran parte, en las posibilidades de transformación de las representaciones y en la posibilidad de tener acceso a varias de ellas en el mismo momento. El estudio del desarrollo profesional podría centrarse en la elaboración de esas representaciones, en sus evoluciones en el tiempo, en sus relaciones, en su organización, en las condiciones de su realización y en el pasaje de una a la otra. En fin, Rasmussen (1979) ha propuesto una clasificación de las representaciones en el dominio del trabajo en términos de niveles de abstracción, jerárquicamente organizadas. Sobre una escala abstracto-concreta, categoriza un cierto número de representaciones (desde la representación por la apariencia física a la representación en términos de fin funcional). Según el autor, cuanto más se pasa a un nivel abstracto de la representación, más informaciones de tipo funcional se dan, que guían más eficazmente la acción.

CONCEPTUALIZACIONES LIGADAS A LA ACTIVIDAD

Entre los organizadores potenciales de la actividad profesional, podemos evocar las conceptualizaciones implícitas y explícitas construidas y puestas en marcha por el individuo para la realización de un fin o la ejecución de una tarea. Esta diferencia de niveles de concretización (implícita versus explícita) del conocimiento pone en evidencia el hecho de que la conceptualización no se reduce a la forma predicativa del conocimiento, para retomar los términos de Vergnaud (2001), que toma la forma «de textos, de enunciados, de tratados y de manuales». Una parte de los conocimientos construidos por los actores en una situación de actividad profesional tiene forma operatoria, es decir que tiene por función prioritaria hacer y tener éxito. Esto remite a la distinción piagetiana entre tener éxito y comprender. Piaget (1974) muestra que el éxito de la acción precede generalmente a la comprensión de esta. El proceso de comprensión pone en marcha un nivel de coordinación conceptual diferente del movilizado con ocasión del logro de la acción; pasamos así, para retomar las palabras de Piaget, de una coordinación actuada (coordinación de movimientos) a una coordinación

concientizada de conexiones lógicas o que implican de la acción (la comprensión de las causalidades de la acción).

En el marco del trabajo existen numerosos casos en los que el éxito de la acción precede a su comprensión, es decir, es suficiente para sí misma. El ejemplo típico es el del experto incapaz de explicar verbalmente cómo ha hecho para hacer lo que hace (Leplat, 1997). Los conocimientos implícitos, de forma operatoria, solo mantienen las propiedades de las relaciones útiles para la acción (Samurçay y Pastré, 1998). Para ilustrar esos conocimientos implícitos, podemos recurrir a varios conceptos teóricos. En primer lugar, al modelo del esquema introducido por Piaget (1936) y luego desarrollado por Vergnaud (1991), Pastré (2000) y Mayen (2001). El esquema es un modelo que permite identificar los invariantes relativos a la organización de la actividad asociadas a clases de situaciones. El esquema es, según Vergnaud, una «totalidad dinámica y funcional» que está formada por varias categorías de elementos indispensables: fines y anticipaciones, reglas de acción, posibilidades de inferencia en situación e invariantes operatorios. Las situaciones de trabajo son situaciones en las que el éxito de la acción prima sobre toda otra cosa. Podemos así decir que la conceptualización que se construye en el seno de la acción comporta su propia coordinación y puede prescindir de las representaciones explícitas de los actores. Esta proposición comprende el concepto de «competencia incorporada» teorizado por Leplat (1995).

Paralelamente a los conocimientos implícitos, los actores profesionales pueden construir y poner en marcha conocimientos explícitos que guían y acompañan la realización de sus tareas. Este tipo de conocimiento se apoya sobre un trabajo de conceptualización que implementa mecanismos de toma de conciencia y de reflexividad. Podemos referirnos aquí al modelo del practicante reflexivo (Schön, 1994) que presupone que el profesional es capaz de tomar una distancia crítica respecto de su práctica y por consiguiente construir conocimientos sobre las razones y las consecuencias de su acción. Los conocimientos explícitos pueden permitirle al sujeto construir invariantes de la acción a niveles superiores, descontextualizándolos de las situaciones particulares y así ayudarlo a tratar una variedad de situaciones.

A un nivel más general, podemos identificar la conceptualización construida mediante un proceso de teorización cuyas funciones prioritarias son explicar y comprender objetos de lo real. Esos saberes teóricos constituyen un sistema de conocimientos con exigencias de coherencia y de completud. La distinción entre esos dos niveles de conocimientos (implícitos y explícitos) puede vincularse con los trabajos de Vigotsky que han abordado las nociones de «conceptos científicos» y «conceptos cotidianos». Los primeros se construyen a partir de un proceso de generalización, mientras que

los segundos se construyen a través de sus diferentes usos en contextos de acción y de comunicación particulares.

El desarrollo profesional puede así ser aprehendido a partir del estudio de las conceptualizaciones (y de sus evoluciones) que son construidas y puestas en marcha por los actores en y por sus prácticas profesionales. ¿Cuál es, por ejemplo, el sistema de esquemas de acción que construye y moviliza el actor en la implementación de sus tareas profesionales? ¿Cómo evoluciona ese sistema en función de la trayectoria personal y profesional del sujeto y de su entorno de trabajo? ¿Cómo se diferencia ese sistema a nivel intra e interindividual?

CONOCIMIENTOS ASOCIADOS AL DOMINIO DE ARTEFACTOS Y DE HERRAMIENTAS

El concepto de «instrumento psicológico» introducido por Vigotsky (1934) y luego retomado por Engeström (1987) o Rabardel (1997) permite estudiar los recursos construidos por los sujetos asociados a la utilización de los artefactos culturales presentes en el seno de su entorno. Wartofsky considera los artefactos (herramientas y lenguaje) «como objetivaciones e intenciones humanas; es decir, como ya investidos de un contenido cognitivo y afectivo. La herramienta es aprehendida a la vez en su utilización y en su producción, en una perspectiva instrumental, como algo destinado a estar hecho para y empleado según un cierto fin» (Wartofsky, 1979: 204). Para Rabardel (1995), las situaciones de actividad instrumentada están caracterizadas por la «inserción, por el sujeto de uno (o varios) instrumento(s) en su actividad». El instrumento, según el autor, es una entidad mixta constituida por un artefacto (objeto transformado por el sujeto) y por esquemas de utilización asociados. El artefacto puede ser material o simbólico, producido por el usuario o por otros. Rabardel (1995) intenta así articular el concepto de esquema propuesto por Piaget y Vergnaud y el de instrumento psicológico propuesto por Vigotsky. El desarrollo profesional puede entonces ser estudiado en función de la evolución de los instrumentos psicológicos, en el sentido de Rabardel, construidos y movilizados por el actor profesional en situación de actividad finalizada. La noción de «instrumento psicológico» se apoya en la tesis de la psicología rusa en lo que concierne a la génesis social de las funciones psíquicas de los sujetos. La transformación psíquica de los actores se realiza a través de la mediación de las diferentes categorías de herramientas forjadas por la cultura.

El desarrollo profesional puede así ser estudiado en función de los conocimientos (y de sus evoluciones) asociados a la concepción y al dominio de artefactos culturales construidos en el entorno de trabajo. Por ejemplo, en el marco del trabajo docente, es posible poner en evidencia la construcción de saberes profesionales relativos a responsabilizarse con la tarea, en

función de la participación de los docentes en la concepción y en la implementación de dispositivos pedagógicos interclases en el seno del establecimiento escolar (Lefevvre, 2007).

SENTIMIENTO DE AUTOEFICACIA, MOTIVACIÓN, AUTOESTIMA

El sentimiento de autoeficacia puede funcionar como indicador de los recursos profesionales construidos por el individuo para realizar eficazmente sus tareas. Según Bandura (1980 y 1986), las creencias de un individuo en relación con sus capacidades para cumplir con éxito una tarea o un conjunto de tareas deben contarse entre los organizadores potenciales de los comportamientos. El sentimiento de autoeficacia es definido por el autor como los juicios que las personas hacen a propósito de su capacidad de organizar y realizar conjuntos de acciones requeridas para alcanzar tipos de resultados esperados (Bandura, 1986). Según ciertos estudios, el sentimiento de autoeficacia tiene una influencia positiva sobre los resultados de los individuos (Bandura, 2006). Las personas cuyo sentimiento de autoeficacia es positivo tendrían tendencia a aumentar y a mantener sus esfuerzos frente a las dificultades. Consideran las dificultades como apuestas a ganar, más que como amenazas a evitar. Así, según Bandura, la motivación estaría esencialmente regida por la autoeficacia percibida. Deci y Ryan (2000) distinguen dos tipos de formas de motivación. La motivación intrínseca significa que el individuo va a efectuar una tarea únicamente por el placer que esta le procura. La motivación extrínseca hace referencia a las situaciones en que el individuo efectúa una tarea con el fin de obtener algo de ella (recompensas) o a la inversa, para evitar algo desagradable (sanciones, castigos, etc.). El concepto de estima de sí está más asociado a una característica general del sujeto (el alumno tiene una buena estima de él mismo en la escuela) que a una característica ligada a una tarea particular (el alumno no se siente competente en dibujo). Se trata de la manera en que el individuo se quiere, se acepta y se respeta en cuanto persona (Harter, 1998).

En el marco de esta obra, el artículo de Marcel muestra que el sentimiento de eficacia profesional (SEP) de los profesores de la enseñanza agrícola pública, como subconjunto del sentimiento de eficacia personal, puede ser un indicador pertinente de su desarrollo profesional. A través del discurso de los docentes, el autor ha recogido el testimonio de su sentimiento de eficacia profesional en torno a las diferentes facetas del oficio de profesor de enseñanza agrícola: el docente y sus alumnos, el docente en los equipos pedagógicos, el docente en el establecimiento y sus territorios. Así ha mostrado que, a pesar de ciertos límites, el SEP dispone de las cualidades requeridas para describir y comprender el desarrollo profesional.

CAPACIDAD DE PREVISIÓN, AUTORREGULACIÓN Y AUTOANÁLISIS

Los trabajos en el ámbito de la psicología sociocognitiva (Bandura, 1986, 2001 y 2006) permiten distinguir varios conceptos relacionados con el sentimiento de autoeficacia. Dichos conceptos podrían constituir indicadores del desarrollo profesional. Se apoyan en el presupuesto según el cual los individuos, al filo de su experiencia, desarrollan una percepción de sus propias habilidades y características que guiará su comportamiento. Entre esos conceptos, primero del que se trata es la capacidad de previsión de los actores. Esta hace referencia a la capacidad de un individuo para motivarse y para guiar sus acciones mediante la anticipación de los resultados. Luego, la capacidad de autorregulación que se define por el poder que posee el individuo de controlar su comportamiento. Es mediante el proceso de autorregulación que el individuo pasará de un locus de control externo a un locus de control interno. Finalmente, la capacidad de autoanálisis es el poder que tiene el individuo de evaluar sus experiencias, de reflexionar sobre sus procesos de pensamiento y de modificarlos.

JUICIO

El juicio puede ser objeto de análisis en el estudio del desarrollo profesional. ¿En qué evolucionan los juicios de los profesionales en y mediante sus experiencias? El juicio es el procedimiento que consiste en producir inferencias a partir de informaciones, lo que puede implicar varias etapas de tratamiento de la información. Esas inferencias han sido objeto de estudio de numerosos trabajos en psicología. Por ejemplo, Tversky y Kahneman (1974) han presentado tres heurísticas que estarían trabajando en el proceso de juicio. La noción de heurística indica que los individuos aplican principios no complejos, como una especie de atajo del razonamiento. Esas heurísticas tienen por función reducir la complejidad de la tarea a cumplir. Son útiles y eficaces para llegar a una toma de decisión pero pueden comportar errores importantes, desviaciones del juicio (Bressoux y Pansu, 2001). Así, Tversky y Kahneman han identificado en primer lugar la heurística de representatividad que permite juzgar un acontecimiento, una persona, etc., a partir de un modelo mental preestablecido. El ejemplo de la similitud con un estereotipo. Luego, la heurística de disponibilidad enuncia la evaluación que hacen los individuos de un acontecimiento, de una persona, etc., en función de las informaciones disponibles en el seno de su entorno o en su memoria inmediata. Por último, la heurística de ajuste o de anclaje anuncia que los individuos juzgan comenzando su razonamiento a partir de un valor inicial que adaptan luego para llegar a

una respuesta final. En ese caso, la elección de partida afecta fuertemente la respuesta final y puede producir desvíos en el juicio.

La noción de «heurística» definida por Tversky y Kahneman podría ser un indicador conceptual pertinente para estudiar el desarrollo profesional. Este último podría ser analizado poniendo en evidencia la evolución de las inferencias heurísticas efectuadas por los profesionales durante su experiencia para juzgar una tarea.

4.1.2. Saberes construidos por el colectivo de profesionales

REPRESENTACIONES SOCIALES

La representación social podría ser un indicador para identificar los saberes construidos y movilizados por el colectivo profesional para realizar su tarea de trabajo. Según Moscovici (1990) las representaciones son «formas de saber ingenuo, destinadas a organizar las conductas y a orientar las comunicaciones». Se las llama «sociales» porque esos saberes son constitutivos de la especificidad de los grupos sociales que las han producido. En la mayoría de las definiciones psicosociales, encontramos tres funciones ligadas a esas representaciones sociales. Primero la comunicación, pues las representaciones sociales ofrecen a las personas «un código para sus intercambios y un código para nombrar y clasificar de manera unívoca las partes de su mundo y de su historia individual y colectiva» (Moscovici, 1961). Luego la reconstrucción de lo real, pues las representaciones nos guían en la manera de nombrar y de definir juntos los diferentes aspectos de nuestra realidad diaria, así como en la manera de interpretarlos, de estatuir sobre ellos y llegado el caso tomar una posición para sí y defenderla (Jodelet, 1991). Finalmente las representaciones sociales permiten al individuo dominar su entorno. Esta última dimensión remite más concretamente que las dos otras a la utilidad social de la representación social. En el dominio profesional, las representaciones profesionales se definen como una categoría de las representaciones sociales (Paiser, 1999). Son saberes compartidos y elaborados por un grupo profesional que refieren a cuestiones destacadas relativas al campo de actividad ocupado por ese grupo.

CONCEPTUALIZACIONES COMPARTIDAS Y ELABORADAS POR EL COLECTIVO

Algunos indicadores teóricos pueden poner en evidencia las formas de conceptualización implícitas y explícitas construidas por grupos de comunidades profesionales. Podemos evocar aquí, por ejemplo, el modelo del «concepto pragmático» de Pastré (1999). Los conceptos pragmáticos son,

según el autor, conceptos dispuestos y desarrollados en y para la acción. Permiten al sujeto diagnosticar una situación, orientar la acción y controlar su desarrollo. A diferencia de los esquemas de acción desarrollados por Vergnaud, los conceptos pragmáticos pueden construirse socialmente en comunidades profesionales. Tienen por función no solo apuntar a la eficacia de la acción, sino también ser comunicables y transmisibles al interior de un grupo de profesionales.

Del mismo modo, podemos evocar la noción de «habitus» como indicador de los conocimientos implícitos, socialmente compartidos por un colectivo profesional. Los trabajos sociológicos definen el habitus como un sistema de disposiciones durables y trasladables en el seno de algunas situaciones de actividad (Bourdieu, 1984 y 2002). El habitus profesional puede así representar el sistema de esquemas construidos por una comunidad profesional que tiene por función guiarla y orientarla, de manera implícita, en sus maneras de pensar y de actuar en una situación de trabajo.

En los trabajos efectuados en la clínica de la actividad (Clot 1999; Clot y Faïta, 2000), el concepto de «género profesional» puede ser un indicador de las conceptualizaciones implícitas construidas por el colectivo de trabajo. El género es lo que los profesionales conocen, comprenden, estiman, sienten o temen en las condiciones de ejercicio de su actividad profesional. El género profesional es, según el autor, producto de una historia colectiva y un instrumento de la acción individual. Es el trabajo de un colectivo de profesionales sobre su historia colectiva lo que construye una suerte de «memoria impersonal del medio» que permite «volver experto» al profesional en la realización de sus tareas.

La noción de «competencias colectivas» (Wittorski, 1997; Navarro, 1990; Samurçay y Pastré, 1998; Leplat, 2000; Michaux, 2003) puede ser igualmente evocada. Según Krohmer (2005) se caracteriza, en primer lugar, por la capacidad del colectivo de cooperar para resolver ciertas situaciones. En ese marco, la competencia colectiva es un acto por el cual las personas intercambian voluntariamente recursos y actúan juntas, al mismo tiempo, y con cierta duración, con vistas a la realización de un trabajo. La competencia colectiva se caracteriza por un referencial común cuya función es guiar la acción colectiva. Ese referencial es operativo en el sentido de que sirve para preparar y realizar la acción proyectada. Finalmente, la competencia colectiva se define también a través de la memoria colectiva reunida por el colectivo. Esta memoria está compuesta, según Krohmer, por una memoria declarativa, por una memoria de procedimiento y por una memoria de juicio.

El «sentimiento de eficacia colectiva» puede ser definido como la creencia colectiva de que un grupo puede ser eficaz (Shéa y Guzzo, 1987). Para Lindsley, Mathieu, Heffner y Brass (1994: 2), se trata de «la creencia

colectiva del grupo que puede ejecutar una tarea específica con éxito». En este sentido, el sentimiento de eficacia colectiva es una extensión del sentimiento de eficacia personal. Según Zaccaro *et al.* (1995), el sentimiento de eficacia colectiva integra tres elementos clave. «Una creencia compartida»: la eficacia colectiva es una creencia compartida por los miembros del colectivo. «Una percepción de las capacidades de coordinación del grupo»: es una diferencia mayor con el sentimiento de eficacia personal. Corresponde a las creencias que conciernen a las capacidades de los miembros del colectivo para coordinar y combinar sus recursos. «Un juicio de la voluntad de los miembros para movilizar sus recursos para el grupo»: es necesario que los miembros que disponen de recursos suficientes para lograr la tarea estén dispuestos a utilizarlos en el seno del colectivo.

4.2. Componentes identitarios

El desarrollo profesional puede analizarse a través de la construcción de los componentes identitarios de los profesionales. Diferentes modelos sociológicos pueden esclarecer el concepto de «identidad profesional». El modelo funcionalista, heredado de los trabajos de Durkheim (1983), pone el acento en la pertenencia a un grupo profesional. Este es el encargado de iniciar a los miembros en las reglas, en los modelos de pensamiento y en las prácticas de su comunidad de trabajo. La identidad profesional se construiría así por medio de la pertenencia a un grupo profesional socialmente reconocido que tiene una función legítima en el seno de la sociedad. Esta identidad se desprendería de una larga socialización y del uso de un vocabulario particular (Bourdoncle, 1995). Otra corriente de trabajos, a la inversa, propone que las identidades profesionales no son deducidas de sus posiciones socioprofesionales sino inducidas por los individuos en función de sus creencias, valores y justificaciones. Estas concepciones son cercanas a la corriente sociológica de interaccionismo simbólico (Goffman, 1973). Dubar (1991) propone un modelo de identidad profesional que articula las dimensiones individuales y colectivas en el proceso de construcción. Asocia los procesos biográficos de una «identidad para sí» y los mecanismos estructurales de reconocimiento de una «identidad para otro». En este marco, la identidad profesional depende de las relaciones con los otros y de la percepción subjetiva del sujeto frente a su situación. Asimismo, dependería de las relaciones de poder en el seno de una organización, es decir de la capacidad del individuo de pesar sobre las decisiones relativas a su trabajo y de influenciar a los otros. Las identidades profesionales serían pues concepciones de sí en el trabajo que articularían una identidad personal y una identificación con un colectivo. Si presuponemos que los componentes

identitarios forman parte del desarrollo profesional, nuestra tarea es entonces identificar indicadores conceptuales que permitirían estudiar la dimensión subjetiva de la identidad y la dimensión objetiva y estructural producida por los procesos relacionales de reconocimiento por parte de otro.

4.2.1. *Dimensión subjetiva de la identidad profesional*

SISTEMA DE VALORES DE LOS SUJETOS

La identidad profesional de los actores puede analizarse a través del sistema de valores que es portado y justificado por cada uno de los profesionales. Este sistema de valores da sentido a los actores respecto de su relación con el oficio, su postura y su rol en el seno de las funciones que están encargados de cumplir. Podemos evocar aquí el concepto de «justificación» definido por Boltanski y Thévenot (1991). Según los autores, la «justificación» es una competencia cognitiva de la que cada persona hace uso en las situaciones de litigio para expresar su sentimiento de injusticia o justificar su reivindicación a fin de lograr un nuevo acuerdo. Los autores muestran cómo los individuos, cuando manifiestan su desacuerdo, se apoyan sobre principios comunes, valores de referencia, normas superiores comunes a los individuos. Para construir su marco de análisis, definen diferentes principios comunes (o sistema de valores) en cada «mundo» en el cual participan (mundo del comercio, doméstico, de la opinión, etc.) apoyándose en la filosofía política. El concepto de «justificación» elaborado por Boltanski y Thévenot es un indicador pertinente para estudiar la dinámica de la identidad profesional de los actores, pues permite poner en evidencia las consonancias y disonancias de valores y principios a nivel intra e interindividual.

INTERÉS ESTRATÉGICO, DESAFÍO INDIVIDUAL DEL ACTOR

Los trabajos de la sociología de la acción organizada han propuesto un análisis estratégico de las acciones en el seno de una organización. La organización es interpretada ya no solamente como un instrumento al servicio de fines, sino como un espacio en el que se juegan estrategias y luchas de poder entre actores con intereses divergentes. Crozier y Friedberg (1994) definen tres nociones clave para aprehender este espacio: las *zonas de incertidumbre*, el *poder* y el *sistema de acción concreto*. El análisis estratégico de los autores parte de un postulado doble. Por un lado, el actor es siempre relativamente libre. El margen de libertad varía en función de su poder en el seno de la organización (el dominio de zonas de incertidumbre pertinentes). Por

otro, la conducta del actor es racional, en el sentido de que se supone que tiene «buenas razones» para actuar como lo hace. Para los autores, el comportamiento del actor, en el seno de una organización, se resume en «una adaptación activa y razonable a un conjunto de obligaciones y de oportunidades percibidas en el curso de la acción» (Friedberg, 1993: 53).

El desarrollo profesional puede ser estudiado analizando la racionalidad subjetiva del actor, es decir, sus intereses y sus «buenas» razones para actuar (y sus evoluciones) en el seno de una organización. Los conceptos de interés y de razones para actuar son indicadores pertinentes para describir y comprender las posturas adoptadas por los actores en el seno de la organización y sus comportamientos respecto de los otros actores. Los autores muestran que los actores son estratégicos en el dominio profesional, en el sentido de que tienden a buscar oportunidades para mejorar sus logros (aumentar sus márgenes de autonomía) y minimizar o limitar sus pérdidas en una situación dada.

LÓGICAS DEL SUJETO

En su teoría de la experiencia social, como hemos visto, Dubet (1994 y 1995) identifica tres lógicas de acción social: la lógica de la integración, la lógica estratégica y la de la subjetivación. Esta última puede ser interpretada como un indicador de la construcción de la identidad personal del sujeto. La lógica de subjetivación aparece en la actividad crítica del sujeto, planteada como posible en el seno de una sociedad moderna que no es considerada como un sistema coherente e integrado de valores y de normas, sino que define un sujeto histórico que permite la crítica social y por allí encamina su autonomía. Dubet promueve un actor que no es reductible ni a sus roles (lógica de la integración) ni a sus intereses (lógica estratégica). El proceso de subjetivación está definido por el trabajo que el actor produce o está obligado a producir para construirse una identidad propia, en razón de la pluralidad de mecanismos o lógicas de acción que se cruzan en la experiencia social. Como también señala Kaufmann (2004), el sujeto debe componer con sus recursos internos y externos para dar sentido a su vida, sentido en cuanto significación de las acciones emprendidas y en cuanto dirección u orientación (construirse un proyecto). Eso hace de cada uno el autor de su vida, pero esta construcción es relativa y limitada, pues los recursos sobre los cuales se apoya el actor para construir una identidad no le pertenecen completamente y están distribuidos de forma desigual en el seno de la sociedad. La lógica de subjetivación es un indicador de la identidad profesional, pues permite poner en evidencia el trabajo que realiza el actor para volverse sujeto de su acción y componerse una identidad a partir

de los recursos culturales y sociales de los que dispone. Esta composición (o configuración) de recursos es singular, pues difiere de un actor a otro. La lógica de subjetivación parte del presupuesto de que la identidad de los individuos, en nuestras sociedades modernas, no se basa en principios comunes fundamentales, como sucedía entre los miembros de instituciones en las sociedades premodernas. Así, se opone a la lógica de interiorización normativa que caracterizaba los procesos de socialización de instituciones como la escuela, la iglesia, el ejército, etc.

4.2.2. Dimensión colectiva de la identidad profesional

CULTURA Y NORMAS PROFESIONALES

La dimensión cultural del trabajo es un factor constitutivo de la identidad profesional. Denzau y North (1994) consideran la cultura como «una encapsulación de las experiencias de las generaciones pasadas de cualquier grupo cultural particular y, habida cuenta de la diversidad de las experiencias humanas en diferentes entornos, existe una gran variedad de modelos de comportamiento y de pensamiento» (Denzau y North, 1994: 15). Para North, la cultura no determina solamente la manera en que una sociedad funciona en un momento dado, sino que forma un *andamiaje* (*scaffolding*) que impone a los actores, contribuyendo así al proceso de cambio en el tiempo. Nuestra atención debe concentrarse entonces en el aprendizaje humano, en lo que es aprendido y en la manera en que la adquisición es compartida por los miembros de una sociedad, en el proceso de incremento por el cual las creencias y las preferencias cambian y en la manera en que determinan los resultados de la economía a través del tiempo (North, 2005: 15).

Sainsaulieu (1997) ha mostrado, por ejemplo, a partir de encuestas llevadas en empresas públicas y privadas, la manifestación de procesos identitarios muy diferentes en función de los medios de que disponen los individuos para obtener el reconocimiento de otro. Aquellos cuyas características son llamadas «fusionales» son los asalariados que disponen de un poder individual limitado para modificar sus condiciones de trabajo. Esta debilidad es compensada mediante una lucha colectiva (fuerte solidaridad entre pares y reagrupamiento bajo la bandera de un líder). En sentido opuesto, los profesionales muy calificados y que disponen de competencias variadas y de una responsabilidad importante en el marco de sus funciones tienen los medios para afirmar su diferencia y negociar sus alianzas y reconocimientos sociales. Su modelo identitario está basado en la «negociación». De un modo más individualista se construye un modelo identitario calificado como de «afinidad». Aquí no hay fuerte solidaridad entre

colegas como en el primer modelo, sino simplemente algunas connivencias afectivas. Los asalariados que se inscriben en este tipo de modelo están interesados en una movilidad externa a la empresa para evolucionar en su carrera profesional. Finalmente, algunos asalariados forjan su identidad fuera del trabajo. Este modelo de «retirada» es en general más sufrido que deseado. Es particularmente notorio en los trabajadores inmigrantes, en los jóvenes o en los obreros especializados que ocupan empleos no calificados. A pesar de la antigüedad de esos trabajos, ponen en evidencia procesos identitarios colectivos construidos en grupos profesionales que se diferencian en función del lugar ocupado en la división del trabajo.

Cabe citar también los aportes de Dubar (2000), quien en parte se apoya en Hugues (1995) para estudiar la socialización profesional. Este último propone un modelo de socialización profesional concebido como una iniciación, en el sentido etnológico, a la cultura profesional y como una conversión del individuo, en el sentido religioso, a una nueva concepción de sí y del mundo, es decir, a una nueva identidad. En el marco del trabajo docente, Van Zanten (2001: 209-210) ha estudiado el proceso de socialización profesional definido como «interiorización problemática –que comprende resistencias, adaptaciones, recomposiciones identitarias– no solo de técnicas, sino también de valores, representaciones y modos de solidaridad en el ejercicio de una expertise en un marco organizacional». El autor muestra que la socialización profesional del docente se realiza en –y a veces contra– las normas profesionales vehiculizadas en el contexto del ejercicio del oficio: por ejemplo, las normas construidas en el seno de los establecimientos escolares.

Bourdoncle (1998) insiste sobre las dimensiones culturales y sociales de la identidad profesional al identificar tres modos de regulación de las actividades profesionales: la corporación (y su forma moderna, la profesión), el mercado y el estado. En el primer modo de regulación (la corporación o la profesión), los procesos que participan protegiendo al grupo profesional de su entorno son la moral profesional que los practicantes adquieren durante su formación, un código deontológico que prescribe lo que el practicante debe hacer, y finalmente una instancia que representa la profesión, encargada de respetar la deontología y de sancionar sus faltas. El segundo modo de regulación (el mercado) se efectúa en el encuentro entre la oferta y la demanda. «Cada uno puede afirmar allí sus valores y conducirlos según los principios que de ello se derivan. Las únicas obligaciones que se imponen en este intercambio son las que fijan el código civil y comercial o las que se establecen por contrato» (Bourdoncle, 1998: 28). Por supuesto, no todas las profesiones están reguladas por el grupo profesional. Finalmente, el modo de regulación de las actividades efectuadas por el Estado se caracteriza por una reglamentación importante y una autoridad jerárquica.

Eso no elimina la influencia del grupo o del sindicato, que puede incluso inspirar códigos (*Code Soleil*¹). La autonomía profesional tampoco desaparece, pues los textos están lejos de fijar todo. Pero eso al menos empuja más a la conformidad y al respeto de los textos y de las autoridades establecidas que a la responsabilidad individual o del grupo. En esos textos se afirman los valores generales (igualdad, justicia, ciudadanía) que gobiernan el poder público (id.).

ESTATUS, FUNCIONES, ROLES

Los conceptos de estatus, de funciones y de roles son pertinentes para definir la identidad colectiva de los profesionales. Ellos participan, como lo indica Dubar (2000), en la construcción de un reconocimiento profesional para otro.

La aproximación funcionalista de la sociología de las organizaciones y de las profesiones ha contribuido fuertemente a conceptualizar la profesión a través de su utilidad social y de su estructuración interna (Parson, 1966; Merton, 1957). La escuela estructural-funcionalista parte del presupuesto de que una organización profesional es un sistema que tiene necesidades y cuyos miembros ajustan sus comportamientos en consecuencia. Estamos en un sistema de roles, de funciones, de ajuste y de integración. La cuestión de los funcionalistas es la del seguimiento de la organización a pesar de los cambios que ella debe sufrir y en particular los de las personas. Merton analiza la noción de funciones y su necesidad para comprender la vida de una organización. Define los conceptos de «función manifiesta», de «función latente» y de «disfunciones». Su análisis se refiere a la estructura de la organización y no a los comportamientos de sus miembros o al sentido que ellos dan a su acción. Parson (1967) insiste menos sobre las funciones que sobre el hecho de que toda organización impone normas y, en relación con los valores, es creadora de esas normas. Según el autor, un sistema social, sea cual fuera su tamaño, está definido por valores. El conocimiento de esos valores permite a los individuos, o a los grupos, elaborar un comportamiento en relación con lo que se espera de los otros. El proceso de socialización profesional que permite construir «una identidad para otro» se actualizaría en parte a través de la definición de fines de la organización, de sus funciones y de los roles esperados en relación con sus funciones.

Linton (1967: 70-71) define el estatus como «el lugar que un individuo dado ocupa en un sistema en un momento dado». El término de rol, por su parte, designa «el conjunto de los modelos culturales asociados a un estatus

1. También denominado *Le livre des instituteurs*, es un libro que a lo largo de décadas se utilizó en la formación docente en Francia en el siglo XX. [N. de E.]

dado». El rol engloba por consiguiente las actitudes, los valores y los comportamientos que la organización y más ampliamente la sociedad asigna a una persona y a todas las personas que ocupan ese estatus.

SEGMENTOS PROFESIONALES

La sociología de las profesiones, tal como es puesta en marcha por la corriente interaccionista surgida de la escuela de Chicago (Huges, 1996; Strauss, 1992), aprehende de modo diferente la separación funcionalista profesión-ocupación. Se refiere al grupo profesional como a una entidad compuesta, constituida de «segmentos», de realidades profesionales diversas en permanente negociación. Strauss define el segmento de la siguiente manera: «Las identidades, así como los valores y los intereses, son múltiples y no se reducen a ser una simple diferenciación o variación. Tienden a ser estructurados y compartidos; se desarrollan y prosperan alianzas, oponiéndose a otras. Utilizaremos el término *segmento* para designar los agrupamientos que emergen al interior de una profesión» (Strauss, 1992: 68). Los segmentos profesionales no son entidades estables del cuerpo profesional. Evolucionan en función de las estrategias identitarias vehiculizadas, a veces generadoras de conflictos y de oposiciones. Los segmentos se distinguen entre sí no por definiciones oficiales preestablecidas (clasificación de oficios) sino por «una construcción común de situaciones» y de «creencias compartidas sobre lo subjetivo de la actividad profesional» (Dubar y Trippier, 1998: 106). Retomando lo propuesto por Strauss (1992), un segmento profesional se caracteriza por compartir los mismos «mundos sociales» que se han construido durante el proceso de socialización.

GÉNERO PROFESIONAL

Entre la organización formal del trabajo y la actividad personal de cada profesional, existe una historia colectiva de los gestos técnicos y de los recursos discursivos, de las maneras de decir y de hacer que son cristalizadas en un medio profesional particular. En psicología del trabajo, se habla de «género profesional» (Clot y Faïta, 2000). Este permite comprender cómo el conflicto de trabajo puede constituir un recurso para el actor en la construcción de sus saberes relativos a la realización de tareas profesionales y a la socialización profesional (saber posicionarse en el oficio). El género profesional está caracterizado por «las maneras de hacer con los otros, de sentir y de decir, los gestos posibles e imposibles dirigidos a la vez hacia los otros y sobre el objeto [...]. Las acciones a las que nos invita un medio y

aquellas que son designadas por este como incongruentes o desplazadas; el sistema social de actividades reconocidas o prohibidas en un medio dado».

El género profesional, fruto de la historicidad del oficio, participa en la regulación de los gestos de los profesionales ayudándolos a posicionarse frente a su objeto de trabajo, así como frente a sus colegas y a los actores que pertenecen a otros dominios profesionales. Podemos por tanto presuponer que el género profesional es una fuente del desarrollo profesional. Permite a los principiantes entrar en el oficio conforme, en un primer momento, a los códigos y normas del oficio. Las prescripciones son, en ese caso, verdaderos recursos para integrar el medio. Retomando lo propuesto por Clot (1999), el oficio está compuesto por una dimensión «transpersonal», es decir que se inscribe en una historia colectiva que no pertenece a nadie sino que constituye la memoria del medio profesional. Es el género profesional tal como lo nombran los clínicos de la actividad. Da cuenta de la incorporación de las maneras de pensar y de actuar compartidas en el seno de un colectivo de trabajo, y es un instrumento para actuar y para posicionarse en cuanto profesional.

5. METODOLOGÍA

El estudio del desarrollo profesional toma en cuenta tres elementos interdependientes: el sujeto con sus recursos cognitivos y afectivos potenciales y movilizados en situación, los contextos en los cuales el sujeto construye y moviliza sus recursos cognitivos y afectivos potenciales y movilizados en situación, los contextos en los cuales el sujeto ha construido y movilizados sus recursos y las modalidades de acción que han sido realizadas por el sujeto. La interdependencia entre esos tres elementos puede ser estudiada de manera indirecta a través de la articulación de dos tipos de lectura: una lectura «intrínseca» que privilegia las percepciones del sujeto, sus lógicas de acción, sus razones de actuar o, en palabras de Schütz (1987), *sus motivos de acción*, y una lectura «extrínseca» que da cuenta de las lógicas propias de los contextos (social, cultural, histórico, relacional, cognitivo, etc.) y de la acción. Desde un punto de vista metodológico, eso se traduce mediante la producción de dos grandes categorías de elementos empíricos: los datos declarados por los actores y luego los observados. Estos pueden ser aprehendidos a partir de una aproximación cuantitativa y/o una aproximación cualitativa.

5.1. Aproximaciones cuantitativa y cualitativa

Para estudiar el desarrollo profesional, se puede recurrir a dos aproximaciones tradicionales de las ciencias sociales: la aproximación cuantitativa y

la cualitativa. La aproximación cuantitativa se apoya en datos que se prestan a la cuantificación. Está basada en una instrumentación de tipo «estandarizado» que permite realizar tratamientos estadísticos sobre los datos recolectados. La interpretación se efectúa a partir de hipótesis y modelos teóricos que dan un sentido a las relaciones estadísticas construidas. Por su parte, la gestión cualitativa procura interpretar los comportamientos de los actores a partir de su significación individual y colectiva más que a partir de factores causales, contruidos a priori, que le son externos (Jodelet, 2003). La comprensión de los hechos sociales pasa así por el examen de las actividades humanas y sobre todo de los motivos que las sustentan. Existe en la actualidad un amplio consenso en torno a la idea de una articulación y de una complementariedad entre las dos aproximaciones (Grawitz, 1990). Crahay (1994: 262) rechaza la idea según la cual ciertos fenómenos serían por naturaleza cuantitativos o cualitativos. Propone articular las dos aproximaciones de la siguiente manera: «en un primer momento, se procede a un tratamiento cuantitativo de las conductas observadas categorizándolas y contabilizándolas. En un segundo momento, se toma una muestra de esas conductas para presentárselas a los actores e interrogarlos sobre sus intenciones y sobre el significado que dan a esa variedad de episodios interactivo. En ese caso, el procedimiento cualitativo tiene por función validar el tratamiento cuantitativo anterior». El autor utiliza aquí la aproximación cualitativa para completar el análisis antes efectuado por la aproximación cuantitativa. A la inversa, puede ser utilizada en el marco de una investigación exploratoria que permita poner al día hipótesis que serán luego puestas a prueba por los hechos mediante una gestión cuantitativa (Van Der Maren, 1996). Nos parece que el estudio del desarrollo profesional podría aprovechar la complementariedad de estas dos aproximaciones para aprehender la dimensión «subjetiva» de los profesionales (aproximación cualitativa privilegiada) y luego la dimensión «objetiva» que estructura su contexto de acción (aproximación cuantitativa privilegiada).

5.2. Técnicas de recolección de datos

5.2.1. *Declaraciones sobre las prácticas*

Ciertos estudios privilegian los discursos como materiales empíricos, con el fin de conocer mejor el funcionamiento y la evolución de las prácticas profesionales y luego inferir los recursos cognitivos y efectivos dispuestos por el actor para implementarlas. Para acceder a las declaraciones de los actores sobre sus prácticas profesionales, se utilizan tres tipos de instrumentos de recolección de datos: la entrevista, los escritos de práctica y el cuestionario.

Esos instrumentos no son contruidos independientemente de los marcos teóricos. Todos se apoyan en una teoría del desarrollo profesional que sirve de base para la determinación de las dimensiones a interrogar o de las listas de ítems a producir.

ENTREVISTA

La entrevista, bajo diferentes formas, es un instrumento tradicional de aproximación del discurso de los actores. Apunta a obtener informaciones sobre las percepciones, los estados afectivos, los juicios, las opiniones, las razones para actuar de los individuos a partir de su marco personal de referencia y en relación con situaciones particulares. Entre las diferentes técnicas generales de entrevista, podemos citar las más utilizadas: la entrevista estructurada o directiva, la entrevista semiestructurada o semidirectiva y la entrevista libre o no directiva. Otra modalidad particular de la entrevista es el «focus group» (Marcova, 2003). Este es un método de investigación basado en discusiones colectivas libres que tiene por función explorar una cuestión particular o un conjunto de cuestiones.

Entre los métodos utilizados en la investigación en torno a la acción de los profesionales, presentaremos tres modalidades de entrevista: la entrevista de explicitación, las instrucciones al doble y la autoconfrontación cruzada. La entrevista de explicitación (Vermersch, 1990) invita al sujeto a hablar de sus prácticas, a verbalizar lo que sabe de su gestión de acción, de su método, de los saberes y estrategias que implementa. La explicitación es una gestión de toma de conciencia por parte del sujeto de sus competencias tácitas e inscriptas en la acción. Está acompañada por un cuestionamiento descriptivo que ayuda al individuo a describir y a objetivar sus prácticas bajo la forma de conocimientos. Las instrucciones al doble constituyen una metodología particular que es presentada en la obra de Yves Clot (1999). En el marco de un grupo de trabajo, un sujeto voluntario (el instructor) recibe la consigna siguiente: «supón que yo soy tu doble y que mañana yo me encuentro en situación de tener que reemplazarte en tu trabajo. ¿Cuáles son las instrucciones que deberías transmitirme a fin de que nadie advierta la sustitución?». El grupo reacciona luego siguiendo el trabajo del doble, solicitando los comentarios del sujeto instructor sobre elementos que siguen estando implícitos. Se trata de interesarse en el detalle del trabajo, focalizándose en el «cómo» más que en el «porqué». El objetivo es conducir al sujeto a dialogar consigo mismo por intermedio de preguntas que le hace el doble. En cuanto a la autoconfrontación cruzada (Clot y Faïta, 2000), es una gestión propia de la clínica de la actividad. Reúne a dos sujetos y al investigador. La grabación audiovisual de su ac-

tividad profesional es presentada a cada uno de los sujetos. El sujeto cuya actividad se mira es confrontado a los comentarios de su colega. Pueden entablarse entonces controversias profesionales que apunten a los estilos de las acciones de cada uno de ellos. El método de autoconfrontación cruzada permite al sujeto situar su «estilo» en referencia a un género al cual suscribe (Clot y Soubiran, 1998).

ESCRITOS SOBRE LA PRÁCTICA

La producción de textos sobre las prácticas profesionales es una metodología que permite tratar elementos del desarrollo profesional poniendo en evidencia indicadores semióticos y cognitivos de saberes profesionales (Vanhulle, 2005, 2008). En el seno de la presente obra, el estudio de Vanhulle se dedica a señalar indicadores de desarrollo profesional en los discursos reflexivos de los estudiantes, producidos durante la elaboración de sus portfolios de aprendizaje. La discursividad² individual y colectiva focalizada sobre el actuar profesional implica, en la escritura, procesos reflexivos voluntarios y concientizados. Esta metodología permite al sujeto explicitar sus modelos de acción, la pertinencia de sus intenciones y de sus estrategias. Presupone que es en la discursividad que se construyen saberes profesionales, que articulan saberes de referencia, disciplinares y saberes prácticos que emanan de la experiencia singular.

CUESTIONARIO

Junto con la entrevista, el cuestionario es el instrumento clásico de acceso a las prácticas profesionales declaradas por los actores. No detallaremos aquí su presentación. Mucchielli (1979: 84) define el cuestionario como «un continuo de proposiciones que tienen una cierta forma y un cierto orden, sobre los cuales se solicita la opinión, el juicio o la evaluación de un sujeto interrogado». El desarrollo profesional puede ser analizado mediante el cuestionario, evidenciando los saberes profesionales puestos en marcha en tareas particulares y los elementos del contexto de la acción que influencia la construcción y la movilización de esos saberes. La administración de un cuestionario supone un buen conocimiento previo del contexto profesional estudiado.

2. Traduje *mise en discours* como *discursividad*. [N. de T.]

5.2.2. *Observación de las prácticas*

Mediante la observación, el investigador accede a las prácticas profesionales de manera más «directa» que por la sola mediación del comentario o de la declaración. En esta parte, distinguiremos dos modalidades de observación, las que se centran en los comportamientos de los actores y las que se centran de manera más general en la situación de la actividad.

OBSERVACIONES CENTRADAS EN LOS COMPORTAMIENTOS

La observación se apoya aquí sobre una instrumentación construida a priori. La grilla es una herramienta tradicional utilizada en el marco de la observación de los comportamientos de los actores en situación de actividad. La grilla se focaliza en un número limitado de variables, a partir de las cuales cuantifica las modalidades en que ocurren. Podemos citar aquí las grillas de observación de las interacciones implementadas por los actores en situación. En el marco del trabajo docente, Postic (1977) y también Crahey (1989) y Altet (1994) han propuesto herramientas que permiten estudiar las interacciones maestro-alumno(s) en clase. Postic, por ejemplo, ha construido una grilla que permite señalar a partir de categorías a priori los comportamientos verbales del profesor. El registro de información por parte del observador se hace a una frecuencia precisa (cada tres segundos) que permite calcular los porcentajes de las variables de comportamiento observadas. También en el dominio del trabajo docente podemos citar los trabajos de Bru (1991), que permiten identificar las configuraciones de modalidades de acción implementadas por los docentes y luego estudiar la variedad de dichas configuraciones, tanto la variedad intraindividual (el mismo docente tiene diferentes momentos) como la variedad interindividual (los docentes comparados entre sí). Un dispositivo bautizado OGP (Observación de la Gestión Pedagógica) ha sido construido para explorar prácticas de enseñanza del nivel CE2 (Altet, Bressoux, Bru y Lambert-Leconte, 1994). Este se centra en observaciones que se inscriben en la media-jornada de enseñanza (medida de la duración de los períodos de enseñanza, modalidades de reagrupamiento de alumnos, material pedagógico utilizado, etc.) y luego sobre «zooms» relativos a momentos de la jornada observados de manera más precisa (implicación de los alumnos en la tarea, interacciones docente/alumnos y alumnos/alumnos).

OBSERVACIONES CENTRADAS EN LA SITUACIÓN DE ACTIVIDAD

Los trabajos presentados aquí consideran que la actividad y la situación son indisolubles una de la otra. En esta categoría pueden ser citados los

trabajos de la didáctica profesional (Pastré, 2002 y 2005). Estos tienen por objetivo actualizar los invariantes operatorios sobre los cuales se apoyan los individuos para actuar. El método se basa en una observación armada mediante grillas de análisis con el fin de señalar los invariantes de la actividad. La actividad es generalmente filmada. A partir de los lazos entre dichos invariantes, el investigador construye la estructura conceptual que organiza la práctica profesional. Esta conceptualización da cuenta de los esquemas organizadores de la acción.

El trabajo etnográfico puede ser integrado también en esta categoría de método de observación (Geertz, 1983). Los datos recogidos por la observación participativa, completada a veces por entrevistas más o menos estructuradas, permiten una inmersión total del investigador en el seno de la situación de actividad (Jodelet, 2003). Este método que se apoya al principio sobre un «análisis espontáneo» tiene por función organizar las informaciones recogidas de manera sistemática por medio de clasificación y de categorización. El objetivo es dar al material una organización que permitirá la producción de una inteligibilidad de la situación de actividad por medio de conceptos y de teorías.

La gestión etnográfica corresponde a la modalidad de trabajo de campo privilegiado en las gestiones cualitativas. La observación participativa demanda por parte del observador un «esfuerzo máximo de objetivación» para dominar los efectos de su posición de observador sobre los datos del terreno y luego los efectos de imposición de una visión que es propia de la observación (ideología, normas morales, opiniones, etc.).

CONCLUSIÓN

Esta síntesis no tenía por función instruir teóricamente sobre una temática sino proponer una herramienta, un instrumento intelectual para estructurar el objeto del «desarrollo profesional». Este objeto, como hemos podido ver en las contribuciones precedentes, es denso y se caracteriza a veces por ambigüedades y deslizamientos de la terminología empleada. Esta es la razón por la cual los cinco cuestionamientos, que han conformado los ejes de esta síntesis (las perspectivas de investigación, las finalidades de investigación, las teorías de referencia, los indicadores y luego la metodología), se han impuesto como puntos de referencia pertinentes para analizar el desarrollo profesional tanto en una óptica de producción de conocimiento como en una óptica de formación.

Terminaremos esta contribución resumiendo, bajo la forma de una grilla de análisis, los cinco niveles de cuestionamiento presentados. Cada una de las cuestiones está caracterizada por variables y modalidades de respuesta. Esta grilla no es fija ni exhaustiva. Necesita ser discutida, modificada y afinada.

GRILLA DE ANÁLISIS DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Cuestión nº 1: Perspectivas de investigación.

<p>Desarrollista</p> <p><i>Estructuración de estadios sucesivos</i> <i>Modelos generales de evolución profesional</i></p>	<p>Profesionalizante</p> <p><i>Estudio de los procesos de aprendizaje de saberes profesionales</i> <i>Favorecimiento de la eficacia profesional</i></p>
---	---

Cuestión nº 2: Finalidades de la investigación.

<p>Heurística</p> <p><i>Producción de conocimientos</i></p>	<p>Pragmática</p> <p><i>Transformación de las prácticas y las representaciones</i></p>
--	---

Cuestión nº 3: Teorías de referencia.

Teorías centradas en el sujeto y su actividad			Teorías centradas en el colectivo y su actividad		
Psicología cognitiva	Psicología sociocognitiva	Cognición situada	Cognición colectiva	Sociología de la acción	Sociología psicológica
<i>Piaget, Vergnaud, Rabardel, Samurçay, Leplat.</i>	<i>Vigotsky, Rubinstein, Leóntiev, Talyzina, Doise y Mugny, Perret-Clermont, Bandura, Bruner.</i>	<i>Suchman, Theureau, Grison, Gibson, Lave y Wenger.</i>	<i>Lave y Wenger, Lemke, Nonaka y Takeuchi.</i>	<i>Crozier y Friedberg, Friedberg, Bressoux, Boltanski y Thévenot, Tourraine, Dubet.</i>	<i>Lahire, Kaufmann.</i>

Cuestión nº 4: Indicadores.

Saberes profesionales que apuntan a la eficacia del trabajo		Componentes identitarios	
Saberes construidos por el sujeto	Saberes construidos por el colectivo de profesionales	Dimensión subjetiva y personal	Dimensión colectiva
<i>Representaciones</i>	<i>Representaciones sociales</i>	<i>Sistema de valores</i>	<i>Cultura, normas profesionales</i>
<i>Conceptualización ligada a la actividad</i>	<i>Conceptualizaciones compartidas y elaboradas por el colectivo</i>	<i>Interés estratégico, desafío individual</i>	<i>Estatus, roles, funciones</i>
<i>Conocimientos asociados al dominio de artefactos y herramientas</i>	<i>Sentimiento de eficacia colectiva</i>	<i>Subjetivación o lógica del sujeto</i>	<i>Segmentos profesionales</i>
<i>Sentimiento de autoeficacia, motivación, estima de sí</i>			<i>Género profesional</i>
<i>Capacidad de previsión, de autorregulación y de autoanálisis</i>			

Cuestión nº 5: Metodología.

Aproximación del método		Técnicas de recolección de datos sobre las prácticas profesionales	
Cuantitativa	Cualitativa	Declaraciones sobre las prácticas	Observación de las prácticas
		<i>Entrevista</i> <i>Escritos sobre la práctica</i> <i>Cuestionario</i>	<i>Observaciones centradas en los comportamientos</i> <i>Centradas en la situación de actividad</i>

BIBLIOGRAFÍA

Altet, M.

1994 «Comment interagissent enseignants et élèves?», en *Revue Française de Pédagogie*, nº 107, pp. 123-139.

Altet, M.; Bressoux, P.; Bru, M. y Lambert, C.

1994 «Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2», en *s/a, Les dossiers de l'éducation et de la formation*, París, Ministère de l'éducation nationale.

Bandura, A.

1976 *L'apprentissage social*, Bruselas, Mardaga.

1980 «Gauging the Relationship between Self-efficacy Judgment and Action», en *Cognitive Therapy and Research*, nº 4, pp. 263-268.

1986 *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruselas, De Boeck.

2001 «Self-efficacy and health», en Smelser, N. y Baltes, P. (eds.), *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 20, Oxford, Elsevier Science, pp. 13.815-13.820.

2006 «Guide for Constructing Self-efficacy Scales», en Pajares, F. y Urdan, T. (eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, Greenwich, CT Information Age Publishing, pp. 307-337.

Beguín, P.

2007 «Prendre en compte l'activité de travail pour concevoir», en *Activités*, vol. 4, nº 2, pp. 107-114.

Bernoux, P.

1990 *La sociologie des organisations. Initiation théorique suivie de douze cas pratiques*, París, Seuil.

Blanc, J.

2007 *Construction et mobilisation de savoirs professionnels. Le cas des pratiques enseignantes d'évaluation à l'école primaire*, tesis doctoral de l'Université de Toulouse le Mirail.

Boltanski, L. y Thévenot, L.

1991 *De la justification: les économies de la grandeur*, París, Gallimard.

Bourdieu, P.

1984 *Questions de sociologie*, París, Minuit.

2002 *La distinction: critique sociale du jugement*, París, Minuit.

Bourdoncle, R.

1995 *L'université et les professions: un itinéraire de recherche sociologique*, París, L'Harmattan.

Boutin, G.

1999 «Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier», en Hétu, J. et al. (eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Bruselas, De Boeck, pp. 43-56.

Bressoux, P. y Pansu, P.

2001 «Effet de contexte, valeur d'intériorité et jugement scolaire», en *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 30, n° 3, pp 353-371.

Brodeur, M.; Deaudelin, C. y Bru, M.

2005 «Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves», en *Revue de Sciences de l'Éducation*, vol. 31, n° 1, pp. 5-14.

Bru, M.

2002 «Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 138.

Bruner, J.

1993 *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir dire*, París, PUF.

Carré, P.

2004 «Bandura: une psychologie pour le XXI^e siècle», en *Savoirs*, Hors-série.

Clot, Y.

1999 *La fonction psychologique du travail*, París, PUF.

Clot, Y. y Faïta, D.

2000 «Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes», en *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.

Clot, Y. y Leplat, J.

2005 «La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail», en *Le travail humain*, n° 68, pp. 289-316.

Clot, Y. y Soubiran, M.

1998 «Prendre la classe: une question de style?», en *Société française*, n^{os} 12/13, pp. 78-88.

Crahay, M.

1989 «Contraintes de situation et interaction maître-élève: changer sa façon d'enseigner est-ce possible?», en *Revue Française de Pédagogie*, n^o 88.

Crahay, M. (ed.)

1994 *Évaluation et analyse des établissements de formation. Problématique et méthodologie*, Bruselas, De Boeck.

Crozier, M. y Friedberg, E.

1994 *L'acteur et le système: les contraintes de l'action collective*, París, Seuil.

Day, C.

1999 *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, Londres, Falmer Press.

De Ketele, J.-M. y Maroy, C.

2006 «Quels critères de qualité pour les recherches en éducation?», en Paquay, L.; Crahay, M. y De Ketele, J.-M. (eds.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité*, Bruselas, De Boeck.

Deci, E y Ryan, R.

2000 «The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and the Self Determination of Behavior», en *Psychological Inquiry*, vol. 11, n^o 4, pp. 227-268.

Denzau, A.T. y North D.C.

1994 «Shared Mental Models: Ideologies and Institutions», en *Kyklos*, n^o 47, pp. 3-31.

Doise, W. y Mugny, G.

1997 *Psychologie sociale et développement cognitif*, París, Armand Colin.

Dubar, C.

1991 *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*, París, Armand Colin.

1992 «Formes identitaires et socialisation professionnelle», en *Revue Française de Sociologie*, n^o 33, pp. 505-529.

2000 *La formation professionnelle continue* (4^a ed.), París, La Découverte.

Dubar, C. y Tripier, P.

1998 *Sociologie des professions*, París, Armand Colin.

Dubet, F.

1994 *Sociologie de l'expérience*, París, Seuil.

1995 «Penser le sujet», en Dubet, F. y Wiewiorka, M. (eds.), *Autour d'Alain Tournain*, París, Fayard.

2007 *L'expérience sociologique*, París, La Découverte.

Engeström, Y.

1987 *Learning by Expanding: an Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*, Helsinki, Orienta-Konsultit.

Fessler, R. y Christensen, J. (eds.)

1992 *Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*, Needham Heights (MA), Allyn & Bacon.

Friedberg, E.

1993 *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'action organisée*, París, Seuil.

Fumat, Y.; Vincens, C. y Étienne, R.

2006 *Analyser les situations éducatives*, París, ESF.

Galperine, P.I.

1965 *Un aperçu du développement des recherches sur la formation par étapes des actions mentales et des concepts*, tesis doctoral, Moscú.

Gather Thurler, M.

2004 «Stratégies d'innovation et place des acteurs», en Bronckart, J.-P. y Gather Thurler, M. (eds.), *Transformer l'école*, Bruselas, De Boeck Supérieur, pp. 99-125.

Geertz, C.

1983 *Bali, interprétation d'une culture*, París, Gallimard.

Gibson, J.J.

1977 «The Theory of Affordances», en Shaw, R. y Bransford, J. (eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing*, Hillsdale (NJ), LEA, pp. 67-83.

1979 *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin.

Goffman, E.

1973 *La Présentation de soi*, París, Minuit.

Grawitz, M.

1990 *Méthodes des sciences sociales*, París, Dalloz.

Grison, B.

2002 «La cognition située: courants et filiation», en *Actes du 27^{ème} Congrès SELF*, pp. 25-27, septembre de 2002, Aix-en-Provence.

Guskey, T.

2000 *Evaluation Professional Development*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.

Harter, S.

1998 «Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent: considérations historiques, théoriques et méthodologiques», en Bolognini, M. y Preteur, Y. (eds.), *Estime de soi, perspectives développementales*, Lausana, Delachaux y Niestlé.

Huberman, M.

1989 *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Hugues, E.C.

1955 «The Making of a Physician», en *Human organization*, n° 14, pp. 21-25.

1996 *Le regard sociologique* (trad. fr.), París, EHESS.

Jodelet, D.

1991 *Les représentations sociales*, París, PUF.

2003 «Aperçus sur les méthodes qualitatives», en Moscovici, S. y Buschini, F. (dirs.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, PUF.

Kagan, S.

1992 *Cooperative Learning Resources for Teachers*, San Juan Capistrano (CA), Ressources for teachers.

Kaufmann, J.-C.

2004 *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*, París, Armand Colin.

Krohmer, C.

2005 «La compétence collective», en *Revue Économique et Sociale*, n° 2, pp. 71-82.

Lahire, B.

2001 *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu: dettes et critiques*, París, La Découverte.

2004 *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*, París, La Découverte.

Lave, J. y Wenger, E.

1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lefeuvre, G.

2007 *Travail collectif des enseignants et pratiques d'enseignement. Le cas de la prise en charge des élèves dits en difficulté au sein de l'école primaire*, tesis doctoral de l'Université de Toulouse le Mirail.

Lemke, J.L.

1997 «Cognition, Context and Learning: a Social Semiotic Perspective», en Kirshner, D. y Whitson, J.A. (ed.) *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, Hillsdale, LEA, pp. 37-55.

Leóntiev, A.N.

1984 *Activité, conscience, personnalité*, Moscú, Éditions du Progrès.

Leplat, J.

1985 *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail*, París, Armand Colin.

1995 «À propos des compétences incorporées», en *Éducation permanente*, n° 123.

1997 *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, París, PUF.

2000 *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*, Toulouse, Octarès.

Linton, R.

1967 *Le fondement culturel de la personnalité*, París, Soulas.

Liu, M.

1997 *Fondements et pratiques de la recherche action*, París, L'Harmattan.

Marcel, J.-F.

2005 *Apprendre en travaillant. Contribution à une approche socio-cognitive du développement professionnel de l'enseignant*, resumen de tesis para HDR, Toulouse, Université de Toulouse Le Mirail.

2006 «Le développement professionnel au travers de l'évolution des pratiques enseignantes», en *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, pp. 585-606.

Marcel, J.-F. y Garcia, A.

- 2008 «Pratiques enseignantes de travail partagé et développement professionnel», en Corriveau, L. y Savoie-Zajc, L. (eds.), *Coopération, collaboration et dynamiques de l'établissement scolaire: perspectives multidimensionnelles*, Bruselas, De Boeck.

Marcova, I.

- 2003 «Les focus groups», en Moscovici, S. y Buschini, F. (eds.), *Les méthodes des sciences humaines*, París, PUF.

Mayen, P.

- 2001 *Développement professionnel et formation: une théorie didactique*, tesis para la HDR en Ciencias de la Educación, Grenoble, Université Pierre Mendès France.

Merton, R.K.

- 1957 *Social Theory and Social Structure*, Glencoe, The Free Press.

Michaux, V.

- 2003 *Compétence collective et systèmes d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts*, tesis doctoral, Université de Nantes.

Moscovici, S.

- 1990 *Psychologie sociale*, París, PUF.

Mucchielli, R.

- 1973 *La méthode des cas*, París, Éditions sociales françaises.

Mukamurera, J.

- 2002 «L'accès à l'enseignement au Québec: quelle formation pour quelle insertion?», en *Contribution à la 6^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation*, París, INRP.

Nault, T.

- 1999 «Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe», en Hétu, J.-C. et al. (eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation? De professionnalisation? De transformation?*, Bruselas, De Boeck, pp. 139-160.

Navarro, C.

- 1990 «Une analyse cognitive de l'interaction dans les activités de travail», en *Le Travail Humain*, vol. 54, n^o 2, pp. 114-128.

Nonaka, I. y Takeuchi, H.

1997 *La connaissance créatrice. La dynamique de l'entreprise apprenante*, Bruselas, De Boeck.

Norman, D.A.

1983 «Some Observations on Mental models», en Gentner, D. y Stevens, A.L. (eds.), *Mental Models*, Hillsdale (NJ), LEA.

Ochanine, S.

1981 «Sur l'utilisation de la théorie des groupes formels dans le 16^{ème} problème de Hilbert», en *Publ. Math. Univ. Paris VII*, n° 9, pp. 81-100.

Osty, F.

2003 *Le désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, PUR.

Parsons, T.

1966 *Sociétés, essai sur leur évolution comparée*, Paris, Dunod.

Pastré, P.

2002 «L'analyse de travail en didactique professionnelle», en *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.

2005 «La deuxième vie de la didactique professionnelle», en *Éducation permanente*, n° 165, pp. 29-46.

2008 «Apprentissage et activité», en Lenoir, P. y Pastré, P. (eds.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels, didactique des disciplines: quelles relations par une formation à l'enseignement?*, Toulouse, Octarès, pp. 53-79.

Perrenoud, P.

2001 «Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles», en *Éducateur*, n° 2, pp. 19-25.

Perret-Clermont, A.-N.

1996 *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

Piaget, J.

1936 *La Naissance de l'intelligence*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

1970 *Epistémologie génétique*, Paris, PUF.

1974 *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence*, Paris, Hermann.

Piaser, A.

1999 *Représentations professionnelles à l'école. Particularités selon le statut: enseignant, inspecteur*, tesis de l'Université de Toulouse Le Mirail.

Postic, M.

1977 *Observation et formation des enseignants*, París, PUF.

Rabardel, P.

1995 *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, París, Armand Colin.

1997 «Dialogue ergonomie-design. Perspectives ouvertes par l'approche instrumentale», en *International Journal of Design and Innovation Research*, nº 10, pp. 3-6.

2005a «Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir», en Rabardel, P. y Pastré, P. (dirs.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement*, Toulouse, Octarès, pp. 11-29.

2005b «Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir», en Teulier, R. y Lorino, P. (eds.), *Entre connaissance et organisation: l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*, París, La Découverte.

Rasmussen, J.

1979 *On the Structure of Knowledge: Morphology of Mental Models in a Man Machine System Context*, Roskilde, Riso National Laboratory.

Raymond, D.; Ouellet, H.; Nault, T. y Gosselin, M.

1995 «Clarifier son choix professionnel dans l'école: les premiers pas de l'insertion professionnelle», en Garant, C.; Lacourse, F. y Scholer, M. (eds.), *Nouveaux défis pour la formation des enseignants. Actes du quatrième colloque de l'association québécoise universitaire en formation des maîtres*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 117-136.

Reynaud, J.-D.

1997 *Les règles du jeu*, París, Armand Colin.

Rubinstein, S.L.

2000 *Osnovy obschei psijologii* (Fondation d'une psychologie générale), volumen compilado por A.V. Brushlinski y K.A. Abuljánova-Slávskaja, San Petersburgo, Izdatielstvo Píter.

2007 «L'activité», en Nosulenko, V. y Rabardel, P. (eds.), *Rubinstein aujourd'hui. Nouvelles figures de l'activité humaine*, París, Octarès, pp. 465-485.

Sainsaulieu, R.

1997 *Sociologie de l'entreprise, organisation culture et développement*, París, Presses Sciences Po.

Samurçay, R. y Pastré, P.

1998 «L'ergonomie et la didactique. L'émergence d'un nouveau champ de recherche: didactique professionnelle», en Quéinnec, Y. (dir.), *Actes du colloque «Recherche et Ergonomie»*, Toulouse, Université Toulouse le Mirail.

Samurçay, R. y Rabardel, P.

2004 «Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions», en Samurçay, R. y Pastré, P. (eds.), *Recherches en didactique professionnelle*, París, Octarès.

Saujat, F.

2002 «Quand un professeur des écoles débutant instruit son sosie de son expérience», en *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n° 7, pp. 107-117.

Schön, D.

1994 *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.

Schütz, A.

1987 *Le chercheur et le quotidien*, París, Méridiens Klincksieck.

Shea, G.P. y Guzzo, R.A.

1987 «Group Effectiveness: What Really Matters?», en *Sloan Management Review*, primavera, pp. 25-31.

Strauss, A.-L.

1992 *Trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, París, L'Harmattan.

Suchman, L.

1987 *Plans and Situated Actions. The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

Super, D.

1957 *The Psychology of Careers*, Nueva York, Harper & Row.

Talyzina, N.-F.

1998 *Pedagogičeskaia psijologuiya* (manual para estudiantes de pedagogía de nivel medio), Moscú, Akademiya.

Theureau, J.

2002 «Dynamic, Living, Social and Cultural Complex Systems: Principles of Design-Oriented Analysis», en *Revue d'intelligence artificielle*, vol. 16, n^{os} 4-5, pp. 485-516.

2004 *Cours d'action: méthode élémentaire*, Toulouse, Octarès.

Touraine, A.

1965 *Sociologie de l'action*, París, Seuil.

1989 *Le retour de l'acteur: essai de sociologie*, París, Fayard.

Tversky, A. y Kahneman, D.

1974 «Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases», en *Science*, n^o 185, pp. 1.124-1.131.

Uwamariya, A. y Mukamurera, J.

2005 «Le concept de *développement professionnel* en enseignement: approches théoriques», en *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 21, n^o 5, pp. 133-155.

Van der Maren, J.-M.

1996 *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruselas, De Boeck.

Van Zanten, A.

2001 *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, París, PUF.

Vanhulle, S.

2005 «Écriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants», en *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n^o 1, pp. 35-57.

2008 «Au coeur de la didactique professionnelle, la subjectivation des savoirs», en Pastré, P. y Lenoir, Y. (eds.), *Didactique professionnelle, didactique des savoirs professionnels*, Toulouse, Octarès.

Vergnaud, G.

1991 «La théorie des champs conceptuels», en *Recherches en didactique de mathématiques*, vol. 10, n^{os} 2-3, pp. 135-169.

2001 «Psychologie du développement cognitif et évaluation des compétences», en Figari, G. y Achouche, M. (eds.), *L'activité évaluative réinterrogée*, Bruselas, De Boeck Université.

2007 «La compétence, forme prédicative ou forme opératoire de la connaissance?», en *Journée d'étude du 28 novembre 2007 intitulée les compétences en milieu professionnel*, Paris, Université de Paris 12, IUFM de Créteil.

Vermersch, P.

1990 «Questionner l'action: l'entretien d'explicitation», en *Psychologie Française*, n° 35, pp. 227-235.

Vigotsky, L.

1994 «La conscience comme problème de la psychologie du comportement», en *Société Française*, n° 50, pp. 35-47.

1998 *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.

Vonk, H.

1988 «L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue», en *Recherche et Formation*, n° 3, pp. 47-60.

Wartofsky, M.

1979 *Models: Representation and scientific understanding*, Dordrecht, Reidel.

Wittorski, R.

1997 *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

Zakay, D. y Wooller, S.

1984 «Time Pressure, Training and Decision Effectiveness», en *Ergonomics*, vol. 27, n° 3, pp. 273-284.

Zeichner, K.M. y Gore, M.J.

1990 «Teacher Socialization», en Houston, R.W.; Howsam, R. y Sikula, J. (dirs.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Nueva York, Macmillan.

¿Qué indicadores pueden medir el desarrollo profesional en los trabajos dirigidos a otros?

Thierry Piot

INTRODUCCIÓN

La noción de desarrollo profesional puede considerarse como emergente no solo en el campo de la formación profesional y en el de la ingeniería de la formación, sino también en el ámbito más extendido (incluso si es conceptualmente menos homogéneo) de las prácticas profesionales.

La cuestión que aquí tratamos concierne a los indicadores de desarrollo profesional analizados a partir de dos miradas. Por un lado, señalamos que la emergencia de la noción misma de desarrollo profesional está ligada a una larga evolución sociohistórica a través de la posmodernidad. A su vez, esta le exige al operador más eficacia mediante la formalización de los recursos que constituyen sus competencias profesionales, y le impone ser un actor capaz de esforzarse para dar sentido a su trabajo y construir su identidad, o al menos la parte de su identidad plural que involucra su actividad de trabajo. Por otra parte, y tomando en cuenta el lazo genético entre modernidad y desarrollo profesional a través de las nociones de identidad y de competencia, indicamos en qué medida el marco teórico de la didáctica profesional, que privilegia el análisis de la actividad, permite esclarecer la noción de desarrollo profesional: en efecto, la actividad de una persona en el trabajo sintetiza, a cada instante, elementos que provienen de las competencias que pone en práctica y de la identidad profesional que moviliza.

GÉNESIS DE LA NOCIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL EN LOS TRABAJOS DE LA INTERACCIÓN HUMANA

Racionalización inducida por la modernidad

La lógica de la rendición de cuentas se impone en la producción de bienes y servicios, que comprende el campo de la educación y de la formación (Lessard y Meirieu, 2005), pensados como servicios integrados a la noción de mercado, tal como propone, a nivel de la Comunidad Europea, el proceso de Bolonia para la enseñanza superior (1999)¹ y en forma más general, la estrategia de Lisboa (marzo de 2000), que apunta a dar a Europa «la economía del conocimiento más competitiva y más dinámica del mundo».² Esta realidad es hija de la lógica de la modernidad nacida con el Siglo de la Luces; la modernidad consagra el fin de un mundo regido por las tradiciones, es decir un mundo estable, tanto social como económicamente, cuyas revueltas –por un lado la Revolución francesa y por el otro la Revolución industrial– son acontecimientos fundantes. Como han mostrado los trabajos de Weber (1922), que buscan comprender lo que singulariza a las sociedades modernas, estas obedecen al principio de racionalización de la actividad humana. Así, la modernidad clásica del siglo XIX y de la primera parte del siglo XX se comprende más en referencia a una lógica instrumental y calculadora que en referencia a la lógica «mágica» de la tradición que vela por reproducir lo existente, o en referencia a la lógica afectiva de las pasiones. La modernidad clásica se distingue por una relación de dominación específica, la dominación «legal-racional-burocrática» (Weber, 1922) que se apoya sobre el poder del derecho formal e impersonal y la aceptación de un código que se impone a través de la noción de contrato. Se legitima igualmente en la ciencia y en la técnica triunfantes (Habermas, 1973). Es la edad de oro de las instituciones, que designan en una definición extensiva «todas las actividades regidas por anticipaciones estables y recíprocas» (Boudon y Bourricaud, 1982): Estado, familia, empresas, iglesias, organizaciones diversas, entre ellas la escuela. Es del mismo modo un período propicio para lo que Dubet (2002) llama programas institucionales, definidos como un proceso de socialización que inscribe individuos en una cultura particular: el trabajo del cuidado, por ejemplo, surgido de

1. <<http://www.europe-education-formation.fr/bologne.php>> [N. de E.: consultado en febrero de 2020]

2. <http://www.elysee.fr/elysee/francais/ressources_documentaires/europe-ue/fiches/la_strategie_de_lisbonne-2005.28971.html> [N. de E.: no disponible en febrero de 2020]

una vocación, es un vector de ese proceso que hace posible la traducción de valores y principios compartidos, por un lado en acciones que permiten ver esos valores, y por otro lado en subjetividad que los interioriza. El trabajo es instituido pero también instituyente, y actúa como una matriz productora de puntos de referencia y de sentidos para los individuos.

En el conjunto, ese movimiento de principios de la modernidad ha guiado, durante alrededor de dos siglos, la evolución de las sociedades occidentales que van a volverse, poco o mucho, más homogéneas, más prósperas, y van a ofrecer un modelo de desarrollo que se apoya sobre la democracia política y la primacía de la esfera económica privada. Alrededor de la década de 1970, la corriente de la *segunda modernidad* intenta describir, desde el punto de vista sociológico, la evolución de la sociedad. Ya sea que se la designe bajo el término de *posmodernidad* (Lyotard, 1979), de *hipermodernidad* (Pages *et al.*, 1988) o *sobremodernidad* (Augé, 1992), constatamos el rol central desempeñado por el conocimiento y los saberes, así como una tensión extrema entre «la esfera productiva centrada en la eficacia y regida por la racionalidad funcional y la esfera cultural en la que reinan la expresión del yo y el desarrollo personal» (Bonny, 2004). En cierta forma, se trata de una radicalización y de una aceleración extremas de la racionalización de la modernidad clásica que está en obra.

Dos nociones permiten descifrar un mundo percibido como un mosaico móvil y caracterizar la des-simbolización y la desinstitucionalización en movimiento: la noción de *incertidumbre* y la noción de *reflexividad*. La incertidumbre indica que las transformaciones de la sociedad ya no marcan períodos de estabilidad relativa sino que son un trazo permanente: la urgencia, la inmediatez, han ocupado el lugar de puntos de referencia más o menos constantes transmitidos de manera intergeneracional; la reflexividad invita –o más exactamente obliga– a cada individuo, en un mundo desencantado, a decidir sus propios puntos de referencia, a elegir las vías y las modalidades para realizarse, puesto que decidir por uno mismo es el mandato que cada quien debe satisfacer: al volverse sujeto, el individuo debe volverse también reflexivo, en palabras de Kaufmann (2004), «mirarse a sí mismo, analizarse, tomar decisiones».

Competencia contra calificación

La noción de competencia, surgida del mundo industrial anglosajón, traduce perfectamente, en los mundos profesionales, la exigencia de resultados en un universo que se ha vuelto competitivo. Sustituye a la noción de calificación, a partir de la cual un diploma de un nivel dado daría derecho a actividades profesionales y a una remuneración negociada a nivel colectivo

entre el Estado, los patrones y las organizaciones sindicales representativas. La competencia, definida como un saber-actuar contextualizado y operacional, y surgido de la combinación de diferentes recursos (experiencia, formación académica, actitudes y convicciones personales), no se declara sino que se infiere del resultado, es decir, de una realidad efectiva y mensurable. En Francia, el acuerdo CAP 2000³ sanciona este cambio de paradigma en el mundo del trabajo. Firmado en 1990, sirve de referencia para caracterizar la transformación de los informes sociales que se esfuerzan por tomar en cuenta la evolución de la situación de las empresas industriales: «en el seno de este acuerdo se reafirman dos principios dictadores» (Ropé, 1996) que oficializan el deslizamiento de la noción de calificación hacia la noción de competencia: una formación para la calificación y una organización valorizante.

1) El principio de la formación para la calificación procura ofrecer a los asalariados la posibilidad de inscribirse en una trayectoria profesional en la que puedan evolucionar: en espíritu, adaptándose y transformándose en un recurso actualizado, contribuyen a la competitividad de la empresa, basada en una capacidad de adaptación y de reactividad acrecentadas, preservando el empleo y las posibilidades de promoción interna. Dentro de ese modelo, que se inspira en el ejemplo germánico, la organización del trabajo y las competencias actualizadas de los asalariados son aspectos complementarios: su adecuación y su sinergia en la acción son uno de los motores de la competitividad de la empresa. 2) El principio de una organización valorizante, respaldando al precedente, apunta a optimizar permanentemente la génesis y la movilización de las competencias de los asalariados, valorando especialmente su experiencia profesional *vía* una interacción constante entre formación y organización del trabajo: se trata de volver más flexible y evolutiva la adecuación entre formación y empleo, es decir de optimizar la relación entre competencias adquiridas y competencias requeridas.

Sin ser sometida a examen crítico, la noción de competencia va a migrar, progresivamente y sin resistencia, de la esfera industrial hacia el mundo de la formación profesional, por la vía de los términos de referencia de competencias, y luego hacia el mundo escolar, en una época en la que el peso de las demandas de la esfera económica y productiva se impone de forma paulatina en el mundo de la educación. Pocas voces han respaldado la advertencia del Collège de France y han tomado suficiente distancia de esta visión ahistórica y universal de la racionalidad: «el único fundamen-

3. El acuerdo Cap 2000 fue firmado el 9 octubre de 1990 entre el GESIM (Groupe-ment des entreprises sidérurgiques et minières) y las organizaciones sindicales (con exclusión del principal sindicato del sector, la Confederación General del Trabajo).

to universal que podemos dar a una cultura reside en el reconocimiento de la parte arbitraria que ella debe a su historicidad» (Laporte, 1985). En cierta forma, este señalamiento reúne las críticas formuladas por la sociología crítica de la educación, que refuta la idea de que las competencias se adquieren de manera sistemática mediante una formación adaptada con herramientas de evaluación racionales como los términos de referencia de competencia y de certificación, y que recuerda el rol real, aunque no se deje ver espontáneamente, de «la identidad cultural de los actores, que reintroduce el peso de los lazos sociales exteriores y el espesor de los destinos colectivos en el juego organizacional» (Peyronie, 1998).

En suma, el marco de la segunda modernidad invita en adelante a cada uno a volverse coautor de su desarrollo profesional, a pensarse como un autor despierto, atento a las evoluciones de la organización –o de de las organizaciones sucesivas– que lo emplean, bien considerados los marcos jurídicos y económicos que ubican en adelante la noción de desarrollo profesional en el centro de numerosos dispositivos: Ley de modernización social de enero de 2000, especialmente en su apartado VAE (validación de las adquisiciones de experiencia), Derecho individual de la formación, Formación a lo largo de la vida.

Trabajo dirigido a otros: entre la racionalización fuerte y la racionalización débil

Más allá de todo, es necesario otorgarle un lugar particular al trabajo de la interacción humana en el que la actividad del trabajador está dirigida a otros. Este último se distingue del trabajo industrial clásico en el sentido de que es ecológico, interpretativo, historizado (Piot, 2006), y requiere el dominio de un doble registro de competencias (Mayen, 2007): por un lado competencias sobre el objeto de servicio, lo que corresponde al contenido del programa escolar para el docente, a las situaciones profesionales pertinentes para el formador, a los gestos o técnicas de cuidado para el enfermero, a las actividades lúdicas o técnicas para el animador, etc., y por otro lado, competencias comunicacionales y vinculares que consisten en obtener y conservar la confianza del otro, en conducir conversaciones exentas de malentendidos o de no-dichos, es decir, conversaciones *satisfactorias* en el sentido pragmático.

Las actividades profesionales dirigidas a otros se caracterizan por un dilema crucial, una tensión particular entre una racionalización fuerte y una racionalización débil, y el desarrollo profesional de los trabajadores involucrados es la prueba de esa tensión. En efecto, el trabajo dirigido a otros mezcla irreductiblemente racionalidad objetiva e interpretaciones subjetivas.

Por un lado, lo que hacen los trabajadores involucrados en el marco de su labor –tareas prescriptas y actividades realizadas– corresponde a un trabajo en el sentido clásico del término, puesto que puede ser analizado como un proceso de transformación que está atravesado históricamente por la exigencia de racionalización que caracteriza la evolución del trabajo humano en el mundo occidental: definición de un fin, caracterización de un objeto y de las relaciones del trabajador con ese objeto, caracterización del producto del trabajo, de las tecnologías y saberes específicos requeridos para ejecutarlo, y existencia de una organización que procura un marco social. Por otro lado, este trabajo se resiste fuertemente al marco habitual de un análisis ergonómico clásico: todo «trabajo sobre otro» se rehúsa a dejarse encerrar en algoritmos, protocolos de ejecución o esquemas cerrados que se ordenan con la pura lógica transformacional deductiva y aplicativa de las ciencias duras, cuyo campo de validación está limitado a la producción de bienes materiales.

Las diferentes misiones de los oficios de la interacción humana (socializar, enseñar o formar, cuidar, acompañar), no pueden ser definidas o aprehendidas más que a partir de la historia multidimensional y compleja de los grupos culturales de referencia y de las personas involucradas: trayectorias sociales, dimensiones psicológicas y cognitivas. El trabajo dirigido a otros corresponde a dos procesos en tensión, antagonistas y complementarios: uno racionalizado y codificado, el otro intersubjetivo y débilmente determinado (Tardif y Lessard, 1999). El proceso codificado es previsible y planificable, es decir cuantificable en el sentido de una gestión analítica. Es entonces posible anticipar y «rendir cuentas», evaluar, administrar y regular ciertos elementos del trabajo dirigido a otros siguiendo la lógica racional clásica. Por ejemplo, para la enseñanza, representante emblemático de este tipo de trabajo, podemos caracterizar de manera unívoca las cohortes de alumnos, los programas escolares, los planes de estudio, la organización escolar, los horarios dedicados a cada disciplina, el reglamento, las herramientas pedagógicas, el reclutamiento y la gestión de carrera de los docentes. El control burocrático, especialmente a través de la segmentación y la diferenciación progresiva de los espacios reales y simbólicos de los lugares en los que se ejercen los trabajos dirigidos a otros (escuela, centro de formación profesional, hospital), son las huellas, en términos de organización, de esta racionalidad que anticipa, gestiona, regula y demanda cuentas. Los trabajos dirigidos a otros son, desde este punto de vista, una actividad instrumental y formalizada, institucional y socialmente reconocida en la que las competencias son codificadas en términos de referencia (2005 para los trabajadores sociales, 2006 para los docentes, 2007 para los paramédicos, 2009 para los enfermeros) y la identidad profesional de los actores está en parte definida por un estatus de ejecución en el sentido moderno del tér-

mino. Si nos limitamos a las características abarcadas por los procesos de racionalización de estos oficios, hay que tomarlos como rutinarios, conocidos, monótonos, previsibles y, pudiendo entonces ser totalmente anticipados, capaces de reproducir de forma inexorable un escenario sin sorpresas. Sin embargo, esta mirada que reduciría las actividades profesionales involucradas a un proceso totalmente dominable y descriptible en un protocolo de ejecución sin certeza, sería errónea.

El proceso vago con el que se conjuga el proceso codificado da cuenta de la complejidad ligada al trabajo dirigido a otros. Está marcado por una cierta incertidumbre, una cierta imprevisibilidad que señalan las contingencias de las situaciones de trabajo (por ejemplo, una situación de enseñanza-aprendizaje), y que remiten a la irreductibilidad del individuo frente a reglas generales. Ejercer oficios dirigidos a otros implica producir actividades de trabajo siempre diferentes, originales en las interacciones historizadas y singulares que las constituyen. Ese proceso flexible es más calificativo y remite al encuentro de personas portadoras de objetivos, de valores, de normas interiorizadas, de saberes, de proyectos, de trayectorias, más o menos explicitadas, más o menos concientizadas, más o menos racionalizadas. Por un lado el profesional, por otro lado las personas a las que se dirige su trabajo, tienen posturas asimétricas en la situación de trabajo. La participación y el compromiso lúcido de las personas beneficiarias jamás se adquieren o duran indefinidamente. Se basan en interacciones, especialmente interacciones verbales contextualizadas, así como contingencias y dinámicas integradas en el curso de la acción que nunca son totalmente previsibles ni controlables ni tampoco convergentes. El profesional debe seleccionar informaciones pertinentes, interpretar la situación en la cual debe actuar. No es un simple operador o un agente que repetiría un acto profesional estandarizado. Porque en parte son imprevisibles, las situaciones de trabajo dirigido a otros (como la actividad de un asistente maternal frente a un bebé que no se duerme, para tomar un ejemplo en un contexto diferente) son potencialmente abiertas, lo que no significa que todo sea aceptable, o que todo tenga el mismo valor o la misma pertinencia, sino que es necesario señalar en tiempo real, detrás de una aparente y familiar uniformidad estructural (tomar una mamadera, actividad, siesta) lo que ocurre en el plano de las interacciones que se encadenan, constituyendo, a cada instante, un elemento nunca dominado totalmente de la situación que sigue. De manera general, las transformaciones esperadas por la actividad del profesional en las actividades dirigidas a otros están atravesadas por tensiones irreducibles y no solubles en el solo proceso de racionalización, salvo ignorando una realidad que es sin embargo tangible, entre la sujeción y la autonomía, entre la transmisión y la creación, entre la reproducción y la emancipación. Bajo este ángulo, las actividades profesionales están marcadas por el sello

de una racionalidad débil a la cual debe hacer frente el profesional implicado. Su trabajo se presenta como plural, heterogéneo, compuesto, mezclando las obligaciones y los recursos que provienen de una dimensión codificada y controlable y aspectos más flexibles, informales, poco concientizados y un tanto inasibles desde el punto de vista científico. Está atravesado por dilemas y tensiones, entre ellas la relación compleja con la exigencia de racionalización propia de la segunda modernidad.

Tomando en cuenta esas dificultades, proponemos, a partir del marco teórico de la didáctica profesional, analizar el desarrollo profesional en dos dimensiones: una ligada a las competencias y otra ligada a la identidad.

DIDÁCTICA PROFESIONAL: UN MARCO TEÓRICO PARA PROBLEMATIZAR LA NOCIÓN DE DESARROLLO PROFESIONAL

Fines y fundamentos de la didáctica profesional

La didáctica profesional tiene como finalidad analizar la actividad de los profesionales en vista del desarrollo profesional de las competencias (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). La hipótesis fuerte es que la actividad humana, que está en el corazón del proyecto científico de la didáctica profesional, está organizada en una red de configuraciones de esquemas-base piagetianos (Vergnaud, 1985) o matrices cognitivo-pragmáticas (Piot, 2006), que permiten dar cuenta de un punto de vista teleológico, dinámico y estructural. Si la noción de esquema es poco accesible para el operador, la noción de matriz cognitivo-pragmática viene a indicar que el operador es también un autor capaz de volver concientizable su actividad y de conceptualizarla, por la vía de una mediación e instrumentos apropiados (Vigotsky, 1985), en síntesis, de llevar un trabajo de análisis reflexivo a propósito de ciertos aspectos de su actuar profesional: la noción de concepto pragmático de Pastré (1999) o incluso la clínica de la actividad de Clot (2001) pueden ser consideradas como dos ejemplos de investigación que se esfuerzan por comprender en qué medida el actuar profesional puede ser objeto de una gestión reflexiva, al menos parcialmente, en cuanto no es por completo transparente para los trabajadores mismos.

La noción de competencias y los recursos plurales que la constituyen son abordados desde la actividad. Desde sus orígenes en Francia, en la década de 1970, período que ha visto instalarse un marco jurídico⁴ para

4. Acuerdo del 9 julio de 1970 y ley del 16 julio de 1971.

la formación continua (Lescure, 2004), la didáctica profesional se esfuerza por articular dos perspectivas: una, teórica, concierne a los aprendizajes humanos, especialmente a partir de las situaciones de trabajo a cuya prueba directa son confrontados los profesionales; y la otra, más operativa, tiene por objeto la ingeniería de la formación, en cuanto respuesta concreta a la demanda social y económica de formación continua y de formación a lo largo de la vida. En el plano científico, la perspectiva teórica es la de la conceptualización antes, durante y después del proceso de realización de la actividad real, que ubica en su centro una relación dinámica y recíproca entre acción y comprensión.

Tres corrientes teóricas se movilizan conjuntamente para analizar la actividad. En primer lugar, la psicología ergonómica que se interesa, en las situaciones de trabajo real, en la distancia entre la tarea prescrita (lo que hay que hacer) y la actividad (lo que efectivamente se realiza), a partir de la distinción fundamental entre estas dos nociones para el análisis del trabajo (Faverge y Ombredane, 1955). Desde el punto de vista ergonómico, la estructura cognitiva de la tarea constituye una interfaz genérica entre tarea, actividad y situación de trabajo. En fin, la noción de imagen operativa (Ochanine, 1978) constituye un recurso específico, más o menos concientizado, para orientar, conducir y regular la acción antes y en el curso de la realización de la actividad, del cual la noción de concepto pragmático (Pastré, 1999) no está muy alejada.

La psicología del desarrollo constituye el segundo pilar teórico. La teoría del conocimiento de Piaget (1974) pone en evidencia las interacciones entre, por una parte, el sujeto actuante y aprendiente, y por otra parte la situación y el objeto con o sobre el cual actúa. La noción piagetiana de esquema constituye, desde ese punto de vista, una unidad organizadora de la acción para una clase de situación dada. El aporte de Vigotsky (1934/1985), con las nociones clave de zona de desarrollo próximo, de interacción de tutela –profundizada por Bruner– y mediación simbólica, constituye una contribución particularmente fecunda para comprender cómo, en tensión entre acción, cognición y lenguaje, se construyen los saberes y los saber-actuar. La didáctica de las disciplinas es la tercera corriente para el fundamento teórico de la didáctica profesional. En esto, tres nociones principales pueden ser consideradas como recursos significativos: *la situación didáctica* constituye un vector de conceptualización de los conocimientos por parte del sujeto a través de la gestión ternaria actuar, formular, validar. La encontramos en el análisis de la actividad o en la formación a través de las situaciones emblemáticas de trabajo; *el contrato didáctico* lleva la atención sobre el encuadre comunicacional de las situaciones de enseñanza-aprendizaje o de formación, y formula una pregunta a menudo considerada como natural: «¿de qué hablamos juntos?».

En una idea conexas, la noción de *campo conceptual* constituye una arquitectura simbólica para actuar y para comprender identificando y articulando de manera interna (dinámica propia) y externa (ligada a los elementos del contexto) los conceptos subyacentes a las situaciones de acción, que son también situaciones en las que se construye la experiencia del sujeto. Sin ahondar más, esta presentación sintética permite considerar que el marco de la didáctica profesional dispone de referencias sólidas en el plano científico y pertinentes en el plano funcional para investigar de manera fructífera la noción de desarrollo profesional. Por nuestra parte, privilegiamos en nuestros trabajos la psicología cultural del desarrollo de Vigotsky, quien privilegia a su vez la estructuración recíproca del lenguaje y de la actividad cognitiva, por y para la conducta de la actividad productiva y constructiva, es decir, en una perspectiva ergonómica moderna que corresponde a la perspectiva ergológica de Schwartz y Durrive (2003).

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD EN TRABAJOS DIRIGIDOS A OTROS

En menos de cincuenta años, la noción de actividad de trabajo y, consecuentemente, su análisis, han evolucionado de forma considerable, y la referencia arquetípica al trabajo industrial tayloriano, en el que la relación ser humano-máquina se inscribía en un contexto racional de actividad segmentada, se ha debilitado. En adelante, el trabajo es plural, y la actividad de trabajo se ha complejizado ampliándose, de una *activité à la peine* (actividad penosa) a una *activité à la panne* (actividad averiada/parada): la dimensión cognitiva e invisible del trabajo en el que el sujeto no es un simple operador, sino que debe analizar situaciones de trabajo, tomar decisiones, actuar, evaluar y regular su acción, es en adelante tomada en cuenta. Los trabajos de Caens-Martin (1999) sobre la poda de la vid, o los de Pastré (2005), sobre la conducción de las centrales nucleares, son algunos ejemplos de esto. Pero una transformación de las actividades de trabajo, esencial a nuestro entender, se interesa en la importancia creciente de las actividades de trabajo que conciernen a otras personas además del sujeto mismo.

Proponemos distinguir esas actividades en tres categorías no exclusivas: 1) las actividades de trabajo se desarrollan *con otro* y demandan, en el plano identitario, pensarse en un colectivo de trabajo, y en el plano de la acción, «actuar con», lo que supone una actividad de coordinación importante: ya sea para las situaciones de trabajo estables, que no evolucionan si el trabajador no está en actividad (el caso de una obra de la construcción o la coordinación entre los artesanos es sobre todo secuencial) o para las situaciones de trabajo dinámicas (el caso en que la situación evoluciona pase lo que pase

y requiere una coordinación sincrónica, como el trabajo de los bomberos estudiada por Rogalski, 1995); 2) las situaciones de trabajo *para otros*, en las que la actividad del trabajador concierne a un cliente o a un usuario a través de la realización de un servicio, y demanda una competencia doble: una competencia sobre el objeto de servicio (en el sentido clásico de una competencia profesional), y una competencia relacional y comunicacional específica con el beneficiario, que complejiza la noción de desarrollo profesional dándole dos polaridades; 3) las situaciones de trabajo *dirigidas a otros*, como la enseñanza y la formación, el cuidado, el trabajo social, la animación, los servicios a la persona, etc., que tienen por objeto explícito participar en la transformación de otro, con la adhesión más o menos explícita de las personas, que son el sujeto de la actividad del trabajador, y en general en un marco institucional del cual el trabajador recibe un mandato y/o una prescripción. En *las situaciones de trabajo dirigidas a otros*, la cuestión del desarrollo profesional se plantea con gran agudeza, tanto en el plano de las competencias *stricto sensu* como en el plano de la construcción identitaria y de la relación con el trabajo, en un contexto cambiante y a menudo incierto en el que la dimensión invisible del trabajo, que comprende los oficios considerados de baja calificación como los servicios a la persona –que constituyen un yacimiento de empleo en plena expansión– pesa de manera muy significativa.

INDICADORES DE DESARROLLO PROFESIONAL: EL CASO DE LOS TRABAJADORES DE UN INSTITUTO DE FORMACIÓN DE PARAMÉDICOS

Marco institucional

La profesión de paramédico, antes que la profesión de enfermero, que se vio beneficiada con un nuevo conjunto de términos de referencia de formación en 2009, ha sido objeto desde 2005 de una nueva base reglamentaria.⁵ Esta última ha inscripto explícitamente el oficio en una lógica de profesionalización encabezada por las competencias, y organizada alrededor de las herramientas que son los términos de referencia de actividad, de competencia, de formación y de certificación que estructuran en adelante la formación que conduce al diploma estatal de paramédico.⁶ Los textos precedentes, que

5. Artículos siguientes del código de salud pública: R. 4383-6 (formación) y R. 4311-11 (ejercicio de la profesión); adoptado el 22 de octubre de 2005 modificado.

6. *Profesión: paramédico*. Compilación de los principales textos. Uzès: SEDI.

datan de 1994 y consagran una formación centrada en una lógica de contenidos de formación, son derogados y los formadores de los institutos de formación de paramédicos (IFAS) se ocupan de adaptar la oferta de formación para satisfacer las nuevas prescripciones, centradas en un términos de referencia de diez competencias que los estudiantes deben validar después de una formación de 41 semanas, de las cuales 17 corresponden a cursos en el IFAS y 24 a pasantías. Cada competencia es validada al cabo de una certificación de un módulo en formación en el IFAS y de una pasantía profesional. Esas transformaciones demandan que los formadores implicados realicen ellos mismos una nueva organización de la oferta de formación, con nuevas herramientas de seguimiento y de certificación, y tomen en cuenta el análisis de las situaciones de referencia del trabajo de paramédico, situaciones que articulan explícitamente saberes, conocimientos prácticos y actitudes profesionales, es decir, teoría y práctica. Son las transformaciones importantes en su actividad de formadores lo que hemos tomado para identificar los factores que intervienen en su desarrollo profesional.

El marco metodológico

Hemos procedido de manera inductiva para construir una herramienta de evaluación del desarrollo profesional y de los indicadores que forman parte de dicha herramienta. Así, hemos acompañado durante dos años, en el marco de una investigación-formación, al equipo pedagógico de un Instituto de formación de paramédicos (IFAS) a integrar la nueva base reglamentaria a las prácticas de formación, en una lógica de desarrollo profesional. Nos apoyamos en el análisis de los materiales recolectados –entrevistas individuales de orientación sociológica y de explicitación (Vermersch, 2000)– de los cinco miembros del equipo al principio y al final del dispositivo; en cuatro entrevistas colectivas en el curso de los dos años de la investigación; en dos entrevistas con la jerarquía; en huellas genéricas de documentos de trabajo (que testimonian la evolución de la conceptualización del trabajo de los formadores), para inferir, a partir de las transformaciones operadas por ese dispositivo de formación, las variables relativas al desarrollo profesional.

Formalización de los indicadores

Exponemos aquí los resultados de manera sintética, en términos muy generales, para permitir pasar, al precio de una reducción de ciertos resultados particulares, del caso singular estudiado empíricamente, a una

clase de trabajos más general: los dirigidos a otros. La problemática de la medición del desarrollo profesional recubre la de las herramientas a construir para realizar esta medición, cuestiona los indicadores retenidos para esta medición y concierne subsecuentemente a la solidez, la pertinencia y la fiabilidad de estos indicadores: los que presentamos están en curso de validación en profesionales de la salud en diferentes institutos de formación en enfermería. Este trabajo supone una dimensión diacrónica. La complejidad de la noción, como lo testimonian las entrevistas a los formadores del IFAS, invita a dejar atrás un indicador cuantificable, monolítico y exhaustivo, que mediría un pseudoíndice de desarrollo, y cruza varios indicadores. Estos indicadores no son co-construidos con los formadores en una lógica de investigación-acción sino que surgen del trabajo de investigación cuya lógica metodológica es la siguiente: recolección de materiales mediante entrevistas individuales y colectivas y a partir de huellas escritas, tematización de los materiales a partir de tres dimensiones propuestas por Habermas: dimensiones objetiva, subjetiva e intersubjetiva; inferencia de los indicadores pertinentes a partir del trabajo de tematización; vuelta al terreno para validación con los actores implicados, cuya participación se requiere para hacer funcionar la herramienta en curso de elaboración (trabajo en curso).⁷

Presentación de los indicadores

Nuestra propuesta, sintetizada en el Cuadro 1, cruza los dos campos del desarrollo profesional, las competencias profesionales y la dinámica de la identidad profesional a través de tres registros (objetivo, subjetivo e intersubjetivo) y logra tomar en cuenta cinco categorías de diferentes informaciones, distintas pero no separadas, que son luego objeto de un análisis comparativo, desde el punto de vista de la coherencia de las informaciones recogidas.

Los dos campos surgen del análisis de la actividad de los formadores en una perspectiva ergológica (Schwarz y Durrive, 2003). El primer campo concierne al ámbito de las competencias desarrolladas por los profesionales.

7. Desde un punto de vista epistemológico, se trata de una investigación científica que, más allá de la perspectiva de producir conocimientos nuevos sobre el desarrollo profesional, apunta a la elaboración de herramientas utilizables en el universo profesional y acordes con los conocimientos. Si esta postura plantea un dilema que no hay que minimizar desde la perspectiva del investigador, está cada vez más presente en el espacio de la investigación actual en ciencias humanas, además de colaborar con la investigación con más eficacia, so pena de desaparecer o de volverse anecdótica o confidencial, conservando un espacio crítico frente a las demandas y al mundo económico.

Distinguimos las competencias sobre el objeto de servicio (en el caso de formadores en cuidados, se trata de contenidos de enseñanza, con referencia a los programas nacionales organizados en competencias o en módulos, en una perspectiva de ámbito de la disciplina y didáctica de la oferta de formación dispensada por cada formador) y las competencias sobre la dimensión comunicacional que remite a la dimensión pedagógica y a la relación de formación (en cursos magistrales frente a los estudiantes, trabajos dirigidos y trabajos prácticos frente a grupos más restringidos y el trabajo de tutorado o seguimiento pedagógico individualizado de algunos estudiantes en particular así como las visitas en pasantía). El segundo campo, a la vez heterogéneo y unitariamente complementario al primero en relación con la noción de desarrollo profesional tal como lo hemos definido, concierne a la dinámica de identidad profesional.

Los tres registros retenidos surgen de una clasificación de la acción humana (Habermas, 1987), pensada como fundamentalmente interactiva, como es el caso del trabajo dirigido a otros: la dimensión objetiva de la actividad profesional y de las competencias puestas en marcha para realizar esta actividad, remite al actuar teleológico, es decir a un fin funcional y a las prescripciones, así como, sin reducirse a eso, a lo que Dejours (1998) llama la descripción gestinaria del trabajo. La dimensión intersubjetiva remite explícitamente a la dimensión social del trabajo realizado en el seno de los colectivos de trabajo (Clot, 2001) en una organización de trabajo y dirigida a beneficiarios: colegas y usuarios son actores diferentes con los cuales el profesional, en su actividad ordinaria, debe comunicar para negociar, exponer, convencer, explicar, tomando en cuenta códigos, hábitos, normas, expectativas de los diversos interlocutores, más o menos concientizadas y explícitas, más o menos compartidas e incorporadas por los sujetos.

La dimensión subjetiva remite a cada profesional a su dimensión de actor individual, de sujeto cultural, movido por valores, criterios de autenticidad y de veracidad que están en el fundamento de su identidad personal y profesional: se trata, para cada uno, de tomar en cuenta la dimensión que Habermas (1987) designa el *actuar dramático*, que remite al sujeto, a través de la intriga propia de su actividad, a la cuestión de su relación con el trabajo y a la cuestión del sentido de su trabajo para él mismo.

Los cinco indicadores han sido seleccionados por su pertinencia para producir informaciones investigadas a fin de caracterizar el desarrollo profesional, para su dimensión funcional –son accesibles a un costo aceptable– y su convergencia con el marco deontológico del oficio de formador.

1. *Competencias sobre el objeto de servicio/registro objetivo*: se trata de objetivar, en una lógica de evaluación externa bastante clásica –aún objeto de debate en torno a los trabajos dirigidos a otros–, el resultado

Cuadro 1. Indicadores de competencias en los trabajos dirigidos a otros.

Registros Campos		Objetivo	Subjetivo	Intersubjetivo	Comparación
Desarrollo del desarrollo profesional surgido del análisis de la actividad	Sobre el objeto de servicio	(1) Medidas de la actividad y el rendimiento (Cfr. términos de referencia de las competencias) (Tres posiciones +/-/-)	(2) Grado de dominio de las competencias declaradas para orientar, conducir y regular la actividad desde el punto de vista de los valores y de la eficacia		1 vs 2
	Desarrollo de las competencias Sobre la dimensión comunicacional		(3) Sentimiento de dominio en la dimensión relacional y comunicacional de la actividad (Tres posiciones +/-/-)	(4) Indicaciones cruzadas de la jerarquía y de los beneficiarios de la actividad que permiten caracterizar las competencias comunicacionales (Tres posiciones +/-/-)	3 vs 4
	Dinámica de la identidad profesional		(5) Sentimiento de dominio o de eficacia personal. Sentimiento de pertenencia a un colectivo de trabajo, a una comunidad de práctica y/o a una organización. Realización/ cumplimiento o sufrimiento expresado en el trabajo (Tres posiciones +/-/-)		
Medida del distanciamiento entre los campos			Comparación entre los indicadores 2 y 3 vs indicador 5: coherencia subjetiva		

alcanzado en la actividad productiva y la plusvalía aportada por la actividad del sujeto a la organización que lo emplea, a partir de su misión y de objetivos precisos. Los términos de referencia de actividad y de competencia son una herramienta que se impone cada vez más para realizar esta medición, aun cuando no toman suficientemente en cuenta, o lo hacen de forma muy indirecta, la dimensión constructiva de la actividad y las lógicas invisibles de esta actividad.

Actualmente esta evaluación es llevada adelante en detrimento de los registros subjetivos e intersubjetivos: las certificaciones,⁸ las encuestas de satisfacción de los clientes (o usuarios) así como las recomendaciones de la Organización Mundial del Comercio⁹ son modalidades cuyos campos de aplicación, del trabajo clásico al trabajo dirigido a otros, están en fuertes vías de expansión, como consecuencia de la creciente exigencia de la rendición de cuentas (*accountability*), en cuyo origen se encuentran la segunda modernidad y la lógica de la racionalización.

2. *Competencias sobre el objeto de servicio/registro subjetivo*: es a partir del discurso del sujeto sobre su propia actividad que se busca inferir cómo percibe, expresa y analiza su actividad en una dimensión reflexiva, desde los trabajos de Schön (1994). Se trata de inferir de las enunciaciones del sujeto el grado de dominio, así como de las competencias declaradas para orientar, conducir y regular su actividad desde el punto de vista de los contenidos a enseñar: dominio académico en referencia a las exigencias formuladas en el programa de formación y dominio didáctico para el tratamiento operado por los formadores, para transformar los saberes a enseñar en ofertas de formación (para los cursos magistrales, los trabajos dirigidos y los trabajos prácticos).

3. *Competencias comunicacionales/registro subjetivo*: en la misma lógica de descripción y de análisis de su actividad por parte del sujeto, se trata de inferir a partir de su discurso las competencias que declara poner en práctica en lo que concierne especialmente a las dimensiones pedagógica y relacional de las cuales hace uso para realizar su trabajo. Se trata especialmente de ver cómo se expresa su personalidad profesional, cómo describe él las dificultades con que se encuentra, cómo formula los problemas y aporta eventualmente soluciones.

4. *Competencias comunicacionales/registro intersubjetivo*: se trata de recoger informaciones sobre las relaciones profesionales a partir de la per-

8. La ISO ha elaborado más de 17.500 normas internacionales sobre temas muy variados y unas 1.100 nuevas normas ISO son publicadas cada año.

9. <http://www.wto.org/French/thewto_f/whatis_f/whatis_f.htm> [N. de E.: consultado en febrero de 2020]

cepción de las diferentes categorías de actores por encima (la jerarquía) y por debajo (los beneficiarios) de la actividad del formador. En la lógica de rendición de cuentas de los resultados de la actividad profesional, pensada como pública y comandada por un empleador, una gestión tal se vuelve legítima y se difunde rápidamente, aunque la formalización de una herramienta destinada a coleccionar esas informaciones sigue siendo problemática, en especial desde el punto de vista deontológico. Las informaciones surgidas de la jerarquía, institucionalmente habilitadas para «juzgar», no plantean problema si son confidenciales. Pedir a los beneficiarios de una formación una evaluación de la oferta de formación recibida –y por lo tanto indirectamente de la prestación comunicacional y pedagógica del formador– es, de ahora en más, una práctica corriente, en la lógica de la evaluación mediante los *outputs* y en la lógica del estudiante-cliente, que se vuelve la regla en el mundo de la formación profesional.

5. *Dinámica de la identidad profesional/registro subjetivo*: esta dinámica puede ser inferida de la descripción subjetiva de su trabajo y de su discurso a propósito de lo que Dejours (1998) llama el celo, es decir, la inteligencia y los recursos movilizados para tener éxito en el trabajo y administrar el desfase entre, por un lado, el trabajo prescripto y la organización prescripta y, por otro, el trabajo real y la organización real, recordando siempre que si ese desfase es inevitable, especialmente en el trabajo dirigido a otros que comprende contingencias a integrar en el curso de la acción, ese desfase puede ser llevado de manera más o menos estratégica por la organización misma, dando lugar a un trabajo generador de sufrimiento, más o menos concientizado, interiorizado y *nolens volens* aceptado. Esta dimensión es, a nuestro entender, crucial para caracterizar la posición del proceso dinámico constitutivo de la identidad profesional a nivel individual pero también colectivo. Esta posición, como hemos mostrado (Piot, 1997) se sitúa en los docentes entre dos polos: un polo facilitador y dinámico en el que, para el sujeto, la realización de sí acompaña la realización de la actividad profesional vivida como un desafío positivo que es elevado, y un polo opuesto de cristalización y de sufrimiento profesional caracterizado por una personalidad profesional frágil y una imagen peyorativa de las propias competencias, una desconfianza en sí mismo, en los pares y en la jerarquía, y una relación con el trabajo desestructurada o fijada.

Comparación entre los indicadores

Para dar sentido a los indicadores heterogéneos que hemos construido –y que aportan cada uno informaciones específicas pero locales que tienen intrínsecamente un interés propio– y para operacionalizar las

informaciones recogidas, proponemos un tratamiento de esos datos, a fin de comparar, para lograrlo, con una condensación y una reducción de la calidad de las informaciones iniciales. Cada indicador es objeto de una categorización en una lógica ternaria que le da un valor: (+) caracteriza un indicador orientado positivamente en relación con lo que mide, (=) indica la coexistencia equilibrada de informaciones, ya sea neutras o muy contrastadas en su orientación, (-) caracteriza un indicador orientado negativamente. Sin embargo, esta condensación de las informaciones a fin de armonizar la herramienta que proponemos, presenta problemas y nuestro trabajo de investigación debe ser considerado como propedéutico: una cosa es demostrar que una medición de informaciones plurales (objetividad, subjetividad, intersubjetividad) aporta más información que la sola medición objetiva clásica de los resultados de la actividad de trabajo (la cual oculta mecánicamente las otras dos dimensiones), y otra es construir una herramienta fiable que tome en cuenta informaciones plurales y comparables. En este sentido, nuestro trabajo es exploratorio y la herramienta no es funcional tal y como está: si los indicadores que proponemos nos parecen pertinentes, no sucede lo mismo con las otras dos cualidades que consideramos indispensables para apreciar el desarrollo profesional: la solidez y la fiabilidad. Para adquirir esas cualidades, las inferencias que acuerdan un valor cuantitativo (+/=/-) a las informaciones cualitativas deben ser sólidas e idénticas en caso de doble medición. Eso supone un dispositivo muy pesado de control y una formación de las personas que efectúan ese trabajo.

Tres comparaciones interindicadores son efectuadas. La primera entre los dos indicadores relativos a la competencia sobre el objeto de servicio (objetivo/subjetivo), la segunda entre los dos indicadores sobre las competencias comunicacionales (subjetivo/intersubjetivo) y la tercera entre los diferentes registros sobre el plan subjetivo (competencias sobre el objeto de servicio, competencias comunicacionales e identidad expresada). Es a partir de esos resultados que puede proponerse el perfil del desarrollo profesional. Si los indicadores son coherentes, es decir si están posicionados sobre el mismo valor o si se constata un solo grado de diferencia, podemos alcanzar una caracterización del valor relativo del desarrollo profesional, ya sea positivo, neutro o cristalizado. En caso de diferencia, conviene identificar qué informaciones no son coherentes ni tienen consenso: malentendidos, problemas de relación con el trabajo, lógica de sufrimiento profesional, de la que se debe intentar analizar los resortes, que remiten a las prescripciones y a la organización del trabajo, al colectivo de trabajo o a lógicas ligadas al sujeto (formación, análisis de los contextos, imposibilidad de orden psíquico o ético de realizar la tarea).

QUÉ USO HACER DE LA MEDIDA DEL DESARROLLO PROFESIONAL

Desde nuestro punto de vista, la caracterización del desarrollo profesional puede ayudar al investigador en didáctica profesional a comprender mejor cómo se articulan los aún poco conocidos componentes objetivos, subjetivos e intersubjetivos en el trabajo dirigido a otros, mientras los que lo ejercen son, más que otras categorías de trabajadores, sometidos al sufrimiento y al agotamiento profesional. Lejos de un psicologismo que no es admisible en estos oficios, que se han liberado de una tramposa familiaridad con ciertas actividades de la vida ordinaria (explicar, convencer, tener cuidado, etc.) y de una visión economicista, que tiende a imponerse en todos los sectores de las actividades de trabajo humano, la noción de desarrollo profesional intenta articular registros compuestos de informaciones plurales: este esfuerzo es indispensable para comprender mejor estas actividades y sus dinámicas, y construir una ingeniería de su formación que tome en serio, desde un punto de vista profesional, la manera en que se articulan competencia e identidad profesional cuando el objeto de trabajo es un sujeto humano. Subrayamos, no obstante, que lo propuesto en este artículo queda por testear y abonar, y sigue a prueba del terreno y de los dilemas propios del trabajo dirigido a otros.

BIBLIOGRAFÍA

Augé, M.

1992 *Les Non lieux. Introduction à une sociologie de la surmodernité*, París, Seuil.

Bonny, Y.

2004 *Sociologie du temps présent*, París, Armand Colin.

Boudon, R. y Bourricaud, F.

1982 *Dictionnaire critique de sociologie*, París, PUF.

Caens-Martin, S.

1999 «Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole: la taille de la vigne», en *Éducation permanente*, n° 139, pp. 99-114.

Clot, Y.

2001 «Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. Éditorial», en *Éducation permanente*, n° 146, pp. 7-16.

- Dejours, C.
1998 *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, París, Seuil.
- Dubet, F.
2002 *Le Déclin de l'institution*, París, Seuil.
- Faverge, J.-M. y Ombredane, A.
1955 *L'analyse du travail*, París, PUF.
- Habermas, J.
1987 *Théorie de l'agir communicationnel (tome 1)*, París, Fayard.
- Kaufmann, J.-C.
2004 *L'Invention de soi. Une théorie de l'identité*, París, Armand Colin.
- Laporte, Y.
1985 *Propositions pour l'enseignement de l'avenir*, París, Collège de France
[Documentos inéditos del Collège de France].
- Lescure, E. (ed.).
2004 *La construction du système français de formation professionnelle continue*, París, L'Harmattan.
- Lessard, C. y Meirieu, P. (eds.)
2005 *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Lévis (Quebec), Les Presses de l'Université Laval.
- Lyotard, J.-F.
1979 *La Condition post-moderne*, París, Minuit.
- Mayen, P.
2007 «Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre», en *Recherche en Éducation*, nº 4.
<<http://www.crennantes.et/spip.php?article72>>
- Mayen, P.; Pastré, P. y Vergnaud, G.
2006 «Note de synthèse: la didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, vol. 154, pp. 145-198.
- Ochanine, D.
1978 «Le rôle des images opératives dans la régulation des activités de travail», en *Psychologie et éducation*, nº 2, pp. 63-72.

Pages, M. *et al.*

1998 *L'emprise de l'organisation*, Paris, Desclée de Brouwer.

Pastré, P.

2005 «Analyse d'un apprentissage sur simulateur: de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire», en Pastré, P. (dir.), *Apprendre par la simulation*, Toulouse, Octarès, pp. 241-267.

Pastré, P. (ed.)

1999 «Apprendre des situations», en *Éducation permanente*, n° 139.

Peyronie, H.

1998 *Instituteurs: des maîtres aux professeurs d'école*, Paris, PUF.

Piaget, J.

1974 *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

Piot, T.

1997 «Les représentations des enseignants débutants sur leurs pratiques», en *Recherche et formation*, n° 25, pp. 113-123.

2006 *Note de synthèse d'HDR. Les compétences pour enseigner. Contribution à la compréhension de la notion de compétences dans les métiers de l'interaction humaine*, Universidad de Nantes.

Rogalski, J.

1995 «Former à la coopération dans la gestion de sinistres», en *Éducation permanente*, n° 135, pp. 47-64.

Ropé, F.

1996 «Objectifs et compétences à l'école et dans le travail», en *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 4, pp. 33-60.

Schön, D.A.

1994 *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montreal, Les Éditions Logiques.

Schwartz, Y.

1995 «De la qualification à la compétence», en *Éducation permanente*, n° 123, pp. 125-135.

Schwartz, Y. y Durrive, L.

2003 *Travail et ergologie*, Toulouse, Octarès.

Tardif, M. y Lessard, C.

1999 *Le Travail enseignant au quotidien*, París, De Boeck.

Vergnaud, G.

1985 «Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation»,
en *Psychologie française*, nº 30, pp. 29-42.

Vermersch, P.

2000 *L'entretien d'explicitation*, París, ESF.

Vigotsky, L.S.

1934/1985 *Pensée et Langage*, París, Éditions Sociales Messidor.

Weber, M.

1922/1995 *Économie et société*, París, Presses Pocket.

Segunda parte

Análisis de la actividad

Las situaciones laborales.

Bases para los términos de referencia

Patrick Mayen, Jean-François Métral y Claire Tourmen

UNA DE LAS POSIBLES VÍAS para reducir las confusiones generadas a raíz de la preeminencia que se da a la noción de competencia consiste en ponerla en un segundo plano, y comenzar por no hacer de ella un contenido. El primer paso en este sentido consiste en no definir la competencia sino a partir de la definición de lo que es un profesional competente:

¿Qué es un profesional competente? Definición 1: A es más competente que B si sabe hacer algo que B no sabe [...]. Definición 2: A es más competente que B si se las arregla mejor. El comparativo «mejor» supone criterios complementarios: rapidez, fiabilidad, economía, elegancia, etc. Definición 3: A es más competente si dispone de un repertorio de recursos alternativos que le permiten utilizar tanto un procedimiento u otro y adaptarse así más fácilmente a los diferentes casos que pueden presentarse. Definición 4: A es más competente si sabe desenvolverse frente a una situación nueva correspondiente a una categoría que jamás se había presentado antes (Vergnaud, 2001: 2).

Lo que nos importa de estas definiciones es la idea de que la competencia no es un contenido sino la relación dinámica de una persona con situaciones o con clases de situaciones. Si bien toda situación laboral es única, comporta un cierto número de trazos genéricos que se asimilan a otras situaciones de la misma clase (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) y esto hace posible su descripción.

El segundo paso consiste en pensar la formación profesional de una manera diferente a como se piensa la formación inicial. Las corrientes de la

didáctica profesional y del análisis de «la actividad-orientada/formación» hacen de las situaciones laborales la finalidad y el origen de la formación profesional. En efecto, lo primero que hay que considerar son las situaciones, porque es en ellas donde los profesionales o futuros profesionales tienen o tendrán que desenvolverse en el transcurso de su vida profesional, y es preciso tanto identificarlas y conocerlas como comprender la forma en que interactúan con y sobre su propia acción, y cómo pueden los profesionales actuar respecto de las mismas (Samurçay y Rogalski, 1993; Mayen, 2007).

En las gestiones para la concepción, tanto de un término de referencia como de un dispositivo de formación, el análisis del trabajo es lo primero. Se trata de identificar y de caracterizar por una parte las situaciones y por otra la actividad de los profesionales más o menos experimentados y competentes (en el sentido de las definiciones de Vergnaud, 2006) comprometidos en esas situaciones.

En este artículo, presentaremos un enfoque de didáctica profesional para la concepción de los términos de referencia de ciertas situaciones. Nos apoyaremos sobre los resultados de tres investigaciones que han movilizado el campo teórico de la didáctica profesional en pro de la construcción de tales términos. Dichas investigaciones conciernen a campos profesionales distintos (la acuicultura, la agronomía agroalimentaria y la evaluación de las políticas públicas) y a niveles de formación diferentes (BTS, formación de ingenieros y formación universitaria de Master 2).

1. DIDÁCTICA PROFESIONAL Y COMPETENCIA DE LOS PROFESIONALES

1.1. ¿Términos de referencia para la noción de competencia?

Cuando se trata de concebir términos de referencia para la noción de competencia, con frecuencia la idea subyacente es que se necesita buscar en los individuos competencias válidas para toda la comunidad de profesionales. Se procura entonces describir los «recursos» individuales que los profesionales deberían «tener» para realizar las tareas esperadas. Esto desemboca, muy a menudo, en reducir las actividades a tareas listadas que se transforman en «capacidades para», y en identificar luego los «saberes» y «cualidades» que serían propiedad de los profesionales, y por lo tanto evaluables y transferibles. Los términos de referencia de las competencias presentan listas de conocimientos, saberes, cualidades, habilidades, aptitudes, etc., y competencias más o menos generales, descontextualizadas y no jerarquizadas. Stroobants (1994) hablaba de un «conjunto heteróclito de aptitudes, saberes, capacidades y comportamientos» y Zarifian (2001: 18) subrayaba

los límites de las «descripciones y clasificaciones de empleos asociados a requisitos de capacidades a las que se agrega una capa de cualidades», eso que ha sido bautizado como «términos de referencia de las competencias». En tal caso, nada –o casi nada– se dice sobre la realidad del trabajo, sobre sus obligaciones u objeto, es decir sobre las situaciones laborales con que se encontrarán los profesionales.

Es preciso subrayar, no obstante, que esta ya no es la vía que siguen los grandes certificadores públicos, en especial la Educación Nacional, cuyos términos de referencia, y en particular los nuevos términos de BTS, evitan cuidadosamente este obstáculo. Desde hace tiempo, los términos de referencia de «oficio» y los de «actividad» de los diplomas de la enseñanza profesional parten del contexto socioeconómico, de los empleos y de las funciones, es decir de actividades cada vez más «situadas». Este es también el caso de ciertos enfoques desarrollados en América del Norte y a nivel internacional (Jonnaert *et al.*, 2006).

La didáctica profesional propone un enfoque que concede el primer lugar a las situaciones y a la actividad situada. Desde esta perspectiva, la cuestión de las competencias nunca es lo primero. La descripción, la definición (las palabras elegidas para describir y definir) de los «recursos» para la acción se desprenden del análisis de las situaciones y de la actividad situada.

1.2. Didáctica profesional: un enfoque por medio de situaciones

La didáctica profesional parte del trabajo en torno a las situaciones profesionales. Ser competente para una situación o una clase de situaciones consiste en poder desenvolverse en ella, hacerle frente, salir adelante y dominar la situación. Es decir, poder actuar en ella y no ser solo pasivo y reactivo, no sufrir tanto los riesgos, acontecimientos y consecuencias. Un profesional competente es una persona capaz de «dominar» un conjunto de situaciones profesionales, y por extensión, de clases de situaciones, más o menos complejas, constitutivas de un empleo u oficio (Leplat, 1991; Vergnaud, 1990 y 1996; Pastré, 2004; Ferron *et al.*, 2006).

Esta definición nos recuerda que la competencia está situada, es decir, siempre refiere a una situación o a una clase de situaciones. Diversidad y variabilidad distinguen las múltiples formas de una clase de situaciones, «siempre idénticas y siempre diferentes» (Mayen, 2004). De un puesto a otro, las condiciones de trabajo relativas a dos situaciones de la misma clase pueden ser diferentes. En una situación singular, por más que haya sido procesada y se ajuste a un sistema técnico, cada circunstancia de la tarea puede variar respecto de un estado «normal» (variaciones en cuanto

al nivel de fatiga y de atención del que trabaja, al producto a fabricar, a los clientes, etc.). El profesional competente debe lidiar con esas variaciones.

Por consiguiente, como mencionan Ferron *et al.*,

[...] lo que una persona puede hacer en una situación dada es en función de los recursos y obligaciones de la situación y de la relación que la persona mantiene con la misma. Las características de una situación pueden, en efecto, limitar o inhibir las capacidades de acción, los móviles de una persona (lo que la motiva) o bien, a la inversa, abrir vías para comprometerse [...], para proveer recursos materiales, instrumentales, de ayuda a otros, mediante las cuales las competencias son desarrolladas (Ferron *et al.*, 2006: 15-16).

Esta observación pone énfasis en el carácter relativo de la competencia en la situación. ¿Se dispone de medios suficientes para actuar de manera eficaz? ¿Las reglas son lo suficientemente claras como para actuar en conformidad? ¿El sujeto debe lidiar con requerimientos implícitos, eventualmente contradictorios? ¿Se siente reconocido en su justo valor como para estar motivado y hacer un «buen trabajo»? Esto no apunta solo a los «recursos» de los sujetos ni a la responsabilidad de sus competencias. Estos pueden ser más o menos competentes en función y a veces a pesar de las condiciones de su trabajo.

Sin embargo, contra lo que una concepción muy radical de la acción situada nos lleva a pensar (Rogalski, 2004), reafirmar la dimensión situada de las competencias no implica que no haya un rasgo genérico en las situaciones. Toda situación comporta un cierto número de características generales que la hacen semejante a otras situaciones de la misma clase, lo que permite reconocer la clase de situaciones y de este modo, orientar y organizar la acción en la situación. De eso da cuenta la teoría de los esquemas (Vergnaud, 1990, 1992 y 1996), según la cual un esquema es una organización invariante de la actividad para una clase de situaciones dada, que permite dar cuenta de las regularidades que hacen posible la acción en una determinada situación, y articular posibilidades de adaptación y de flexibilidad frente a la variabilidad y a la diversidad entre las situaciones singulares que constituyen una misma clase (Pastré, 2002; Mayen, 2004; Ferron *et al.*, 2006). Lo que nos lleva a decir que ser competente es ser capaz de hacerles frente a más variaciones y de mayor importancia, pudiendo identificar el estado de las variables esenciales de una situación (estado del objeto de trabajo, estado de las condiciones de realización de la acción) y disponiendo de un conjunto de conocimientos sobre esos estados que permitan combinarlos y construir una configuración significativa a partir de la cual será posible decidir qué acción emprender (Ferron *et al.*, 2006: 20). Uno de los objetivos de llevar a cabo un trabajo para elaborar términos de re-

ferencia de situaciones es identificar los invariantes de la clase de situaciones y las variables más esenciales, es decir, de su estructura conceptual (Pastré, 1999) o sea del conjunto de conceptos que organizan la acción y que sirven para guiarla, en los sujetos que tienen una acción eficaz. Estos invariantes refieren a los trazos características de los diferentes componentes de una situación: fin(es), objeto(s) a transformar, condiciones de realización.

2. TÉRMINOS DE REFERENCIA DE SITUACIONES

A continuación, presentamos los resultados extraídos a partir de este enfoque respecto de la ingeniería ligada a los términos de referencia.

2.1. Construir términos de referencia de situaciones

Desde esta perspectiva, lo primero son las situaciones a las que un profesional puede enfrentarse. El objetivo es entonces poner en evidencia, más allá de los aspectos superficiales y a menudo engañosos, a partir de los cuales muchas veces creemos conocer un trabajo, las principales características de estas situaciones. Así, los «recursos» puestos en marcha por los profesionales, entre los cuales se cuentan los saberes científicos vinculados a las disciplinas, adquieren un sentido diferente en el seno de la actividad: «el de instrumentar la comprensión de las situaciones a partir de la experiencia de las situaciones; el de instrumentar la acción en situación a partir de las tareas y problemas a resolver» (Ferron *et al.*, 2006).

Esta vía de acceso incide en la recolección de datos (huellas de la actividad de los profesionales en situación), en su análisis (identificación de las variables que intervienen) y en la estructura de los términos de referencia construidos que se vuelven los términos de referencia de las situaciones.

Cada empleo estaría así constituido por un conjunto de clases de situaciones prototípicas o características, y de otras que pueden ser anexas o conexas. Se trata entonces de «identificar» estas clases de situaciones que llamamos «situaciones genéricas» de un campo profesional, y luego caracterizarlas. Una parte de los elementos necesarios puede encontrarse en los términos de referencia de los oficios existentes. Estos dan indicaciones sobre los sectores de actividad en los que puede ejercer un diplomado, sobre los tipos de empleo disponibles, sobre las tareas relativas a dichos empleos, y sobre las situaciones que eventualmente se deben dominar para desempeñarlos. Sin embargo, los términos de referencia no dicen nada de aquello que organiza la actividad, en particular de las variables más esenciales a tomar en cuenta para desarrollar una actividad eficaz. Para acceder a esos

elementos, la vía se encuentra en la actividad del sujeto en situación: es preciso recolectar y analizar las huellas de esa actividad en los casos de varios profesionales que actúan en una misma clase de situación.

2.2. Tres ejemplos de construcción de términos de referencia de situaciones

Hemos intentado hacer operativo este enfoque en tres términos de referencia de situaciones construidos luego de tres investigaciones distintas, llevadas a cabo por el equipo de «Desarrollo Profesional y Formación» de AgroSup Dijon. Una investigación trata sobre profesionales de acuicultura (Ferron *et al.*, 2006), otra sobre ingenieros agrónomos (Métral y Mayen, 2008) y la última sobre profesionales de la evaluación de programas y políticas públicas (Tourmen, 2007 y 2008).

2.2.1. *Recolección de huellas de la actividad profesional*

Las tres investigaciones mencionadas tienen como marco teórico la didáctica profesional y se basan en la recolección y análisis de huellas de la actividad de los profesionales involucrados. Dichas huellas, de diferente naturaleza, corresponden siempre a situaciones singulares: situaciones relativas a un profesional en una empresa dada, en un momento dado, etc. (véase el detalle metodológico en el Cuadro 1).

2.2.2. *Definición y caracterización de las situaciones genéricas de la actividad profesional*

Para analizar las huellas así recogidas y luego identificar y caracterizar las situaciones genéricas de las actividades profesionales focalizadas, es necesario responder a la siguiente pregunta: ¿de qué están hechas las situaciones?

Podemos caracterizar las situaciones de dos maneras: por el dato de las situaciones o por su nivel de complejidad.

Una situación de trabajo es, ante todo, una serie de objetivos ensamblados y a menudo de diferente naturaleza. Esos objetivos son indisociables de los objetos materiales o inmateriales de la acción: aquello sobre lo que hay que actuar. La acción se realiza en condiciones que influyen el «comportamiento» de los objetos de la acción y las modalidades de su realización: condiciones materiales, técnicas, naturales y sociales, es decir, lo que debe ser tomado en cuenta y sobre lo que hay que hacer para regular las acciones.

Cuadro 1. Metodologías utilizadas en las investigaciones realizadas.

1. Los profesionales de la acuicultura (Ferron *et al.*, 2006)

Análisis documental sobre el contexto de la acuicultura: cuatro entrevistas con dos expertos y trece entrevistas en situación con acuicultores que trabajan en contextos diferentes.

Identificación de las situaciones genéricas del oficio con un grupo de expertos.

Análisis profundo de dos a cuatro entrevistas para caracterizar la organización de la actividad de los profesionales entrevistados en cada situación genérica.

2. Una investigación sobre los ingenieros agrónomos (Métral y Mayen, 2008)

Análisis de diez *dossiers* de Validación de las Adquisiciones de Experiencia (VAE) de candidatos a diplomas de ingeniero agrónomo y de cinco jurados de Validación de las Adquisiciones de Experiencia.

Identificación, con un grupo de trabajo surgido de ocho establecimientos de enseñanza superior agronómica, de las situaciones genéricas del ingeniero, confirmadas mediante un estudio bibliográfico.

Análisis de las variables que resultan esenciales a los candidatos y a los jurados en la conducción de la actividad de ingeniero, y análisis de las capacidades esperadas y testeadas por los jurados.

3. Una tesis sobre los profesionales de la evaluación de políticas públicas (Tourmen, 2007 y 2008)

Análisis de las situaciones encontradas por los evaluadores: catorce entrevistas exploratorias con profesionales variados, análisis de las disposiciones y de las teorías relativas al dominio de la actividad.

Análisis de la actividad a partir de una muestra de profesionales de la evaluación (nueve profesionales reunidos, cinco de ellos experimentados y cuatro principiantes) con la ayuda de tres métodos de acceso a su actividad: tres entrevistas de explicitación, observación de dos secuencias de trabajo real y cuatro simulaciones con entrevistas clínicas.

Propuesta de términos de referencia surgidos del análisis (Tourmen, 2007: 319-338).

Cierta cantidad de elementos se combinan para volver más o menos compleja una situación: cantidad y tipos de objetivos a alcanzar, situación de variabilidad débil o fuerte, resultados productivos inmediatos o que toman en cuenta los efectos a mediano y largo plazo, conflicto entre resultados productivos y protección de sí. A esos elementos se suman variables esenciales a tomar en cuenta que son más o menos

numerosas, accesibles, previsibles, que pueden constituir un sistema más o menos interactivo.

Para identificar y describir las situaciones genéricas en los campos profesionales correspondientes, nos hemos basado en estas características, identificadas mediante un título, uno o varios objetivos fijados, los objetos a tratar y las características esenciales tomadas en cuenta por los profesionales, las condiciones de realización y, por último, los recursos asignados.

Sobre la base de los datos recogidos en las tres investigaciones, hemos comenzado por establecer una lista de algunas de las «situaciones genéricas» o clases de situaciones propias de la actividad profesional en el Cuadro 2.

Seguidamente, hemos orientado nuestros análisis hacia la identificación de las «variables (o dimensiones) de situaciones involucradas» tomadas en cuenta por los sujetos que tienen una actividad eficaz (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Se trata de aquellas que los profesionales toman en cuenta para diagnosticar el estado de una situación que buscan transformar. Estas variables se presentan en todas las situaciones singulares pero adquieren un valor o un estado diferente según el caso (véanse los ejemplos en el Cuadro 3). En algunos casos hemos llegado a identificar «indicios» que permiten diagnosticar el estado de esas variables en situación.

2.2.3. Descripción de las acciones habitualmente realizadas por los profesionales

En dos de los términos de referencia, hemos identificado, para cada situación genérica, un conjunto de «acciones realizadas» por los profesionales y algunos criterios de logro que pueden ser adjuntados. Esas acciones son a la vez gestuales, mentales, lingüísticas y apuntan a diagnosticar el estado de una situación y a transformar ciertas dimensiones.

Por ejemplo, en el caso de los evaluadores de programas y políticas públicas, la situación «concebir un pedido de evaluación en una administración» designa la realización de todas o de una parte de las siguientes acciones: diagnosticar una situación de evaluación (explicitar, clarificar y eventualmente reformular la demanda política o administrativa, informarse sobre el objeto a evaluar y los medios a disposición), redactar un mandato/proyecto de evaluación con los actores implicados, concebir un dispositivo de evaluación, publicar una convocatoria/licitación, examinar las propuestas recibidas y seleccionar proveedores/contratistas a cargo de la evaluación (en caso de que se trate de prestadores externos) y, si es necesario, rever el pedido. Entre los criterios de logro identificados, podemos citar el hecho de que la gestión de evaluación sea explicitada y negociada con los actores involucrados, o incluso el hecho de que sea viable, es decir realizable con las restricciones de tiempo y de presupuesto fijados.

Cuadro 2. Ejemplos de situaciones genéricas identificadas.¹

1. Términos de referencia de situaciones del BTS acuicultura

(Ferron *et al.*, 2006)

El grupo de trabajo estableció una lista de diez situaciones genéricas, de las que proporcionamos algunos ejemplos: gestión del oxígeno (concentración); gestión de los equipamientos; gestión del ganado (de la especie producida); conducción cotidiana de la empresa (gestión).

2. Términos de referencia de situaciones ligadas al ingeniero agrónomo

(Métral y Mayen, 2008)

El grupo de trabajo ha identificado y retenido diez situaciones genéricas: seis de ellas han sido objeto de una caracterización. A continuación, un ejemplo de los tres datos:

Denominación de la situación genérica (o clase de situaciones)	Objetivo de la situación genérica
Concepción de un proyecto	Establecer las condiciones necesarias para la realización de un proyecto [...]
Conducción de un proyecto (fase de implementación)	Operacionalizar, organizar y seguir la implementación de un plan de acción de un proyecto.
Encuadre de un equipo	Asegurar, en lo cotidiano y a largo plazo, el encuadre de un equipo de varias personas bajo la responsabilidad jerárquica y hacerlo evolucionar en su organización [...]

3. Términos de referencia de situaciones de los profesionales ligados a la evaluación de políticas públicas (Tourmen, 2007)

Han sido identificadas ocho situaciones genéricas, entre ellas: concebir un pedido de evaluación en una administración; concebir un proyecto de evaluación en respuesta a un pedido; conducir un equipo de evaluadores; realizar la recolección de datos de una evaluación; comunicar los resultados de una evaluación.

1. Presentamos los resultados de nuestros trabajos tal como figuran en los documentos según las convenciones en vigor en las instituciones con y para las cuales hemos trabajado, lo que explica el carácter a veces heterogéneo de los cuadros.

Cuadro 3. Ejemplos de variables de situación involucradas.

1. Términos de referencia de situaciones del BTS acuicultura

La situación genérica «administrar el oxígeno» puede dar lugar a tomar en cuenta las siguientes variables: tasa de oxígeno en el agua; tipo de instalación (depósitos de agua circulares que funcionan en circuito cerrado, entre otros); tipo de agua (agua dulce o agua de mar); especies de peces, etc.

2. Términos de referencia de situaciones para el ingeniero agrónomo

Aquí, la formalización de las variables de la situación «concepción de un proyecto» ha tomado la forma de un esquema. Este retoma las variables de la clase de situaciones que dependen de los actores (cantidad, estatus y peso, etc.), de los objetos (exigencias de resultados, riesgos, etc.) y de las condiciones de la acción (medios a disposición, entre otros). Hemos hecho figurar igualmente los objetivos de la situación, así como los roles que se atribuyen al profesional.

3. Términos de referencia de situaciones de los profesionales ligados a la evaluación de políticas públicas

En lo que respecta a la situación genérica «concebir un pedido de evaluación en una administración», hemos identificado que los profesionales ponen en marcha conceptos que apuntan a asegurar la «viabilidad» y «legitimidad» de una evaluación. Para anticiparlas y construirlas, los profesionales experimentados extraen indicios e intentan actuar sobre la base de las características de tres variables de situación: el objeto a evaluar, las estrategias de los actores en torno de la evaluación y los medios para evaluar. Cada variable puede caracterizarse por diversos indicios: la variable «medios para evaluar» se caracteriza, por ejemplo, por la amplitud del presupuesto, del tiempo y de las informaciones disponibles, la fiabilidad de las herramientas de recolección de datos, la capacidad de los actores para cooperar; la variable «estrategias de los actores» se mide por el estatus de los actores involucrados, su grado de exigencia metodológica, la urgencia de sus demandas, sus finalidades, sus posibles rechazos de la evaluación, etc.

Hemos evitado ahondar en detalles respecto de las actividades para limitar el riesgo de reducirlas a un procedimiento, a la reproducción de una continuidad siempre idéntica de acciones, haciendo de la formación una simple transmisión de protocolos prescriptivos, y de la evaluación una pura verificación conforme a protocolos establecidos, descuidando la inteligencia vinculada a la adaptación a las situaciones.

2.2.4. Identificación de los recursos puestos en marcha por los profesionales

Finalmente, hemos intentado identificar «recursos» (conocimientos y conceptos, modos de razonamiento, habilidades técnicas y gestuales) que orientan y vuelven posible las acciones (véanse los ejemplos en el Cuadro 4). Estas permiten un cierto nivel de actividad y se desarrollan en un mismo movimiento. Los «conceptos pragmáticos» (Pastré, 1999) y otros conocimientos que forman parte de los recursos consisten en instrumentar la comprensión de las situaciones y la acción en y sobre las situaciones.

Cuadro 4. Ejemplos de recursos que pueden ser puestos en marcha.

1. Términos de referencia de situaciones relacionadas con el ingeniero agrónomo

En los ingenieros, los recursos puestos en marcha aparecen tal y como los jurados de VAE los anuncian. Estos distinguen, por un lado, los conocimientos y las herramientas conceptuales o materiales y, por otro, las «capacidades» del ingeniero. Los términos de referencia también dan ejemplos de indicadores utilizados por los jurados en su evaluación de esos recursos.

Recursos	Criterios (los utilizados por los jurados)	Indicadores (como ejemplo, no exhaustivos)
Tomar distancia de la situación y/o de su actividad durante la acción.	Conocer e integrar a los razonamientos las diferentes dimensiones y desafíos de un problema, pero también el origen de un acontecimiento, para tomar decisiones o proponer una solución a un problema.	No conformarse con describir lo que se hace y con el resultado obtenido, sino poder explicar cómo y en función de qué se actúa, qué dimensiones se toman en cuenta (restricciones económicas, tecnoeconómicas, humanas y no solo técnicas).
Movilizar conocimientos y herramientas propias de un ingeniero en correspondencia con las funciones y el dominio de la actividad.	Dominar y movilizar conocimientos teóricos pluridisciplinarios en correspondencia con las funciones.	Utilizar conocimientos y herramientas científicas y técnicas en respuestas y explicaciones, para argumentar elecciones, explicar fenómenos o procesos observados y criticar las conclusiones.

2. Términos de referencia de situaciones ligadas a los profesionales de la evaluación de políticas públicas

Entre los recursos conceptuales utilizados por los evaluadores, podemos citar conceptos pragmáticos vinculados al campo de la «viabilidad» y de la «legitimidad» de una evaluación, de las «teorías espontáneas» o «conocimientos en acto» referidas a las situaciones de evaluación, «reglas de acción» sobre la manera de evaluarlas y, finalmente, «objetivos» apuntados y redefinidos en acción.

Para describirlos en forma de términos de referencia, hemos clasificado estos recursos en relación con los objetos que involucran: recursos «técnicos» ligados al dominio de las herramientas de recolección de datos en ciencias sociales, recursos «metodológicos» ligados al dominio de las metodologías de evaluación, recursos «políticos» ligados a las estrategias de los actores en torno a la evaluación, y recursos «reflexivos» que constituyen las lecciones que los profesionales han aprendido de evaluaciones pasadas.

Ejemplos:

Recursos	Criterios	Indicadores (ejemplos surgidos de los discursos de los profesionales)
Técnicos: utilizar herramientas de recolección de datos en ciencias sociales.	Saber realizar encuestas mediante cuestionarios, entrevistas, estudio de casos, etc.	«Sabemos que con ciertos objetivos las entrevistas telefónicas no funcionan, hay que recurrir al cara-a-cara».
Políticos: anticipar y comprender las estrategias habituales de los actores en torno de una evaluación.	Conocer las propiedades de viabilidad de las herramientas de encuestas (costo, tiempo, etc.), su pertinencia y eficacia según los públicos.	
Reflexivos: aprender de las condiciones de logro y de fracaso de las evaluaciones.	Conocer las estrategias habituales o posibles de utilización de los resultados, pero también de presión, rechazo, no aceptación, etc.	«Tenemos la agrupación de operadores que quiere la evaluación para poder continuar financiando otras cosas».
	Haber aprendido sobre configuraciones más o menos favorables, las prácticas más o menos adaptadas y eficaces, los diferentes criterios de logro de una evaluación y su combinación.	«No por ser metodológicamente buena, una evaluación va a ser automáticamente tomada en cuenta».

Hemos evitado ir más lejos en la descripción de los recursos para limitar el riesgo de reificar y eliminar toda libertad de interpretación, de evolución y de ajuste por parte de quienes utilizan los términos de referencia en relación con las particularidades de su propia situación y experiencia. Según la teoría de los instrumentos (Rabardel, 1995), eso volvería más difícil la instrumentación de esos artefactos.

CONCLUSIÓN

Este tipo de términos de referencia puede tener implicancias sobre la ingeniería de los recorridos de profesionalización. Las situaciones descriptas pueden servir de base a la concepción de trayectorias de formación a fin de asegurarse que las personas podrán hacer la experiencia (en formación, en pasantía) de las situaciones genéricas y de sus variaciones. Asimismo, pueden ser utilizadas para la concepción de herramientas de seguimiento de pasantía, de cuadernos de trayectoria, etc.

Las situaciones pueden además constituir el hilo conductor de una formación, permitiendo la articulación de diferentes situaciones pedagógicas según una progresión definida, por ejemplo: introduciendo progresivamente dimensiones suplementarias a las situaciones. Los «recursos» pueden entonces ser trabajados a lo largo de la trayectoria y en varias oportunidades. Un mismo recurso podrá ser desarrollado en varias situaciones y a través de varias posturas y puntos de vista disciplinares.

Este tipo de términos de referencia puede servir para la concepción de herramientas pedagógicas utilizadas en sesiones de formación: estudios de caso, puestas en situación mediante juegos de rol, simulaciones. Los formadores pueden inspirarse en los elementos de situación listados para construir sus estudios de caso y variar las principales dimensiones involucradas: las variables de situaciones, las acciones a realizar y los recursos a movilizar constituyen los elementos que podrán alimentar su actividad de mediación. También pueden focalizar la atención en una dimensión de la situación aún no tomada en cuenta, introducir, modificar o descartar recursos a disposición de las formas, agregar restricciones, cambiando así la actividad de los sujetos que se hallan comprometidos y lo que ellos construirán.

Finalmente, semejantes términos de referencia podrían funcionar como andamiaje para la construcción de situaciones evaluativas que se refieren a situaciones laborales. Mediante esta construcción y mediante la organización de las condiciones de la evaluación, estos términos de referencia contribuirían a restituir el carácter vivo y dinámico de las situaciones (diversidad y variabilidad, naturaleza y nivel de complejidad, etc.). Apoyarían de este

modo la actividad evaluativa de los jurados, a partir de la introducción de variaciones en la situación, de preguntas dirigidas al evaluado que tratan sobre las variables esenciales de la situación, incluso de posibilidades de apertura a otros modos de razonamiento y de acción para que la evaluación no sea solo el espacio de aplicación de maneras de actuar estereotipadas.

Deseamos concluir haciendo una salvedad. Sea cual fuere su forma y su contenido, los términos de referencia continúan siendo incompletos en lo que respecta al trabajo real y a la actividad profesional en sí. No pueden agotar el conjunto de las actividades y de las situaciones profesionales de un oficio o de un empleo: «la actividad no se dejará encerrar jamás en un término de referencia de competencias» (Prot, 2007). Los términos de referencia no dispensan de poner en marcha el propio conocimiento del oficio, «íntimo y en acto», a quien lo utiliza.

BIBLIOGRAFÍA

- Ferron, O.; Humblot, J.-P.; Mayen, P.; Bazile, J. *et al.*
 2006 «Introduire un référentiel de situations dans les référentiels de diplôme en BTS», informe de investigación Unité Propre Développement professionnelle et Formation, département des sciences de la formation et de la communication, Dijon, Établissement national d'enseignement supérieur agronomique.
- Jonnaert, P.; Barrette, J.; Masciotra, D. y Mane, Y.
 2006 «La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de *l'agir compétent*», Actas del Congreso de la ORÉ.
- Leplat, J.
 1991 «Compétences et ergonomie», en Amalberti, R.; De Montmollin, M. y Theureau, J. (dirs.), *Modèles en analyse du travail*, Liège, P. Mardaga, pp. 263-278.
- Mayen, P.
 2004 «Le couple situation-activité, sa mise en oeuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle», en Marcel, J.-F. y Rayou, R. (dirs.), *Recherches contextualisées en éducation: biennale de l'éducation et de la formation*, Saint-Fons, INRP.
 2007 «Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation», en *Raisons Éducatives*, n° 1, pp. 83-100.

Métral, J.-F. y Mayen, P.

- 2008 «De la VAE à la formation des ingénieurs : le référentiel de compétences situées comme instrument d'une approche par les compétences en formation», informe de investigación, Dijon, Établissement national d'enseignement supérieur.

Pastré, P.

- 1999 «La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives», en *Éducation permanente*, n° 139, pp. 13-37.
- 2002 «L'analyse du travail en didactique professionnelle», en *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.
- 2004 «Introduction. Recherches en didactique professionnelle», en Samurçay, R. y Pastré, P. (eds.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 1-13.

Pastré, P.; Mayen, P. y Vergnaud, G.

- 2006 «Note de synthèse sur la didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.

Prot, B.

- 2007 «Communication au séminaire de recherche Vers une recomposition du métier d'enseignant», Unité Propre Développement professionnelle et Formation, Dijon, Agrosup, 29-30 de septiembere de 2008.

Rabardel, P.

- 1995 *Les Hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, París, Armand Colin.

Rogalski, J.

- 2004 «La didactique professionnelle: une alternative aux approches de *cognition située* et *cognitiviste* en psychologie des acquisitions», en *Activité*, vol. 1, n° 2, pp. 103-120.

Samurçay, R. y Rogalski, J.

- 1993 «Représentations de référence: outils pour le contrôle d'environnements dynamiques», en Weill-Fassina, A.; Rabardel, R. y Dubois, D. (dirs.), *Représentations pour l'action*, Toulouse, Octarès, pp. 183-208.

Stroobants, M.

- 1994 «La visibilité des compétences», en Ropé, F. y Tanguy, L. (dirs.), *Savoirs et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, París, L'Harmattan.

Tourmen, C.

- 2007 «Les compétences des évaluateurs. Le cas des évaluateurs de politiques publiques», tesis doctoral, Université Grenoble 2-Pierre-Mendès-France.
- 2008 «Les compétences des évaluateurs de politiques publiques», en *Formation-Emploi*, n° 194, pp. 53-63.

Vergnaud, G.

- 1990 «La théorie des champs conceptuels», en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n°s 2-3, pp. 133-170.
- 1992 «Qu'est-ce que la didactique? En quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés?», en *Éducation permanente*, n° 111, pp. 18-31.
- 1996 «Au fond de l'action, la conceptualisation», en Barbier, J.-M. (dir.), *Bien-nale de l'éducation et de la formation, Savoirs théoriques et savoirs d'action*, pp. 275-292, Paris, PUE.
- 2001 «Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance», Actes du Colloque GDM 2001 *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation*, Jean Portugais (ed.), Montreal, mayo.

Zarifian, P.

- 2001 *Le modèle de la compétence*, Rueil-Malmaison, Liaisons.

La observación de las prácticas de enseñanza: un enfoque sociológico

Yves Lenoir

DESDE HACE VEINTICINCO AÑOS, nuestros trabajos de investigación tratan sobre el análisis de las prácticas de enseñanza, especialmente en la escuela primaria pero también entre los futuros docentes. Esto se debe sin duda a las funciones que hemos asumido en torno a la formación inicial docente.¹ Nuestras actividades profesionales se beneficiaron con la obtención en 2001 de la Cátedra de Investigación sobre la Intervención Educativa en Canadá, cuyo objeto es la investigación y la formación de los futuros investigadores en educación inscriptos en la maestría y en el doctorado.

La presente contribución al estudio de las prácticas de enseñanza está en línea, por un lado, con una lógica de investigación y no de formación. Esto significa concretamente que los efectos de los resultados de investigación sobre la formación, incluso en el marco de las investigaciones colaborativas que llevamos adelante regularmente, son del orden de las consecuencias asumidas por las docentes participantes,² y no un componente del dispositivo de investigación. En cuanto a las actividades de transferencia de conocimientos en el medio escolar, estas dependen de proyectos que, aun si son financiados por algún organismo, no son reconocidas –al menos en nuestra institución universitaria– como actividades de investigación, sino como actividades de formación y, en la evaluación anual, deben ser mencionadas como tales.

1. Para una presentación de nuestro itinerario de investigación, remitimos al lector a Lenoir (2014).

2. Como la mayoría de los docentes de Primaria y la totalidad de docentes participantes son mujeres, hemos feminizado el sustantivo «docente» en todo el texto.

Las orientaciones sociológicas son las que guían, cada vez más, las problemáticas y los marcos de referencia a los que recurrimos. Nuestra contribución se centra en la cuestión de la observación de las prácticas quebequenses de enseñanza en la escuela primaria. Precisaremos primero lo que entendemos por observación desde un punto de vista sociológico. Luego recordaremos brevemente el proceso seguido desde hace más de veinticinco años para concebir el objeto de investigación actual y aplicarlo teórica y empíricamente. En un tercer momento trataremos el marco de referencia y los procedimientos metodológicos, considerando solo la cuestión de la observación de las prácticas. Y para terminar señalaremos las nuevas perspectivas de análisis a partir de las cuales hemos comenzado a trabajar.

1. OBSERVAR: UNA MIRADA SOCIOLOGICA

La observación está en el corazón de la gestión metodológica en investigación social,³ y «no condesciende» a los métodos de recolección de datos, en la medida, claro está, en que respeta las exigencias científicas requeridas (Trognon, 1987). Tal como lo revela Gauthier,

[...] la metodología de la investigación engloba a la vez la estructura del espíritu y de la forma de la investigación y las técnicas utilizadas para poner en práctica ese espíritu y esa forma (método y métodos). Concebimos el corazón de la metodología contemporánea de la investigación social como el acto de observación que está ligado a un ciclo de teorización (Gauthier, 1997: 8).

En síntesis, sea cual fuere la metodología empleada –inductiva, deductiva o analítica, clínica, experimental, estadística, participativa o no, etc. (Aktouf, 1987)–,⁴ la observación de hechos empíricos es siempre un procedimiento central: «Si se observa [dice Van der Maren (1996: 104)], es para obtener una huella (o una inscripción) estable, analizable y comunicable de un acontecimiento fugaz compuesto de numerosos elementos».

Sin embargo, los hechos no hablan de sí mismos si por ello se entiende separarse de posiciones teóricas del naturalismo que remiten a la Escuela de Chicago, o que combinan esta última con las diferentes corrientes positivistas

3. Para una rápida perspectiva histórica de los orígenes y de la evolución de la observación en investigación ver Jaccoud y Mayer (1997).

4. Véase también el libro de Peretz (2002) sobre la observación sociológica y el de Durverger (1964) que trata ampliamente, en más de doscientas páginas, la observación documental, directa extensiva, directa intensiva y de los métodos de investigación.

(Babbie, 2001). Schutz (1967, 1970) señalaba que la realidad era socialmente construida, más que un dato accesible al observador. Como ya hemos notado,

[...] un postulado emerge, según lo cual el mundo social no puede aprehenderse por la sola observación empírica, sino mediante la interpretación de hechos que se ejercen a la vez en la continuidad y el cambio de contexto y que, porque son en parte imprevisibles, difícilmente pueden desembocar en la emisión de leyes generales. Ese postulado implica igualmente que la concepción causal que ha marcado fuertemente el desarrollo de las ciencias de la naturaleza resulta inadecuado, pues, como lo ha puesto en evidencia Goldmann (1966), las ciencias humanas y sociales «no son, como las ciencias físico-químicas, el estudio de un conjunto de hechos exteriores a los hombres, de un mundo sobre el cual ejercen su acción. Por el contrario, son el estudio de esa acción en sí misma, de su estructura, de las aspiraciones que la animan y de los cambios que sufre» (Vanhulle y Lenoir, 2005: 33).

Borg y Gall (1989), entre muchos otros, remarcan la importancia de recurrir a una observación sistemática que se sustente en un marco predefinido. Como indica Van der Maren (1996: 105), quien señala las cinco paradojas a las que es confrontada la investigación científica, a pesar de todos los dispositivos implementados, «no podremos estar seguros jamás, fuera de toda duda, de la correspondencia entre los datos de observación y lo que nos es dado observar».

Una definición de la observación del siguiente tipo resulta, en consecuencia, demasiado restrictiva por su peso positivista: «observar tan fiel y completamente como sea posible los hechos que se ve y se escucha en situaciones concretas, determinadas de antemano como ligadas a una cuestión central» (Tremblay, 1968: 287). Bourdieu, Passeron y Chamborédon (1968: 31) recuerdan a este respecto, con Bachelard, «que el hecho científico es conquistado, construido, constatado, lo que rechaza a la vez el empirismo que reduce el acto científico a una constatación y el convencionalismo que solo le opone la condición previa de la construcción». Dicho de manera sintética, la observación de los hechos empíricos no tiene sentido ni pertinencia sino en la medida en que se inscribe a la vez en un proceso de construcción teórica y de una ruptura necesaria, mediante la cual la producción del conjunto conceptual es interpelada y no sustituida por el análisis. En consecuencia, se impone una distancia crítica entre los momentos de conceptualización, de observación y de análisis, a fin de ofrecer espacios de libertad que permitan los reajustes, pues, aunque son indispensables, ni el marco conceptual ni la observación empírica dicen la realidad.

En el marco de nuestras investigaciones, más allá de la observación documental, recurrimos esencialmente a la observación directa no participante, en el contexto más «natural» posible: el de la clase en su evolución natural.

Buscamos evitar la fuerte subjetividad del investigador apelando a una distancia crítica que permita la aproximación dialéctica, para «franquear una doble pantalla, la de las propias limitaciones y contradicciones y la de la incoherencia de las cosas» (Gurvitch, 1953: 6), así como la excesiva familiaridad y adaptación al medio que no permitiría delimitar los hechos que podrían ser portadores de significados. Nuestra postura, sociológica, es observar «sin proponer a los participantes ningún diseño ni proyecto», sin emitir ningún juicio o impresión, siendo la finalidad «encontrar un significado sociológico en los datos recogidos, clasificarlos y medir su grado de generalidad» (Peretz, 2002: 5-7). No perseguimos, recordémoslo, ninguna intención de evaluación ni de formación.

El ángulo sociológico que destacamos es el de la observación directa de las interacciones, de las acciones colectivas y de los procesos sociales —es decir el de las relaciones sociales—,⁵ por medio del registro en video (a distancia) de actividades de enseñanza, acompañadas de diferentes tipos de entrevistas, y mediante la presencia prolongada en terreno (en la clase) para recuperar cierto tipo de interacciones específicas entre docentes y alumnos, centradas en el tercer eje del programa actual de investigación de la CRCIE y presentadas en la conclusión. Privilegiamos el análisis sistemático de fenómenos sociales globales, el de las prácticas de enseñanza, buscando las tensiones, las contradicciones, el conflicto e incluso las distorsiones e incoherencias, a partir de un marco conceptual de referencia abarcador y estructurado.

2. ESBOZO DE UN ITINERARIO DE INVESTIGACIÓN: PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Tres etapas fundamentales

Son tres las etapas que marcan el proceso que hemos llevado adelante. La primera, de 1985 a 1992, trató sobre la cuestión interdisciplinaria en la enseñanza. Los trabajos estaban entonces orientados ante todo a la recolección y al tratamiento del discurso docente. La segunda etapa, de 1992 a 2001, arrancó cuando creamos en 1991 una unidad de investigación que se convirtió con el tiempo en el Centro de Investigación sobre la Intervención Educativa (CRIE). La reunión de investigadores con objetivos comunes o

5. En sociología distinguimos entre las relaciones sociales que son constructivas de los seres humanos en interrelación y las relaciones humanas que tratan de las modalidades de comunicación entre estos últimos.

complementarios abrió la puerta al análisis de las prácticas efectivas, sin por ello descuidar el discurso acerca de las prácticas. Los aspectos didácticos fueron privilegiados –el tratamiento de los saberes y las gestiones de enseñanza-aprendizaje–, pero también se analizaron los manuales escolares y su uso en clase, a partir de varias investigaciones. La adopción de una perspectiva temporal permitió asimismo tomar en cuenta la entrevista de planificación, la actualización en clase (a partir de una grilla de observación al inicio y luego de la filmación) y la entrevista retroactiva.

La tercera etapa, de 2001 a 2015, abarcó los dos mandatos de la Cátedra de Investigación del Canadá sobre la Intervención Educativa (CRCIE). En el transcurso del primer mandato (2001-2008), los medios de financiación y tecnológicos nos permitieron continuar con las actividades de investigación emprendidas, y recurrir sistemáticamente al análisis de las prácticas de enseñanza. El establecimiento de un nuevo plan de enseñanza, que apelaba a la aproximación por competencias y a una perspectiva llamada (socio) constructivista, llevó a la confrontación de una triple relación: la de las concepciones de enseñanza y sus finalidades, la de la práctica del plan y la de los saberes homologados en los contenidos enseñados.

El marco conceptual y los procedimientos metodológicos fueron precisados y enriquecidos con ánimo de articularlos mejor y estabilizarlos. Luego, el segundo mandato (2008-2015) hizo posible la aparición de nuevas cuestiones de investigación fundadas en los resultados obtenidos y, desde un punto de vista tecnológico, permitió también la adquisición de un sistema de captación a distancia de las actividades de enseñanza en tres clases de primaria, lo que eliminaba al menos uno de los sesgos suscitados por la presencia de una tercera persona en clase filmando las actividades que allí se desarrollaban.

Tres ejes de investigación complementaria, tratados por un equipo de profesores y de estudiantes graduados asociados a la CRCIE, tuvieron el privilegio de seguir, enriquecer y profundizar los resultados obtenidos: la interpretación del plan por parte de los actores, abordando las finalidades de la educación escolar; el análisis de las prácticas en interacciones con los alumnos; la tensión observada (Lenoir, 2006) entre las finalidades de instrucción y de socialización.

Fundamentos subyacentes

El ángulo de aproximación sociológica (mencionado más arriba) para observar las prácticas de enseñanza, se basa en fundamentos surgidos de nuestra formación en sociología de la cultura y en sociología del conocimiento. Estos impregnan nuestras orientaciones ontológicas, epistemológicas, sociológicas, filosóficas, ideológicas y teóricas. Se trata de una posición progresivamente constituida durante unos cuarenta años, fuertemente marcados por

diferentes corrientes de la sociología crítica. Además de la influencia notoria de diversos autores que traza nuestro recorrido reflexivo, seis fuentes teóricas nutren nuestro análisis en torno al campo educativo y sirven de base a nuestras actividades de observación de las prácticas de enseñanza: la teoría crítica de Frietag; la sociología crítica neohegeliana actual; el pensamiento marxista no dogmático y no ortodoxo, dialéctico, histórico y cultural; la «teoría crítica» de la Escuela de Fráncfort; el estructuralismo genético de Bourdieu y el construccionismo social de Gergen (Lenoir, 2014).

Marco conceptual de referencia

Inspirado en las seis corrientes mencionadas, el marco conceptual al que recurrimos para analizar las prácticas de enseñanza se ha estructurado progresivamente en torno a algunos conceptos clave interrelacionados. Dichos conceptos se sustentan en dos perspectivas integradas, la de la estructura circular y la de la multidimensionalidad de la práctica que da cuenta de la complejidad de la intervención educativa. Habiéndolo presentado, solo retomaremos sintéticamente el marco de referencia que guía nuestras investigaciones (Lenoir, 1993, 1996, 2009a, 2009b, 2011a, 2014; Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi y Roy, 2002; Lenoir y Vanhulle, 2006).

Doble perspectiva, circular y multidimensional

La primera perspectiva es la de la estructura circular. Aquí adherimos a la concepción sociohistórica norteamericana (Kliebard, 1992) y la enriquecemos delimitando los siete componentes que tiene todo plan de estudios, más allá de las divergencias teóricas e ideológicas que son objeto de debate en los Estados Unidos desde principios del siglo XX:

- 1) ¿Cuáles son las finalidades socioeducativas perseguidas por la enseñanza y cuáles son los aprendizajes a los que apunta (el «porqué» de la enseñanza)?
- 2) ¿Cuáles son los temas de enseñanza, es decir, cuáles son los contenidos enunciados en el plan de estudios que deben ser objeto de enseñanza (el «qué» de la enseñanza)?
- 3) ¿A qué alumnos se dirige la enseñanza, en los planos psicológico, social y cultural (el «a quién» de la enseñanza)?
- 4) ¿Cuáles son las modalidades de enseñanza adoptadas (el «cómo» de la enseñanza)?
- 5) ¿A qué recursos se apela para asegurar la enseñanza (el «con qué» de la enseñanza)?

6) ¿Cuáles son los elementos que serán objeto de apreciación y cómo se realizará la misma (el «qué» y el «cómo» de la evaluación)?

7) ¿Cómo se articulan estas seis dimensiones y de qué modo hacen posible el logro de los objetivos de enseñanza (la «pertinencia» y la «distancia crítica»)?

A esta estructuración que guía fuertemente la elaboración de la grilla de análisis común agregamos –centrándonos en las relaciones sociales que suscitan (Goldmann, 1966) y no en los polos constructivos (alumnos, docente, saberes)– diez dimensiones para caracterizar las prácticas de enseñanza-aprendizaje reagrupándolas en tres conjuntos:

- La perspectiva socioeducativa ligada a la evolución del sistema escolar y a las realidades sociales: dimensiones contextuales e históricas;
- La perspectiva socioeducativa ligada al marco de referencia del docente, que puede ser externo (dimensión curricular) e interno (dimensiones epistemológicas, socioafectivas, morales y éticas);
- La perspectiva operativa que representa al actualización de ese marco de referencia en el seno de las prácticas de enseñanza: dimensiones didácticas, psicopedagógicas, organizacionales y mediadoras.

Seis conceptos estructurantes

Es a partir de esta doble perspectiva, curricular y multidisciplinar, que se integran siete conceptos estructurantes: por un lado, los relativos al plan de estudios (ya presentados), a la práctica –y actividad– y a la intervención educativa en cuanto constructo teórico que se desprende del análisis de la práctica. A esos conceptos se suman los de mediación, de situación de enseñanza-aprendizaje y de dispositivo. En primer lugar, en el plano del proceso de enseñanza-aprendizaje, distinguimos entre la práctica docente y la práctica de enseñanza. La práctica docente

[...] engloba la práctica de enseñanza frente a los alumnos, con los alumnos pero también la práctica de trabajo colectivo con los colegas, la práctica de intercambio con los padres, las prácticas colaborativas. Ello abarca acciones, reacciones, interacciones, transacciones y ajustes para adaptarse a la situación profesional (Altet, 2001: 11).

Por su parte, la práctica de enseñanza remite a un conjunto de actividades gestuales y de discursos operativos singulares y complejos –constituidos por numerosas dimensiones intrincadas– (Altet, 2002), en situaciones ancladas en la inmediatez de lo cotidiano (Bru y Talbot, 2001). Schultz (1987: 26) recuerda

que la noción de práctica puede ser aprehendida «en el sentido de la conducta humana, por cuanto prevista de antemano por su actor, es decir, basada en su propio proyecto preconcebido». Pero es también un obrar en curso de actualización. Esta aclaración impone un análisis longitudinal que toma en cuenta el proceso de producción de la planificación anticipatoria, la conducta misma, explícita o implícita que actualiza el proyecto (el proceso de enseñanza-aprendizaje), así como el proceso reflexivo de análisis de ese comportamiento.

En cuanto a la actividad, la definimos como la actualización de una práctica circunscripta temporal y espacialmente, caracterizada, por un lado, por su reversibilidad, su indeterminismo y su arbitrariedad (autonomía operatoria relativa), y, por otro, por una integración de sus componentes en el seno de una situación de enseñanza-aprendizaje.

Al ser la práctica de enseñanza una acción compleja y multidimensional, proponemos una aproximación según dos perspectivas. Desde un punto de vista empírico y pragmático, la práctica caracteriza el comportamiento operativo en torno a un oficio relacional cualquiera y expresa lo vivido de la práctica (venir entre). Pero es en cuanto constructo teórico que la aprehendemos en el plano de la investigación, con vistas a captarla en su complejidad en función de un conjunto de dimensiones y centrándonos en la acción mediadora del docente dirigida a la relación de aprendizaje (Lenoir, 2009; Lenoir *et al.*, 2002). En síntesis, definimos la práctica social específica y completa⁶ que implica un conjunto de acciones planteadas por un docente en interacción con sujetos en situación de aprendizaje, es decir, actividades simbólicas operatorias (actividades de enseñanza-aprendizaje) que actúan como mediaciones en un proceso de objetivación (el proceso de aprendizaje) que se establece entre el sujeto que aprende y los objetos de saber, y que requiere la implementación de procesos mediadores.

En segundo lugar, el concepto de mediación es central y ya ha sido largamente tratado (Lenoir, 1993, 1996, 2009, 2014; Lenoir *et al.*, 2002). Abordar la mediación es considerar que el saber resulta de una relación social dialéctica, es una producción humana socialmente determinada que

6. De orden pragmático-práctico, en el sentido señalado por Bourdieu (1980), no es planteada racionalmente, aunque sea intencional, ni plenamente consciente, pues está fuertemente marcada por el *habitus*. La ilusión en el análisis de las prácticas de enseñanza sería pensar que es posible desprender los elementos característicos de una práctica sometiéndola a las influencias ilusorias de la racionalidad de la acción weberiana (ver Lenoir y Vanhulle, 2006). Si la práctica de enseñanza puede ser deliberada, intencional, completa, no puede reducirse conforme a «reglas lógicas de elaboración de saberes sino que se despliega de manera más bien aleatoria (o azarosa) a través de los determinismos múltiples y heterogéneos del mundo real» (Bronckart, 2001: 134).

requiere un proceso cognitivo de objetivación: de constitución del sujeto comprometido en una relación social; de constitución de la realidad objetivada (producida, estructurada, reconocida como suya por el sujeto). Es reconocer igualmente que toda relación con el saber requiere de una ruptura con relación al segmento de lo considerado real o, dicho de otro modo, un proceso de descentración, de distanciamiento crítico y objetivado con relación al objeto estudiado, lo que implica precisamente recurrir a procesos mediadores que puedan sobrepasar esa ruptura necesaria a fin de evitar la trampa de la reificación.

Concebimos la existencia, en el seno de la relación de enseñanza-aprendizaje, de dos procesos mediadores o relaciones de objetivación de interacción. La mediación interna, intrínseca, es aquella mediante la cual el alumno establece una relación de objetivación con los objetos de saber, recurriendo a procesos cognitivos mediadores (un proceso de construcción del saber por el sujeto) lo que llamamos gestiones de enseñanza-aprendizaje. La mediación externa, extrínseca, de tipo pedagógico didáctico, remite a la intervención educativa del docente. Esta depende de una acción exterior necesaria que emana del docente y constituye un medio (*medium*) de intervención. Esta segunda mediación «apunta al sistema de regulación objetiva» (Lenoir, 1993: 81), es decir, a la mediación intrínseca en el proceso de objetivación, a la implementación por parte del alumno.

En tercer lugar, el concepto de situación de enseñanza-aprendizaje se sitúa en el corazón de la actividad en el seno de la cual se encuentra la doble mediación (alumnos y docente). En un plano más operatorio, la situación es el espacio de encuentro entre la mediación externa, que depende de la intervención pedagógico-didáctica del docente, y la mediación cognitiva ejercida por el alumno y en la cual se apoya la primera. Este encuentro, que calificamos de existencial remitiéndonos al pensamiento de Freire, se realiza en un espacio a la vez físico, significativo, temporal, transicional, transaccional contextualizado y representacional (Lenoir, 2014).

Una situación de enseñanza-aprendizaje se caracteriza, en primer lugar, por su interactividad, y compromete a todos los actores participantes (Grossen, Liengme-Bessire y Perret-Clermont, 1997: 224). Dichos actores se insertan en un proceso de construcción y de cointerpretación de significaciones a la luz de la tarea y de la situación. Una situación de enseñanza-aprendizaje constituye, en cuanto situación de interacción, «un conjunto de prácticas sociales e institucionales que compromete a los actores en cuatro tipos de actividades diferentes»:

- una actividad de construcción de sentido que reposa sobre una triple perspectiva, epistémica (relación con el saber), psicológica (relación con el sujeto) y sociológica (relación con lo social);

- una actividad de construcción de la relación social que remite a la interpretación y a la actualización de los diferentes roles en el seno de la situación;
- una actividad de construcción de imágenes identitarias que se expresan y se modifican en el curso de la actividad interactiva;
- una actividad cognitiva que se vuelve posible por el uso de dispositivos.

Finalmente, el encuentro de la doble mediación constitutiva de la relación de enseñanza-aprendizaje se concreta gracias a los dispositivos de formación de diverso orden implementados en el seno de una situación. La noción de dispositivo remite a la introducción de un marco de acción reguladora del proceso de aprendizaje, de medios implementados para alcanzar los objetivos perseguidos. Los dispositivos son concebidos para el sujeto que aprende y dirigidos a él: son objetos complejos «que demanda[n] al que aprende situarse en una lógica apropiativa, que le permitirá construir sus reglas de acción y poner en marcha sus capacidades de autodirección» (Paquelin). Estos medios tienen una función de regulación, de soporte, de guía, de apertura, que apunta a favorecer la implementación de la mediación cognitiva. Su utilización sigue siendo aleatoria, ligada a la interpretación que de ellos hacen docentes y alumnos.

Distinguimos dos tipos de dispositivos. Los instrumentales, «de orden pedagógico», conciernen al conjunto de medios generales utilizados tanto por el docente como por los alumnos sin un lazo directo de necesidad con los objetos de saber tratados y a los cuales pueden recurrir en diversas circunstancias. Tal es, por ejemplo, el caso del pizarrón, del retroproyector o del cuaderno de clase. Los «de orden didáctico» están directamente asociados a los objetos de saber disciplinar. Norman (1994: 16) los califica de artefactos cognitivos: «un artefacto cognitivo es una herramienta artificial concebida para conservar, exponer y tratar la información con el fin de satisfacer una función representacional». Estos artefactos –por ejemplo el mapa en Geografía, el documento en Historia, el texto literario en Lengua, pero también el compás en Matemática, la probeta en Química o el termómetro en Física– tienen la característica de estar ligados específicamente a una o varias disciplinas escolares de un mismo campo.

Por su parte, los dispositivos procedimentales son fundamentalmente relacionales. Establecemos aquí una distinción entre los facilitadores y los dispositivos didácticos: un «facilitador» es un dispositivo procedimental de tipo pedagógico, socioafectivo y organizacional –estrategias de enseñanza, técnicas, métodos pedagógicos, acondicionamiento espacial, relaciones afectivas, etc.– independiente de los contenidos disciplinares y de su explotación en el plano didáctico, que debe favorecer positivamente las con-

diciones de aprendizaje (Gersten, Baker, Pugach, Scanlon y Chard, 2001); dado que el «dispositivo didáctico» remite a las modalidades de tratamiento de los saberes implementados por el docente para suscitar, sostener y guiar el proceso de aprendizaje (la mediación cognitiva). Estos últimos pueden ser de tipo constructivo (conceptual), lo que comporta procesos de producción conceptual relacionados con las gestiones de aprendizaje; o reguladores (las gestiones), y apoyarse en los procesos cognitivos mediadores implementados por los alumnos en la relación de objetivación que establecen con los objetos de saber en vistas de la producción de la realidad natural, humana y social, de su expresión y de su puesta en relación con esa realidad construida.

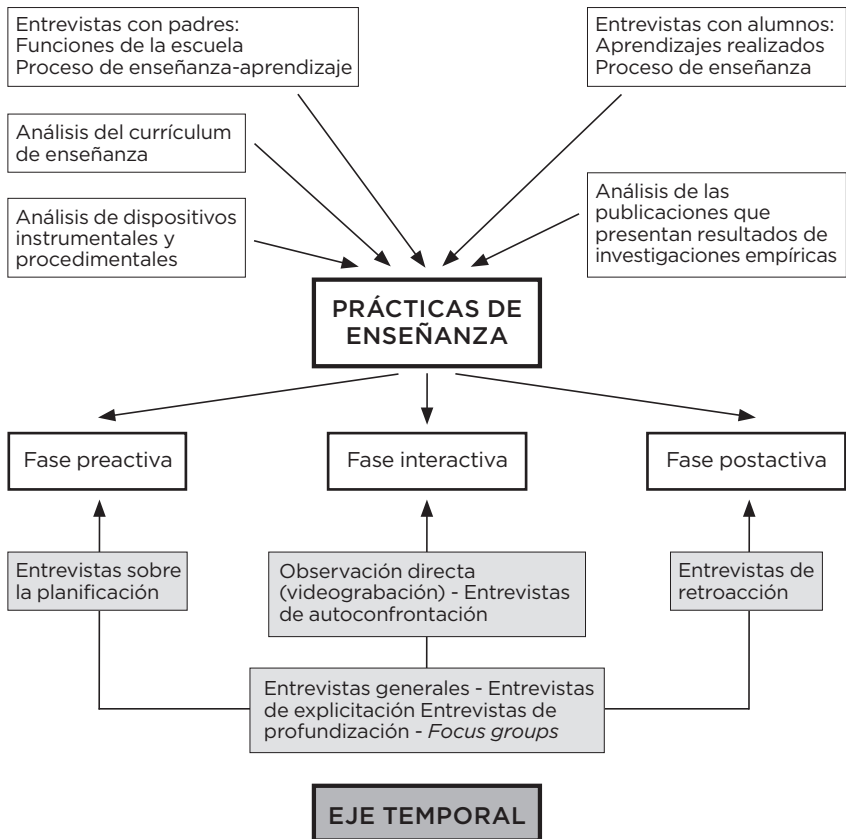
Introducimos aquí una distinción a nivel de los dispositivos procedimentales, entre los procesos de sentido común y los procesos de carácter científico. Los procesos «de sentido común» se dan en circunstancias de la vida cotidiana. Remiten al universo del sentido común, son naturalizados, espontáneos, apuntan al conocimiento práctico y están fundados sobre los usos y costumbres, la experiencia, los prejuicios, el *habitus*, las convicciones, etc. Dependen del conocimiento «común» que funciona según esquemas operativos implícitos, discontinuos o ambiguos, según modalidades de determinación empírica que se atienen a la intuición, a la sola sensación o percepción y que no ejercen control crítico sobre su producción y sobre el uso de los procedimientos implementados – naturalización (Gueorguieva, 2004). Los relacionamos con el modelo operativo y con los conceptos pragmáticos de Pastré (2006, 2008), con los espontáneos de Vigotsky (Rieber y Carton, 1987), e incluso con las nociones de rutina, competencias incorporadas o *habitus*. Estas gestiones de sentido común no pueden ser ignoradas, como subraya Bourdieu (1980), quien muestra cómo las prácticas pueden ser «prácticas» por ser consideradas eficaces y económicas en tiempo y en energía por quienes las utilizan.

«Las gestiones de carácter científico», que deben ser objeto de aprendizajes sistematizados y formalizados, están, por su parte, en relación directa con los saberes disciplinares. Recurren a un proceso de objetivación de carácter científico de producción de saberes. Se trata de modalidades operatorias, llevadas por la mediación externa, implementadas por el docente para favorecer la relación que el alumno establece con los objetos disciplinares de saber (mediación cognitiva interna) con vistas a la producción de la realidad natural, humana y social, de la expresión de esta realidad y de la puesta en relación con la realidad construida. Identificamos aquí las gestiones de conceptualización, de resolución de problemas, experimentales, comunicacionales, de concepción, de realización (Lenoir, 2009a y 2010a).

Procedimientos metodológicos

¿Cómo es puesto en práctica este marco conceptual de referencia en el plano metodológico? Solo haremos referencia aquí a los procedimientos relativos a la observación de las prácticas de enseñanza mismas, que no abordan los análisis documentales (del plan de estudio, de la documentación gubernamental, de divulgación o científica), ni los de los dispositivos instrumentales (manuales, cuadernos de ejercicios, etc.), ni los concernientes a los padres y a los alumnos que engloba el programa de investigación actual de la CRCIE (Figura 1).⁷

Figura 1. Dispositivos de recolección de datos.



7. Para un desarrollo detallado de los procedimientos metodológicos remitimos a Lenoir y Esquivel, de próxima aparición en Group Édition.

El análisis de las prácticas de enseñanza observadas directa e indirectamente se inscribe en un proceso que recurre a métodos mixtos, es decir, al cruce y a la complementariedad enriquecedora de los métodos cualitativos y cuantitativos (Tashakkori y Teddlie, 2003). El uso de métodos mixtos parece tanto más apropiado para analizar las prácticas de enseñanza cuanto que estas poseen, como acabamos de recordar, características múltiples y altamente complejas. A fin de tener en cuenta estas características, e inscribiéndonos en un eje temporal, recurrimos a diferentes dispositivos complementarios de recolección de datos empíricos sobre las prácticas de enseñanza, con la participación de muestras constituidas por docentes que aceptan participar voluntariamente en la investigación. La única demanda específica que establecemos es que las actividades que serán filmadas sean actividades de enseñanza-aprendizaje nuevas (y no, por ejemplo, actividades centradas en la ejercitación, el refuerzo o la recapitulación evaluativa) en alguna de las siguientes disciplinas escolares: francés, matemática, universo social (ciencias humanas y sociales) o ciencias y tecnología. Entre los profesores asociados del CRCIE se encuentra uno que cubra una de esas disciplinas, y adaptándonos a la planificación de cada docente filmamos toda la actividad.

Retomamos aquí la clarificación de las nociones de práctica aportada por Schutz (1987) y presentada anteriormente, desde un punto de vista longitudinal: la «fase preactiva», de anticipación, trata sobre la intención inicial de la acción y la planificación de la actividad, tomadas antes de la acción como proyecto («motivos-en-vista-de»). Se trata de una «proten-sión», es decir, de una «anticipación preperceptiva, [una] relación con el futuro que no es tal, pero que es cuasi presente» (Bourdieu, 1994: 155), que se deriva de un *habitus* y contiene la certitud de las operaciones futuras; la «fase interactiva», que se efectiviza en clase, es aquella en la que la intención de acción se actualiza por manifestarse en la acción misma (el obrar tal como lo observamos), lo que implica desprenderse de la configuración de la actividad, de la estructuración del proceso realizado (su secuencia); la «fase postactiva», de retroacción, involucra la interpretación del plan, del acto planteado y de las intenciones consideradas *post hoc*, y se caracteriza por una legitimación que conduce a la expresión de una argumentación justificadora –los «motivos de por qué» (Lenoir y Vanhulle, 2006). La interpretación de la acción terminada es el «resultado de una reflexión a posteriori ligada al esfuerzo de objetivación» (Friedrich, 2001: 103).

Desde nuestro punto de vista, la práctica de enseñanza sobrepasa antes y después «la actividad desplegada por el docente en situación de clase, con el fin anunciado de que sus alumnos se comprometan con o prosigan su actividad en vistas de aprender» (Talbot, 2005: 35). Precisamos

también, en función de la definición del concepto de práctica antes establecido, que aprehendemos la práctica de enseñanza como una relación de objetivación mediatizada simbólicamente a través del discurso y las acciones de los docentes durante las actividades de enseñanza-aprendizaje implementadas.

El análisis de los datos que se derivan de estas tres fases interrelacionadas tiene la ventaja de permitir un reconocimiento a la vez longitudinal y comparativo de la práctica aproximada a partir del discurso del comportamiento. En el plano de las herramientas, se realizan entrevistas de planificación semidirigidas a partir de un cuestionario de cuarenta y cinco minutos de duración, grabadas con los docentes, en el curso de las cuales relatan en voz alta la planificación de una actividad de enseñanza-aprendizaje. Recurriendo a la videograbación se realizan al día siguiente observaciones directas de prácticas de enseñanza ya anunciadas. La observación directa de las prácticas efectivas de enseñanza se realiza en cuatro clases de primaria; en tres, por intermedio de un sistema a distancia, y en la cuarta de manera tradicional mediante un asistente provisto de una cámara. Se aplica un protocolo que respeta las reglas de deontología y tanto la activación como la finalización del registro están bajo el control de la docente.

Tras grabar la actividad, se lleva a cabo una breve entrevista de retroacción por teléfono (o de manera presencial) con el docente, en el curso de la cual se le pide una respuesta en relación con la actividad que acaba de tener lugar, en relación con el contenido enseñado, con su desarrollo y con la planificación que había anunciado. Estas entrevistas, que llamamos de «autoconfrontación», consisten en que los docentes acudan al laboratorio de la CRCIE a mirar el registro en video de sus propias actividades, y en que respondan y comenten en función de una grilla de análisis, en presencia de un asistente de investigación.

Junto a esos tres dispositivos implementados secuencialmente, se llevaron a cabo entrevistas a lo largo de todas las investigaciones, algunas generales en el inicio y otras de profundización o de explicitación relativas a aspectos específicos establecidos por los objetivos de la investigación, o surgidos del análisis de los datos. También se hicieron *focus groups* para tratar aspectos específicos (por ejemplo la interdisciplinariedad, el enfoque por proyecto, el trabajo de equipo, el tratamiento de saberes). La razón de ser de esos dispositivos es aclarar la comprensión de los investigadores frente al proceso de enseñanza, permitiéndoles delimitar mejor las diferentes concepciones de los docentes. Todas las entrevistas fueron registradas y luego transcritas a partir del software DragonDidacte según el protocolo establecido, a fin de poder ser abordadas.

En cuanto al tratamiento de los datos, este se realizó separadamente: en un primer momento recurriendo a métodos mixtos, previo a cruzar los resultados obtenidos en un segundo momento. Importa recordar aquí que todos los análisis se apoyan en una «grilla de puesta en práctica del marco conceptual» que concierne a las entrevistas de planificación y de retroacción, al análisis de las videgrabaciones y a los otros dispositivos de recolección de datos (*focus groups*, entrevistas, cuestionarios) a partir de diferentes dimensiones identificadas para caracterizar una práctica de enseñanza, que engloban los cinco primeros componentes de una estructura curricular. Recurrimos al análisis de contenido de Bardin (1996) para tratar las diversas entrevistas (fase de pre-análisis, fase de explotación del contenido textual que incluye la codificación y la categorización y fase de tratamiento de resultados, inferencia e interpretación).

El análisis de las videgrabaciones de las actividades de enseñanza-aprendizaje es realizado a partir del software StudioCode (de Macintosh), y seguido de un protocolo clásico de recorte en unidades de sentido, de codificación y de categorización de la actividad de enseñanza-aprendizaje en función de las siguientes dimensiones de la grilla de análisis: la distribución del tiempo de la palabra (y su objetivo) entre el docente y sus alumnos; la dimensión pedagógica de la intervención del docente que puede ser organizacional, relacional, socio-físico-afectiva, disciplinar; la dimensión didáctica de intervención del docente que apunta a los contenidos tratados, a los dispositivos instrumentales y a los dispositivos procedimentales; la configuración del proceso de la actividad con el contexto interaccional y la secuencia de los actos del discurso del docente; las preguntas formuladas por el docente.

Los profesores asociados del CRCIE, por su parte, explotarán los datos en función de grillas de análisis elaboradas teniendo en cuenta su experticia específica. Finalmente, señalamos que el software StudioCode permite cuantificar los datos tratados (por ejemplo bajo la forma de histogramas o de *timeline*), lo que constituye una ayuda preciosa para el establecimiento de síntesis, particularmente en el plano comparativo.

Además de invitar a los docentes a responder ante la videgrabación de sus actividades por intermedio de entrevistas de autoconfrontación, durante los encuentros comunes con los docentes participantes que tuvieron lugar cuatro a cinco veces al año, presentamos los resultados de los análisis de los datos. Los debates, altamente apreciados, permiten respetar el punto de vista de los docentes y tenerlos en cuenta, a fin de captar mejor la lógica de sus acciones y delimitar su relación con la práctica, evitando imponer un marco de análisis a priori, lo que está en la base de los espacios de libertad y de (re)cuestionamiento por parte de los investigadores de sus análisis e interpretaciones con un fuerte marco conceptual de referencia.

CONCLUSIÓN

Observar las prácticas de enseñanza desde una perspectiva sociológica crítica sostenida por un proceso dialéctico nos ha conducido a concebir un marco conceptual de referencia basado en la concepción norteamericana del plan de estudio y en la multidimensionalidad de la práctica, centrándonos de manera particular en las dimensiones curriculares, contextuales, epistemológicas, didácticas, psicopedagógicas, organizacionales, socioafectivas y mediadoras. El armado conceptual está organizado en torno al constructo de intervención educativa, con la «situación» y la «mediación» como conceptos centrales. El corazón de la puesta en práctica de esta estructura conceptual conduce a una confrontación en el plano de los procedimientos metodológicos, entre el discurso proyectivo anticipatorio (entrevista de planificación), el discurso legitimador (entrevista de retroacción) y la práctica efectiva analizada por los investigadores y por los practicantes en una perspectiva temporal.

Adoptamos para ello la concepción anticipada por De Bruyne, Herman y De Schoutheete (1974: 11) que define el proceso de investigación científica como «una actividad metodológica que resulta de la tensión dinámica entre cuatro polos orientadores de la investigación»: el «polo epistemológico» remite a la exigencia de pertinencia y asegura una función «de vigilancia crítica de los modos de producción y de validación de conocimientos» (De Bruyne, 1988: 12), así como de mantenimiento de la objetivación científica; el «polo teórico» remite a la exigencia de la conceptualización y concierne a «dos aspectos indisociables, un aspecto conceptual de explicación del sentido en el plano semántico y un aspecto proposicional de formulación coherente en el plano lógico»; el «polo morfológico» remite a la exigencia de coherencia y «enuncia las reglas de estructuración, de formación del objeto científico, le impone una cierta figura, un cierto orden entre esos elementos» (De Bruyne, Herman y De Schoutheete, 1974: 35); y el «polo técnico» remite a la exigencia de ser testeado y «controla la recolección de datos, se esfuerza por constatarlos para confrontarlos a la teoría que los ha suscitado». Es el polo técnico el que remite a los métodos de tratamiento de los datos.

Estos cuatro polos son inseparables en el plano científico: «constituyen un espacio metodológico al interior del cual pueden ser continuadas diversas vías» (De Bruyne, 1988: 11-13). Son las instancias que estructuran el campo de la investigación y que, en virtud de sus interacciones mutuas y de sus exigencias internas, lo vuelven productivo. El polo técnico, que hace referencia a los métodos de recolección y de tratamiento de los datos, no puede, desde la perspectiva que adoptamos, ser considerado independientemente de los otros tres polos de un proceso metodológico. Es en función de esta lógica que ha sido producido este texto.

Como los resultados de nuestras observaciones de las prácticas de enseñanza han puesto de relieve cada vez más la existencia de una tensión entre las misiones de instrucción y las de socialización en los docentes de primaria que participan en nuestras investigaciones, orientamos las actividades de investigación hacia el tercer eje del programa de investigación de la CRCIE, sin abandonar los dos primeros. Siempre por el camino de la videograbación de las actividades de aprendizaje, de entrevistas individuales y de *focus groups*. Pero también a través de la observación no participante (*fieldwork*) que requiere una presencia regular en las clases, apuntamos a comprender los significados acordados por los docentes en dos misiones.

Sobre la base de informes, de escritos, de resultados anteriores y de trabajos exploratorios, elaboramos un marco conceptual de referencia que tiene por soporte central la noción de finalidades de enseñanza primaria (Lenoir, 2009), y se declina por las nociones de instrucción y socialización. Porque los docentes evocan e invocan de manera recurrente, como objetivos educativos prioritarios, el desarrollo en sus alumnos de la estima de sí, de la autonomía y de la responsabilidad, en lugar de mencionar, por ejemplo, la adquisición de los saberes prescriptos por el plan de estudios, examinamos el significado que se les otorga y, por ello, la noción de reconocimiento. Privilegiamos por lo tanto las dimensiones relativas a la moral, a la ética y a las finalidades, cuestionando muy particularmente la función otorgada a los facilitadores, y revisitamos las relaciones mediadoras bajo el ángulo de las interrelaciones sociales entre el docente y sus alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

Aktouf, O.

1987 *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations (une introduction à la démarche classique et une critique)*, Quebec, Presses de l'Université du Québec.

Altet, M.

2001 *Demande de création d'un réseau présentée au ministère de la Recherche, MSU-DS7. Réseau OPEN, réseau d'observation des pratiques enseignantes*, Nantes, Université de Nantes.

2002 «Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle», en *Revue de pédagogie*, vol. 138, pp. 85-93.

Babbie, E.

2001 *The Practice of Social Research*, Belmont (CA), Wadsworth Publishing (9na ed.).

- Baker, S.; Chard, D.; Gersten, R.; Pugach, M. y Scanlon, D.
2001 «Contemporary Research on Special Education Teaching», en Richardson, V. (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, Washington, American Educational Research Association, pp. 695-722.
- Bardin, L.
1996 *L'analyse de contenu*, París, PUF (8va ed.).
- Borg, W.R. y Gall, M.D.
1989 *Educational Research. An Introduction*, Nueva York, Longman (5ta ed.).
- Bourdieu, P.
1980 *Le sens pratique*, París, Minuit.
1994 *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, París, Seuil.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.-C. y Passeron, J.-C.
1968 *Le métier de sociologue*, París, Mouton-Bordas.
- Bronckart, J.-P.
2001 «S'entendre pour agir et agir pour s'entendre», en Baudouin, J. M. y Friedrich, J. (dirs.), *Théories de l'action et éducation*, Bruselas, De Boeck Université, pp. 133-154.
- Bru, M. y Talbot, L.
2001 «Les pratiques enseignantes: une visée, des regards», en *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, pp. 9-33.
- Carton, A.S. y Rieber, R.W.
1987 *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Volume 1. Problems of General Psychology Including the Volume Thinking and Speech*, Nueva York, Plenum Press (trad. de N. Minick).
- De Bruyne, P.
1988 *Politique de la connaissance. Analyse des enjeux et décisions*, Bruselas, De Boeck Université.
- De Bruyne P.; De Schoutheete, M. y Herman, J.
1974 *Dynamique de la recherche en sciences sociales: les pôles de la pratique méthodologique*, París, PUF.
- Duverger, M.
1964 *Méthodes des sciences sociales*, París, PUF (4ta ed.).

Fabre, M.

1999 *Situations-problèmes et savoir scolaire*, París, PUF.

Friedrich, J.

2001 «Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action», en Baudouin, J.-M. y Friedrich, J. (dirs.), *Théories de l'action et éducation*, Bruselas, De Boeck Université, pp. 93-112.

Gauthier, B. (dir.)

1984 *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Quebec, Presses de l'Université du Québec .

Goldmann, L.

1966 *Sciences humaines et philosophie*, suivi de *Structuralisme génétique et création littéraire*, París, Gonthier.

Gouvernement du Québec

1997 *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Quebec, Bibliothèque nationale du Québec.

2001 *Programme de formation de l'école québécoise. Version approuvée. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*, Quebec, Ministère de l'Éducation.

Grossen, M. y Py, B.

1997 «Interactions, médiations et pratiques sociales», en Grossen, M. y Py, B. (dirs.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berna, Peter Lang, pp. 1-21.

Grossen, M.; Liengme-Bessire, M.-J. y Perret-Clermont, A.-N.

1997 «Construction de l'interaction et dynamiques socio-cognitives», en Grossen, M. y Py, B. (dirs.), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Berna, Peter Lang, pp. 221-247.

Gueorguieva, V.

2004 *La connaissance de l'indéterminé. Le sens commun dans la théorie de l'action*, tesis doctoral, Faculté des sciences sociales, Lévis (Quebec), Les Presses de l'Université Laval.

Gurvitch, G.

1953 «L'hyperempirisme dialectique, ses applications en sociologie», en *Cahiers internationaux de sociologie*, nº XV, pp. 3-33.

Jaccoud, M. y Mayer, R.

- 1997 «L'observation en situation et la recherche qualitative», en Poupard, J.; Deslauriers, J.-P.; Groulx, L.-H.; Laperrrière, A.; Mayer, R. y Pires, A.-P. (dirs.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montreal, Gaëtan Morin, pp. 211-249.

Kliebard, H.M.

- 1992 *Forging the American Curriculum. Essays in Curriculum History and Theory*, Nueva York, Routledge.

Lenoir, Y.

- 1993 «Entre Descartes et Hegel: De quels sens peut-il être question en didactique? Contribution au développement d'une épistémologie de la didactique», en Jonnaert, P. y Lenoir, Y. (dirs.), *Sens des didactiques et didactique du sens*, Sherbrooke, Éditions du CRP, pp. 29-99.
- 1996 «Médiation cognitive et médiation didactique», en Caillot, M. y Raisky, C. (dirs.), *Le didactique au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruselas, De Boeck Université, pp. 223-251.
- 2006 «Du curriculum formel au curriculum enseigné: comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire», en *Raisons Éducatives*, n° 10, pp. 119-141.
- 2009 «L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement», en *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 12, n° 1, pp. 9-29.
- 2011 «Fondements épistémologiques et cadre de référence des travaux de recherche de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative», en Day, C. y Laneve, C. (dirs.), *Analysis of Educational Practices. A Comparison of Research Models*, Brescia, Editrice La Scuola, pp. 59-82.
- 2014 *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage: une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*, Longueuil, Group Éditions.

Lenoir, Y. y Esquivel, R. (dirs.)

- s/f *Procédures méthodologiques en acte dans l'analyse des pratiques d'enseignement: approches internationales*, Longueuil, Group Éditions.

Lenoir, Y. y Tupin, F. (dirs.)

- 2012 *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, Lévis (Quebec), Les Presses de l'Université Laval.

Lenoir, Y. y Vanhulle, S.

2005 *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement. Vers de nouvelles perspectives en recherche*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

2006 «Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement», en Hasni, A.; Lenoir, Y. y Lebeaume, J. (dirs.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences*, Quebec, Presses de l'Université du Québec, pp. 193-245.

Norman, D.

1994 «Les artefacts cognitifs», en Conein, B.; Dodier, N. y Thévenot, L. (dirs.), *Les objets dans l'action*, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 15-34.

Paquelin, D.

s/f *Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant*, Burdeos, Université de Bordeaux. <<http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif3.htm>>

Pastré, P.

2008 «Apprentissage et activité», en Lenoir, Y. y Pastré, P. (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat: un enjeu pour la professionnalisation des enseignants*, Toulouse, Octarès, pp. 53-79.

Peretz, H.

2002 *Les méthodes en sociologie. L'observation*, Paris, La Découverte.

Schutz, A.

1967 *The Phenomenology of the Social World*, Evanston (IL), Northwestern University Press.

1987 *Le chercheur et le quotidien. Phénoménologie des sciences sociales*, Paris, Méridiens Klincksieck (trad. de A. Noschis-Gilliéron).

Talbot, L.

2005 *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*, Ramonville Saint-Ange, Éditions Éres.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (dirs.)

2003 *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*, Thousand Oaks (CA), Sage.

Tremblay, A.

1968 *Initiation à la recherche dans les sciences humaines*, Montreal, McGraw Hill.

Trognon, A.

1987 «Produire des données», en Blanchet, A.; Ghiglione, R.; Massonnat, J. y Trognon, A. (dirs.), *Les techniques d'enquête en sciences sociales: observer, interviewer, questionner*, París, Dunod, pp. 1-10.

Van der Maren, J.-M.

1996 *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montreal-Bruselas, Presses de l'Université de Montréal-De Boeck Université (2da ed.).

Algunos puntos de referencia para analizar las situaciones en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros

Patrick Mayen

Este artículo está dedicado al análisis de aquellas situaciones en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros. Sin duda, se podría emplear para designarlas la expresión «actividades de servicio». Pero los profesionales que ejercen empleos o funciones de consejo, de orientación, de cuidado, de ayuda, de acompañamiento, no siempre se sienten incluidos en ella. Para empezar, el hecho de hablar de actividades que se realizan para y con otros nos introduce de lleno en su caracterización y en su complejidad.

En esencia, este texto está dedicado a poner en evidencia un cierto número de características propias de este tipo de situaciones. Características que es necesario tener en cuenta para analizar el trabajo y para concebir e implementar dispositivos de formación en este campo. Podríamos objetar que el análisis del trabajo no puede anticipar sus efectos y que las características más significativas de una forma de trabajo particular emergen en el curso y al final del análisis. Esto es así. Sin embargo, al presentar las características genéricas de las situaciones de trabajo para y con otros que hemos estudiado, no se está afirmando que sean significativas para todas las situaciones y no podemos saber cuál es su importancia relativa en dichas situaciones. Pero hipotéticamente podemos decir que vale la pena examinarlas. Desde este punto de vista, constituyen una serie de puntos de referencia para definir la perspectiva de análisis del trabajo.

Entre estas características, vamos a detenernos en las que constituyen obstáculos para la comprensión de estas formas de trabajo. Parece banal decir que, en cuanto formadores, nuestras ideas de lo que es el trabajo pueden conducirnos a concebir dispositivos o situaciones de formación inadecuadas. Con menor frecuencia se dice que el análisis del trabajo en sí también puede ser

considerado y desarrollado a partir de ideas inadecuadas y que, cualquiera que sea el método utilizado, podemos descubrir y comprender solo lo que las ideas que teníamos al comienzo nos permiten descubrir y comprender.

Lo mismo ocurre con la familiaridad engañosa que mantenemos con las situaciones de trabajo que son sobre todo situaciones de la vida cotidiana (ir al mecánico, pedir una información, llevar a los niños a la guardería). A propósito de ello, podría mencionar numerosos casos de discusiones «científicas» que han derivado de allí, porque los participantes hablan de su propia experiencia de las situaciones de servicio presentadas por los investigadores. Podríamos mencionar también la facilidad con la cual los formadores conciben y llevan adelante formaciones en el campo a partir de su punto de vista como usuarios, pacientes o clientes.

En un plano muy pragmático, sabemos también que el tiempo para analizar el trabajo es limitado y que ciertos aspectos no se desprenden de allí fácilmente. Vale la pena, entonces, tomar como base conocimientos capitalizados a partir del análisis del trabajo para disponerse a generar cosas nuevas. Conocimientos metodológicos, sin duda, precauciones éticas, pero también conocimientos de fenómenos y huellas que caracterizan clases de situaciones. En este orden de ideas, para la clase de situaciones que vamos a examinar, la manera en que vamos a considerar la actividad de aquel para quien y con quien actúa el profesional, orienta significativamente el punto de vista adoptado, el enfoque y los métodos, incluso los marcos teóricos (por ejemplo, si adoptamos un punto de vista a partir del cual tenemos que lidiar con una co-actividad de dos individuos que persiguen sus propios objetivos, en la que uno actúa en un mundo profesional, y el otro, en un mundo no profesional). Lo mismo ocurre en cuanto a la concepción que tenemos del lenguaje y de las actividades lingüísticas. Si consideramos que hablar es actuar y que hablar en el trabajo no es solo acompañar la acción, abordamos de un modo diferente el análisis del trabajo y asumimos de otra manera la formación.

1. ANÁLISIS DEL TRABAJO: UN MECANISMO DE CONTENCIÓN

Siempre tengo presente la intención expresada, en ergonomía, por estas palabras: «entender el trabajo para transformarlo». Traspuesto a la formación profesional, da lugar, al menos, a dos precauciones.

Primera precaución: es preferible considerar qué se puede transformar en las condiciones de trabajo antes de pensar en tener que ocuparse de las dificultades que resultan de la formación y, en consecuencia, de las personas a las que se supone la formación debería ayudar a adaptarse. Segunda precaución: el trabajo, tal como hay que hacerlo y las condicio-

nes en las cuales hay que hacerlo, las formas de actividad a las cuales da lugar y los procesos y condiciones mediante los cuales se construyen capacidades para actuar, son a menudo muy diferentes de lo que creen quienes conciben la formación y los formadores. Muy diferentes también de lo que se cree y se dice en los medios profesionales desde los cuales se demandan las formaciones, a través de los discursos, prácticas de reclutamiento, de organización del trabajo, de jerarquización de los empleos y diplomas, de reconocimiento y de remuneración, de formación. Dicho de otro modo, todas las ideas que contribuyen a influenciar el juicio de los formadores en cuanto a lo que es el trabajo y lo que deben ser las formaciones. De allí el interés en entender el trabajo para transformar... las formaciones y las concepciones sobre el trabajo y la actividad de los formadores mismos y de sus *partenaires*.

No se trata de creer que podemos eliminar la parte del trabajo que nos resulta críptica, sino de reducir un poco la ignorancia que a menudo prevalece. El objetivo es poner en evidencia, más allá de las huellas superficiales y a menudo engañosas mediante las cuales creemos conocer un trabajo, las principales características (Leóntiev, 1976) de las situaciones. Las que actúan sobre los fenómenos y sobre el trabajo de quienes tienen que hacerlo, y que forman aquello con lo que los profesionales en ejercicio o futuros profesionales tienen que ver, aquello con lo que tienen que lidiar, aquello en relación con lo cual tienen que situarse.

Sin embargo, los dispositivos de formación supuestamente concebidos para ayudarlos a encontrar y construir recursos para la acción pueden contribuir a veces a confundir su percepción de lo que deben hacer. Peor aún, la formación puede también interferir en su percepción de lo que sienten y comprenden, cuando esta es concebida a partir de una caracterización inadecuada de su trabajo. Esta puede incluso empujarlos a adoptar maneras de pensar, de razonar y de actuar que se consideran incoherentes respecto de las condiciones y fenómenos con los cuales tienen que ver. Se comprende entonces fácilmente cómo se pueden desarmar «técnicas de servicio» privándoselas de formaciones técnicas o de jornadas de actualización de la evolución tecnológica porque se cree que las tareas de relación con los clientes, de recepción o de diagnóstico, no necesitan la puesta en marcha de un repertorio de conocimientos técnicos.

Así, una comprensión parcial, deformada, del trabajo trae como consecuencia no solamente la concepción de formaciones «inútiles», sino que entraña también una interferencia, una deformación nefasta del sentido del trabajo que los profesionales pueden o podrían construir. La formación no adopta una postura neutra con relación al trabajo. No solo acompaña o prepara, sino que contribuye, al igual que la prescripción, a prefigurar el trabajo, es decir a definir lo que el trabajo es y lo que debe ser.

Una consecuencia metodológica es que las ideas y discursos que circulan en los contextos de trabajo y de formación deben ser también objeto del análisis del trabajo, y ser objeto del análisis de su situación por parte de los profesionales en el transcurso de su formación, porque ideas y discurso componen una parte de lo que orienta las maneras de pensar y de actuar de los profesionales, para bien y para mal.

2. TRABAJAR PARA OTROS Y CON OTROS: UNA SITUACIÓN DE TRABAJO PARTICULAR

La mayoría de los empleos incluyen una porción más o menos importante de tareas que se cumplen para o con otras personas: relaciones de servicio, consejo, ayuda y acompañamiento, enseñanza y formación, cooperación dentro de grupos de trabajo, orientación. Sin embargo, su importancia sigue siendo subestimada. Son mal identificadas, mal definidas, poco reconocidas (o de manera infundada) en la formación. Al respecto, pueden identificarse algunas constantes, un buen número de las cuales dependen de la parte desconocida del trabajo.

En el universo de la formación predomina una concepción disociada de lo que es este tipo de trabajo. Por un lado, existiría una experticia sobre un objeto «objetivo»: cuerpo del paciente, herramienta o instrumento para uso profesional cotidiano, información a intercambiar, decisión a tomar, etc. Lo que correspondería a lo que es producido o transformado por el prestador del servicio. Este es un objeto privilegiado en las formaciones profesionales de calificación. Siguen siendo formaciones de técnicos. Por otro lado, existirían competencias generales: comunicación, pedagogía, empatía, conducción de entrevistas, etc. Para algunos, estas competencias pueden depender de una formación profesional que a menudo es asumida por la formación continua. Para otros, estas forman parte de las aptitudes y de las cualidades individuales. Estas «competencias generales» son concebidas como un continente que sería independiente de los contenidos de la acción.

Se trata de situaciones complejas muy alejadas del modelo de la actividad humano-máquina. Tienen una gran diversidad y variabilidad internas. En la interacción entre humanos, el otro actúa y reacciona según sus propios motivos y fines, según su comprensión de la situación, de lo que pone en juego, de su relación con su interlocutor, en el marco y con el objeto de la interacción. Esto trae aparejado mucho de imprevisibilidad. El acceso al resultado de la acción a menudo no es directo, accesible; no puede ser sino parcial. Los acontecimientos que se producen en el curso de la transacción, la evolución de la situación, la satisfacción del beneficiario, dependen generalmente de un conjunto de factores entre los cuales no es fácil identificar

aquellos que dependen de la acción propia del profesional. Por otra parte, pueden ser estrechamente ensambladas categorías de resultados diferentes. En las actividades de servicio, por ejemplo, una intervención exitosa sobre el objeto material del servicio (cuerpo del paciente, automóvil o televisor) puede no serlo respecto de otras propiedades de la situación: demoras, costos, expectativas y emociones. Pueden requerir un grado relativamente elevado de conceptualización. Finalmente, estas situaciones parecen generar dificultades de posicionamiento con relación a los compañeros, sufrimiento ligado a la imposibilidad de responder a demandas y expectativas que provienen de personas, beneficiarios, usuarios, al mismo tiempo que a obligaciones institucionales.

El trabajo se realiza aquí en las interacciones. Estas incluyen la actividad conjunta de los colaboradores, la que impone un cierto número de obligaciones y puede imponerlas en todo momento. Las interacciones se realizan en el seno de formas de vida y en juegos del lenguaje que tienen sus propias leyes e imponen maneras de razonar y de actuar. Las reglas conversacionales en el taller mecánico no son las mismas que en la entrevista de orientación. Las formas de vida socioprofesionales y los juegos de lenguaje asociados deben ser aprendidos. Lo que significa que los profesionales tienen que definir y apropiarse de los objetivos de la transacción, deben situarse en el proceso de servicio (la recepcionista, con relación a los servicios en los que orienta; el asistente social, con relación a la familia; y los acompañantes terapéuticos, con relación al entorno de una persona mayor).

También se debe identificar y construir una postura de conocimiento de los hechos en función de la posición en el proceso colectivo de trabajo (límites de la propia acción, acciones autorizadas y prohibidas, distribución de los roles con el beneficiario del servicio, modos de gestión de la cooperación). Por ejemplo, la naturaleza del asesoramiento esperado: decir lo que hay que hacer o informar al otro para que tome su decisión, lugar del paciente o del demandante del diagnóstico inicial: ¿es considerado como un experto de su propia historia, de su estado de salud, o bien predomina la experticia del prestador del servicio? Las personas mayores, las personas enfermas o los niños pequeños, ¿son sujetos u objetos de la prestación?

Todo lo que contribuya a crear puntos de referencia o parámetros mediante los cuales la acción es posible no se aprende fácilmente por la experiencia. La principal razón tiene que ver con que los modos de acción expertos en este tipo de actividades son a menudo «contraespontáneos». Difieren de los modos de acción habituales construidos en la experiencia de la vida, en la experiencia doméstica o personal. Sin embargo, muchas actividades de servicio se parecen a actividades ordinarias en las cuales cada uno tiene experiencia, lo cual resulta engañoso. La construcción y el desarrollo de esquemas profesionales suponen entonces tantas rupturas como continuidades.

3. TRABAJO PARA OTROS Y CON OTROS: FAMILIARIDADES ENGAÑOSAS

Analizar el trabajo puede ser entonces analizar también lo que creemos del trabajo, lo que creen los que tienen que concebirlo, prescribirlo, organizarlo y controlarlo, los que tienen que concebir y conducir la formación que se supone prepara o ayuda para el ejercicio del trabajo. En el caso de las actividades que nos ocupan, lo que podemos llamar familiaridades engañosas son parte de los obstáculos con los que nos enfrentamos. Existen varios tipos.

Formas de vida social previas a las situaciones profesionales

El primer tipo de obstáculos es que las actividades en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros son, en primer lugar, formas de vida social, comunes y familiares y, luego, situaciones profesionales para aquellos que las desarrollan. La mayoría tiene experiencia en esto, en cuanto cliente, usuario, paciente o beneficiario. Todos conocen a su cartero, a su cajero del banco más cercano, a la maestra jardinera de sus hijos. Por el carácter familiar de estas situaciones, todos se sienten autorizados a hablar y a juzgar «el servicio», la calidad de la prestación. Ese tipo de actividades es, en mayor o menor medida, objeto de discusiones y de juicios. Se constituyen así «figuras» del servicio o del profesional del servicio, más o menos estereotipadas, a las cuales los formadores y los profesionales mismos son confrontados. El formador debe entonces poder identificarlas y analizarlas más objetivamente. En efecto, se asocian a estos estereotipos expectativas de comportamiento y atribuciones de valor que posicionan cada tipo de actividad en una jerarquía de valores positivos o negativos. Finalmente, pueden dirigirse expectativas y atribuirse valores diferentes a los profesionales y a su institución. Se puede ser crítico respecto del correo pero muy elogioso respecto del cartero. Con todos estos antecedentes es que un cliente aborda la transacción de servicio.

Ocurre que los juicios que circulan sobre las situaciones de servicio se inclinan a menudo hacia el lado negativo. Las «historias» de disfunciones circulan más fácilmente que los logros comunes, que son considerados simplemente como aquello que uno debe esperar. Lo que no deja de ser legítimo en sí cuando se remunera un servicio, o cuando ese servicio llamado «público» es un derecho, pero no toma en cuenta las condiciones en las cuales actúa el profesional que intenta producir la prestación esperada.

Así, los receptionistas de los talleres mecánicos (también llamados empleados de atención al cliente) cuyo trabajo consiste en recibir a los clientes que llevan su auto al taller para mantenimiento o reparación, soportan el

peso de la impopularidad de la profesión y deben lidiar con la «desconfianza» que acompaña a cada cliente que recurre a sus servicios. El temor de tener que pagar demasiado, de estar «privado» demasiado tiempo del auto, de ser víctima de la incompetencia técnica frente a un profesional a menudo considerado un sinvergüenza configura una serie de factores activos en esta situación. Estos organizan significativamente la actividad de los clientes, pacientes o usuarios del entorno. Por ello, los profesionales deben identificarlos, tomarlos en cuenta y construir recursos para ejercer, en respuesta o por anticipado, una acción sobre esos factores.

La reducción de la desconfianza o la construcción de la confianza responden de este modo a un fin permanente del curso de acción en el servicio de posventa del automóvil. Este puede ser alcanzado por la manifestación de signos de transparencia ejecutados (acceso del cliente al taller, presencia en el transcurso de los trabajos, presentación de las piezas rotas reemplazadas) o hablados (explicación de los trabajos, de la necesidad de realizarlos, de la justificación de los costos, o de los plazos de espera). La confianza, término común, es sin embargo un concepto organizador de la co-actividad. Su elaboración para la acción supone identificarla como una variable activa de la situación, comprender su rol en el desarrollo de la transacción, conocer los factores de degradación, de reparación, de sostenimiento, de crecimiento de la confianza, de disponer de maneras de actuar sobre el estado de confianza de la relación. Podemos advertir al pasar que la elaboración pragmática de un concepto comporta desarrollo de los conocimientos (aquí, sobre los clientes, su comportamiento, las causas de su comportamiento o de su confianza), construcción de indicadores para calcular la evolución de la variable, antes y durante la acción, y medios de actuar sobre esta. Un «trabajo» tal ocurre gracias al análisis de su propia situación por parte de los profesionales. Pero el análisis previo de la situación por parte de los formadores también es necesario. Porque los fenómenos en juego son complejos y no son fácilmente visibles. Porque no es fácil expresarlos e interpretarlos para darles una inteligibilidad.

Estas actividades de trabajo ya no parecen comportar un «misterio» ni tener el prestigio que se atribuye a otras actividades cuya tecnicidad implica un nivel efectivo de complejidad. Parecen «fáciles» porque las hemos visto frecuentemente desplegarse frente a nosotros o porque no vemos más que un aspecto e ignoramos todo acerca de la cara oculta del trabajo. Parecen «fáciles» porque son designadas con nombres que sirven también para designar actividades comunes (aconsejar, informar, acompañar, ayudar, orientar, recibir) o bien porque «se parecen», algunas de ellas, a actividades ordinarias que tenemos ocasión de realizar (ocuparse de los niños, de las personas mayores, ayudarlas a desplazar-

se, informar, aconsejar, etc.). Creyendo saber hacerlo en la vida de todos los días, se puede suponer que los otros deberían saber hacerlo en las situaciones profesionales.

Estas características son la base de prácticas de reclutamiento, de organización del trabajo, de encuadre y de formación. Los profesionales que ejercen estas actividades son confrontados a ellas: en la dificultad para posicionarse con relación al punto de vista de la sociedad, o de los que organizan y encuadran su trabajo, en la dificultad de hacer valer el propio punto de vista (en sentido estricto), en las dificultades que conlleva construir representaciones positivas y maneras de actuar satisfactorias. Con frecuencia, si ellos experimentan un desajuste o una presión, no comprenden que el trabajo sea considerado de esta manera.

Para un formador, un conocimiento de este tipo no puede constituir un conocimiento «profesional» del trabajo. Este está deformado por el punto de vista a partir del cual se lo ha vivido, por el encuentro específico con los pocos profesionales con que ha encontrado en el contexto de transacciones específicas, y finalmente, por la relación social y personal que entabla con la situación y que se ha construido en y mediante la experiencia personal. Esto quiere decir que se conoce el trabajo desde el punto de vista de un compañero profesional común, como participante de una sociedad dada que habla de y juzga una categoría de actores públicos. Las actividades de producción de términos de referencia, de definición de funciones o de concepción de formación a partir de allí pueden resultar desastrosas en el plano de la adecuación de los contenidos y modos de formación al trabajo.

La sensación de gran descubrimiento experimentada y expresada por los formadores y por los que conciben la formación al analizar el trabajo, es decir, al pasar del otro lado del mostrador, considerando la actividad desde el punto de vista del que trabaja y escuchándolo hablar, traduce la distancia que existe entre dos formas de conocimientos. El análisis del trabajo es una oportunidad para producir un efecto «descentrador» en el formador. Condición para volver a centrarse en el trabajo de los profesionales.

Actividades profesionales derivadas de actividades domésticas, de juegos del lenguaje y formas de vida cotidianas

La segunda forma de familiaridad apenas ha sido esbozada. Conciérne más directamente a los profesionales. Una parte de las actividades que se ejercen para y con otros deriva de actividades que podemos calificar de domésticas o corrientes. Como hemos visto más arriba, ¿qué puede ser más familiar que dar una información, un consejo o ayudar a una persona a desplazarse? Las

situaciones más difíciles en este sentido conciernen a las personas que ejercen su trabajo junto a niños (asistentes maternas, auxiliares de puericultura) de personas mayores o enfermas (ayudantes o enfermeros domiciliarios, acompañantes). Los establecimientos que proponen formaciones en esos sectores prevén a menudo llevar a los profesionales o a futuros profesionales a distinguir las prácticas domésticas de las prácticas profesionales. Las prácticas domésticas corresponden a maneras de pensar y de actuar construidas y desarrolladas en el curso de la vida personal y social: criar hijos, ocuparse de una persona mayor o enferma, preparar comidas, hacer la limpieza, etc. Sin embargo, la trasposición de esas tareas de un medio privado a un medio profesional no se hace sin rupturas. «No se puede hacer como en la casa de uno», ya que uno ya no está en su casa, o esta se ha vuelto un espacio profesional (en el caso de asistentes maternas, por ejemplo). Lo que debe ser objeto de una reelaboración es el conjunto de lo que las personas tienen por verdadero y de los modos de actuar que tienen por pertinentes. No obstante, podría suceder que las prácticas domésticas fueran enteramente satisfactorias, que la limpieza fuera perfecta y la casa estuviera impecable... pero a la persona mayor para la que trabajamos le resultara demasiado ordenada, al punto de no sentirse en su propia casa. En el ámbito sanitario puede ocurrir también que lo limpio oculte un riesgo debido al uso de productos de limpieza peligrosos para los ocupantes del departamento e ineficaces para los microorganismos patógenos.

Otras prácticas, construidas y probadas a lo largo de nuestra experiencia, han delineado maneras de pensar y de actuar que son puestas en marcha cuando se trata de actuar en una situación profesional. Esto es algo que concierne a todo el mundo. Podemos ilustrar esta idea con una noción cotidiana: la de ayudar. «Ayudar al otro». Y las preguntas que de ella se desprenden: ¿en qué situación?, ¿a qué acciones corresponden?, recurren, en uno u otro momento, en los discursos de los profesionales.

Los acompañantes de la VAE (Validación de las Adquisiciones de Experiencia) están sujetos a una dificultad para situarse dentro del dispositivo. Si el acompañamiento está ahí para ayudar al candidato a analizar su experiencia y elaborar su *dossier*, ¿qué forma debe adquirir la ayuda? ¿Hasta dónde puede llegar?

El concepto cotidiano de «ayudar al otro» debe ser objeto de un proceso de elaboración, no pragmático, puesto que lo es ya en las situaciones cotidianas, sino de elaboración profesional, en el que la conceptualización es el componente principal. Ayudar al otro, por ejemplo, ¿es ayudarlo a hacer «qué»? La respuesta, para los auxiliares de vida o empleos de servicio a domicilio para personas mayores, no es obvia. Ayudar, ¿es lo que frecuentemente se entiende por «hacer» en lugar de aquel que tiene dificultades para hacerlo? ¿O bien se trata de intervenir en el punto preciso en el que el otro ya no puede realizar la tarea sin ayuda? En el segundo caso, la tarea a

realizar, cualquiera que esta sea, no es tarea del profesional, sino la tarea que el otro tiene que realizar y para la cual necesita una tutela o un apoyo exterior. Calculamos el efecto de «descentramiento» que esto implica para un profesional. Incluso las tareas de la casa se convierten en las tareas del otro, porque se realizan para él, en su espacio de vida, con sus utensilios.

La noción de co-actividad es apropiada para definir lo que ocurre. Para los profesionales, esto solo no implica hacer lo que corresponde y según las reglas propias o las reglas dietéticas de preparación de alimentos, implica también construir un compromiso entre «lo que corresponde» y «las expectativas y necesidades» del otro en torno a las tareas que deben realizarse en ese espacio privado. Otro punto: si llevamos un poco más lejos el análisis de lo que significa «ayudar al otro» en ese sector, observamos que la ayuda puede tener un sentido contraintuitivo, ya que las orientaciones gerontológicas tienden a asignar dos objetivos al servicio a domicilio. Por un lado, permitir que cada persona pueda permanecer en su domicilio hasta que ya no pueda realizar las tareas cotidianas sin ayuda. Por otro lado, estimular sus capacidades físicas e intelectuales y contribuir a «levantarle el ánimo».

El análisis de estos objetivos lleva a redefinir los límites de lo que significa «ayudar a otro», ya que la ayuda consiste en compartir el trabajo con el otro. Así, podemos observar a un acompañante a domicilio que realiza tareas de ayuda doméstica y deja que la persona mayor para la que trabaja barra por sí sola su vivienda. Permitirle al otro «hacer su trabajo» supone un grado elevado de conceptualización de la situación. Si el objetivo es que la casa esté limpia y que la persona mantenga sus capacidades y se sienta bien, dejarla barrer produce los resultados esperados. En este caso particular, según palabras de la profesional a cargo, la persona mayor experimenta placer al sentirse capaz de hacer una parte de la limpieza de su casa. Podría hablarse entonces de una transformación de los modos de pensar y de realizar las tareas a partir de una conceptualización de la situación de intervención con personas de edad, en la que el objetivo sea intervenir en la realización de una tarea en el punto en el que el otro no puede realizarla solo, estimulando sus capacidades físicas e intelectuales y sosteniendo su buen ánimo. Los conceptos organizadores de la acción no son tantos: estado de las capacidades físicas y estado de las capacidades intelectuales, «estado de ánimo», para emplear un término común entre los profesionales, y lo que podemos designar como necesidades/expectativas de la persona.

¿Cómo es que estos conceptos pueden funcionar como organizadores del trabajo? En primer lugar, porque conciernen a todas las tareas que constituyen la situación: ayudar a higienizarse, a desplazarse, a preparar el menú, a comer, etc. Cada una de estas tareas es llevada a cabo en función de una estimación del estado de las capacidades del otro para realizarlas

total o parcialmente, en relación con el nivel de ánimo y con la naturaleza de las necesidades y las expectativas. Esto lleva a considerar la importancia de las operaciones de diagnóstico y de control antes y durante la acción. Lo que supone que cada profesional haya tenido la ocasión de construir una batería de indicadores que le permitan estimar esos estados, en lo cotidiano y en el curso de la acción. Los indicadores que dependen del contacto cuerpo a cuerpo (la persona resulta más o menos pesada cuando se la ayuda a levantarse, tiembla un poco), de los intercambios verbales (cómo se siente, qué expresa diciendo lo que dice, qué se siente capaz de hacer), de las reacciones a las iniciativas del profesional. Es en función de los resultados de esas operaciones de diagnóstico y de control que se toman las decisiones de acción: intervenir un poco más o un poco menos. Los conceptos no corresponden solo a las variables a tener en cuenta. Corresponden a los objetos sobre los cuales podemos actuar: nivel de ánimo (actuando sobre la estima de sí o preparando un plato imprevisto que a la persona le gusta, por ejemplo); estado de las capacidades intelectuales (haciendo la lista de las siguientes comidas y de los ingredientes a elegir y comprar).

En este sentido, podríamos referirnos al proceso de desarrollo profesional de otras formas de acción y juegos de lenguaje: para asesorar, por ejemplo, en situaciones de consejo dentro de pequeñas empresas, hemos demostrado (Mayen y Specogna, 2005) cómo es posible evolucionar de «decir a otro lo que debe hacer» a «co-analizar con el otro su situación, aportando informaciones o explicaciones que le permitan tomar una decisión con mayor fundamento». Lo mismo para acompañar en la VAE, para informar/asesorar en los «agencias de orientación», incluso para recibir en las concesionarias de autos.

Como consecuencia del análisis del trabajo, se radicalizan cuestiones clásicas: ¿cuáles son los propósitos y los objetos de la acción? ¿Cuáles son las condiciones del trabajo? Previo a identificar las tareas que lo constituirán y que podrían reducir la labor de los profesionales que trabajan con personas mayores a «hacer la limpieza», «preparar la comida» o ayudar «en la higiene personal», orientando su formación hacia el aprendizaje de cosas que están por fuera del propósito del oficio; o en el caso de los acompañantes de la VAE, a «hacer explícita la experiencia» en la entrevista ignorando aquello sobre lo que se actúa y el marco en que se lo hace. Remarcamos el hecho de que se descuida un aspecto esencial de estas formas de trabajo, el de la co-actividad, y que el conocimiento de eso en lo que el cliente, usuario beneficiario o paciente está comprometido es desatendido en las formaciones y, en menor medida, en los análisis realizados en este campo. Dicho de otro modo: ¿cómo es posible comprender la situación y la actividad profesional si no se comprende la situación social y la actividad personal que el colaborador despliega?

4. ACTUAR CON OTROS Y PARA OTROS: UNA CO-ACTIVIDAD OBLIGADA

Analizar la postura y la situación del cliente y la trayectoria que lo lleva a recurrir al servicio

Volvamos sobre algunos puntos de base. Si el trabajo consiste en «dar un servicio» o en «producir» un servicio para otros, es porque ese otro lo necesita. Es posible que esté obligado a recurrir a ello o bien que elija hacerlo, pero se encuentra en una situación en la que necesita que un profesional le brinde un servicio, o haga lo que no puede o no quiere hacer sin él. Necesita de la competencia del profesional, en un sentido jurídico o relativo a su intervención experta. A la inversa, la mayoría de los profesionales necesita que otros recurran a ellos porque ese es el objeto de su trabajo, incluso si eso les pesa.

Se trata de una situación desequilibrada, en especial cuando constatamos que aquello por lo que los clientes, usuarios, pacientes, o beneficiarios recurren al servicio representa una alteración más o menos grave de su vida; incluso un acontecimiento dramático. Es fundamentalmente desequilibrada y una fuente de tensiones. Porque el estado de desequilibrio es agravado por la obligación de recurrir a otro, de dedicarle atención, tiempo, dinero, y de sufrir las limitaciones (plazo de espera, desplazamientos hacia los lugares del servicio, negociaciones para obtenerlo). Doble tensión entonces: la de tener que resolver el problema por el cual se recurre al servicio y actuar en el contexto y de acuerdo a los modos de ser del servicio: ir al mecánico, contactar al vendedor, llamar al servicio de reparación a distancia luego de un incidente en la computadora. Son todas experiencias negativas, pero las tensiones no se deben solo al desequilibrio que genera tener que recurrir al servicio. Se deben también al hecho de que el cliente, beneficiario, o usuario asume la idea (legítima) de que tiene derechos. Esto obedece al carácter pago de la prestación o del derecho a ella (cuando se trata de un servicio público, por ejemplo). Derecho a que el servicio sea producido y entregado, derecho a que lo sea en un plazo razonable y a un costo aceptable, derecho también a que sea entregado respondiendo a ciertas expectativas. Este último punto es tanto más importante cuanto que el beneficiario de la prestación depende del profesional. Porque lo necesita, porque no tiene el nivel de experticia técnica para juzgar la pertinencia de la prestación, del plazo o del costo, o simplemente porque necesita equilibrar el diálogo. El temor de dejarse «manipular», de no poder dominar lo que pasa, la obligación de confiar en el profesional son muy fuertes. Los riesgos de quedar mal, de sentirse incompetente o completamente idiota frente a la experticia y al lenguaje técnico de los profesionales están

presentes en la mayoría de estas relaciones. Todo lo cual contribuye a la composición de configuraciones relacionales complejas y riesgosas. Desconocer o negar estos aspectos del trabajo dejaría afuera un rasgo que es susceptible de generar dificultades a los profesionales.

Nos interesa entonces analizar y analizar con los profesionales lo que contribuye a que un usuario o beneficiario adopte cierta postura y manifieste cierto comportamiento. Para ello, el análisis de aquello que lo ha llevado a dirigirse a un prestador de servicio en un momento determinado de su vida constituye una gestión necesaria para la definición misma de la situación. Si para el profesional la situación vivida se mantiene dentro de ciertos límites (no se encuentra con el cliente más que unas pocas veces), para el otro excede ampliamente ese espacio de acción, y lo que ocurre por fuera de la transacción determina una gran parte de su actividad. Así, al profesional le interesa hacerse una idea de lo que acontece por fuera de su acción y de su presencia, para comprender lo que ocurre y actuar en función de los acontecimientos y fenómenos ausentes en el momento de la relación. Es también un medio para comprender el punto de vista del otro y situarse en co-actividad con él.

Durante nuestras investigaciones, hemos tenido ocasión de recoger y examinar, en el sector del servicio de posventa de automóviles, documentos que esquematizan el razonamiento y comportamiento de un cliente desde el momento en el que surge la idea de ir al mecánico hasta el momento en que regresa una vez efectuada la intervención. Cuando presentamos esos documentos a los profesionales que reciben a los clientes en el garaje por un pedido de entrevista o de reparación de su vehículo, comprobamos que descubrían con sorpresa que los clientes existían, reflexionaban y razonaban antes de recurrir a ellos. Tomar conocimiento de las fases de la actividad de los clientes podía, posteriormente, convertirse en un recurso para interpretar mejor sus palabras, sus actos, sus estados emocionales y mentales. Algunos incluso podían hacer referencia a eso directa y explícitamente durante el diálogo.

En la VAE, la identificación, por parte de los acompañantes del recorrido que representan la entrada y la actividad de un candidato en el dispositivo, de las maneras de pensar y de actuar construidas en ese recorrido, lleva a que esa «historia» se constituya en objeto de trabajo, puesto que se trata, en numerosos casos, de llevar al candidato a situarse, a comprender lo que es el acompañamiento con relación a lo que ha experimentado antes, a identificar lo que sabe y no sabe, lo que es más o menos pertinente, más o menos correcto o erróneo, a explicarle lo que ha hecho con anterioridad y para qué ha servido eso, y por qué es necesario retomar ciertos puntos que cree haber tratado ya.

Si consideramos, al menos a modo de hipótesis, que uno de los objetos del trabajo con otro está compuesto por una parte de la actividad de este

otro, inscripto en una trayectoria, inserto en una situación social particular, es necesario que el análisis del trabajo ponga en evidencia las propiedades y los fenómenos propios de esos objetos.

5. UNA ELABORACIÓN CONCEPTUAL ESPECÍFICA PARA OBJETOS DE TRABAJO COMPUESTOS

Una de las cuestiones clásicas en ergonomía consiste en identificar lo que es transformado por la acción de un profesional. En las situaciones de servicio, podemos dar a esto una doble respuesta. En primer lugar, lo que podemos llamar «el objeto de intervención». Este puede ser material o inmaterial: un instrumento de la vida cotidiana o profesional (la computadora o el auto), el cuerpo del paciente, piezas administrativas, un estado de conocimientos a enriquecer, una decisión a tomar (relacionada con una información u orientación). Se da por sentado que el profesional posee una experticia respecto de ese objeto de servicio. Puede repararlo o hacerlo reparar, cuidarlo, tratarlo, etc. La mayoría de las formaciones profesionales contribuyen a la capacitación de expertos en «objetos de intervención». Lo que se privilegia es la lógica de funcionamiento y de mantenimiento de los objetos. El conocimiento del funcionamiento y de la intervención sobre esos objetos es lo que constituye el núcleo de las competencias buscadas.

El objeto del servicio presenta una diferencia respecto del objeto de un trabajo de transformación artesanal o industrial. Es también el objeto del cliente, su objeto de uso, su objeto de vida, particularmente cuando se trata de su cuerpo, de su espacio de vida, de sus utensilios cotidianos, de sus derechos. Los propietarios del objeto están, por consiguiente, indisolublemente compuestos por las propiedades «técnicas» que podríamos también llamar «objetivas» y las propiedades de la relación que el usuario mantiene con el objeto, en su vida y en el seno de la relación de servicio misma. Mientras que el análisis del trabajo en didáctica profesional busca identificar las propiedades en acto de los objetos y de las situaciones, porque estas son las que los profesionales tienen que conceptualizar para actuar, entonces la identificación de los objetos de la actividad y de la combinación de las propiedades técnicas y subjetivas en juego en la relación de servicio constituye el objetivo del análisis y de la concepción didáctica.

Se da también una doble actividad que no se reduce a dos actividades separadas, la de la intervención sobre el objeto y la de la gestión de la relación. Cooperar para coproducir el servicio y comunicar para cooperar. Esta co-actividad interviene en un marco institucional definido que impone

muchas obligaciones. Cada situación socioprofesional se inscribe en un «lugar», una forma de vida. Esto significa que los comportamientos, los juegos de lenguaje, lo que es posible o no, están predefinidos y rigen una parte de la relación.

Recuperar eso que constituye las situaciones de relación de servicio tiene por finalidad poner en evidencia los elementos que definen, para los expertos, el contenido del sistema de representaciones que han construido para actuar eficazmente en esas situaciones, y las conceptualizaciones que organizan esas representaciones. La hipótesis es que los profesionales del servicio no solo tienen que construir un repertorio de conocimientos acerca del objeto técnico del servicio, de la relación mantenida por el cliente con el objeto del servicio y del marco social e institucional en el cual se desarrolla la transacción de servicio, sino que además esos tres campos deben estar estrechamente ligados en un sistema de representación y de acción integrador. Esto último caracterizaría la experticia de un «técnico de servicio». El repertorio de competencias técnicas sería siempre profundamente reelaborado para la acción en el seno de las transacciones con los clientes o usuarios. El repertorio de las competencias conversacionales sería reelaborado para adaptarse a las formas lingüísticas en vigor dentro del tipo particular de transacción, así como a las particularidades del objeto y del ámbito técnico.

Conceptualización en el núcleo de la organización de la acción relacional

En las secuencias de diagnóstico de automóviles que vinculan a técnicos y clientes que llevan su auto al garaje para una reparación, la amplia diferencia de eficacia y de experticia que existe entre los profesionales se basa en dos conceptualizaciones: el concepto de «sensación cliente» y el concepto de «posibilidad de existencia de un desperfecto». Estos conceptos pragmáticos, desarrollados en menos de la mitad de los profesionales encargados de la recepción de clientes son, después de todo y pese a las apariencias, esencialmente técnicos. Respecto del primer concepto, se trata del conocimiento que tiene sobre un vehículo su poseedor. Nadie mejor que el cliente percibe las diferencias de comportamiento de su auto, nadie mejor que él puede describir los síntomas percibidos y las circunstancias de su aparición. Tomar en cuenta la sensación del cliente supone que el profesional haya podido construir una representación según la cual esa sensación del cliente es necesaria para hacer un diagnóstico preciso y justo, y que las palabras de un no experto pueden ser fiables, con la condición de que sean testeadas y verificadas mediante algunas preguntas

durante el diálogo. Notemos que el nivel de experticia del interlocutor en este campo es aquí un concepto menos eficaz que en otras situaciones profesionales. Podríamos hablar incluso de una ruptura, puesto que los profesionales deben admitir que, desde el punto de vista del uso y del comportamiento del vehículo, la experticia es compartida. Según el grado de construcción, pero también de adhesión a tales conocimientos sobre el interlocutor, observamos la implementación de modalidades de acción muy diferentes. Por ejemplo, es necesario haber construido la idea de que la experticia es compartida para permitir un diálogo de diagnóstico cooperativo con el cliente.

El segundo concepto, «la posibilidad de existencia de un desperfecto», surge directamente del aprendizaje de los diagnósticos complejos. En el grupo de profesionales cuyo trabajo hemos observado, solo los que han seguido una formación técnica prolongada y de alto nivel consideran que «en mecánica se aprende todos los días». Dicho de otro modo, hasta lo imposible debe ser verificado. Cuando ese imposible reside en las palabras de un cliente, hay que verificarlo con el mismo rigor. Podemos decir que esos profesionales «han exportado» un principio generador del campo de aplicación técnica hacia el campo de la relación de servicio respecto de un objeto técnico.

De esto podemos concluir que las competencias de servicio aquí son indisolubles de las competencias técnicas y de servicio. Dos conceptos «frontera» las organizan: «sensación del cliente» y «posibilidad de existencia de un desperfecto». Este último concepto está alimentado por un repertorio de conocimientos sobre las prácticas de conducta de los clientes. Amplía el campo de los orígenes posibles de los desperfectos; lo que lleva a algunos profesionales a adoptar sistemáticamente la regla de acción de la prueba con el cliente al volante.

La conceptualización del objeto de uso o del objeto para otros permite conducir y regular una interacción de coproducción en la cual el usuario es activo y no está obligado a resistir el rumbo tecnicista de su interlocutor. La construcción por parte del profesional de un sistema de representación de la relación de uso que el cliente entabla con su objeto, y en el marco particular de una situación en la que este se ve obligado a hacer intervenir a un tercero, constituye la condición de éxito de la relación, incluso si esto no lo garantiza. Como se dice en el sector de reparación automotriz, «el cliente espera ser recibido como una pareja persona-auto».

En el plano de las competencias, esto significa que en el ámbito del objeto del servicio, las competencias que podríamos llamar de especialista técnico son indispensables, aunque muchos sostengan lo contrario. Los clientes siguen evaluando la calidad del servicio a partir de la calidad de la intervención sobre el objeto del servicio. Sin embargo, el objeto efectivo de

la relación de servicio es el objeto de uso: cuerpo del paciente, objeto técnico de uso, obligación administrativa. Este objeto de uso evidentemente conserva sus propiedades de objeto técnico, pero es también enriquecido y transformado en una nueva entidad técnica y social, portadora de propiedades de costo, de plazos, de magnitud, de compromiso afectivo, etc. Es sobre todas esas propiedades, constitutivas del universo de un cliente o de una categoría de clientes, sobre lo que trata el trabajo de identificación de las necesidades y de las expectativas, y sobre lo que tratan las acciones propiamente racionales como tranquilizar, negociar, minimizar, entre otras. Estas propiedades son indisociables de las propiedades técnicas del objeto, y sin dominio de estas por parte del profesional del servicio, la tarea relacional se vuelve más compleja, incluso imposible. Es por eso que hablamos de objetos mixtos y de conceptos «frontera». Las observaciones que hemos realizado en diversos sectores muestran que los profesionales más eficaces navegan entre el universo del cliente y sus intenciones, sus lógicas, y el universo del ámbito técnico de especialidad.

Esto supone considerar las modalidades de formación que no descuidan el dominio de las competencias del ámbito técnico, previendo la construcción y el desarrollo de situaciones, reales o incorporadas, que implican un aprendizaje de las propiedades de uso y de las propiedades sociales de los objetos. Por ejemplo, el aprendizaje del diagnóstico técnico sobre un objeto debe inscribirse en el marco de la lógica de un diagnóstico mediatizado por la presencia del cliente. Debe poder enriquecerse mediante la expresión de la experticia del cliente, pero también deformarse por su «falta de experticia» técnica, sus expectativas, sus concepciones sobre la manera en que uno debe comportarse en ese lugar, y su percepción de las expectativas del profesional al cual se dirige.

Hacia las competencias de un técnico de servicio

La tendencia que domina la formación profesional inicial es la de estar centrada en el objeto material del servicio. Es la elección de la enseñanza técnica y profesional lo que forma a los futuros especialistas de la intervención en un amplio conjunto de objetos «materiales» del servicio (aparatos y sistemas domésticos, burocráticos, bienes inmuebles, productos financieros, incluso partes del cuerpo). La segunda tendencia más habitual en la formación continua es el hecho de recurrir a teorías de diverso origen, siempre muy generales, que se supone que pueden ayudar a los profesionales del servicio a manejar la relación y la comunicación con sus pares y que, en todos los casos, acentúa la dicotomía entre tecnicidad por un lado y comunicación-relación por otro. Un técnico de un servicio

domina un ámbito de tecnicidad construido y validado en un sistema de enseñanza técnica y profesional. A menudo es gracias a ese tipo de calificación que es contratado. Por otro lado, ha desarrollado desde la infancia un repertorio de competencias conversacionales adquiridas fuera del circuito de aprendizaje organizado: las leyes sobre los usos de la lengua en las interacciones sociales y profesionales con objetivos suelen estar ausentes en la enseñanza. Pero incluso si se despliegan en el marco de los usos y de las leyes conversaciones generales, las formas conversacionales profesionales presentan especificidades que dependen de la finalidad y de las características de cada clase de situación. Como señala Falzon (1989), las competencias comunicacionales no son independientes de los conocimientos del campo de la actividad. Hay que agregar que tampoco son independientes de las normas de uso en lo que Goffman (1974) llama un sitio. Nos encontramos con «juegos de lenguaje» que son formas sociales compartidas entre usuarios y profesionales. No nos comportamos de igual manera en la peluquería que en el consultorio médico. Podemos identificar entonces un juego de lenguaje del diagnóstico en la relación entre el mecánico y el cliente (Mayen, 1998) que difiere, por ejemplo, del juego de lenguaje del diagnóstico informático por teléfono descrito por Falzon, entre técnicos informáticos y clientes. Las diferencias no solo se refieren al desarrollo del trabajo de co-construcción del diagnóstico, en el rol y en el lugar de los otros, sino también en la intervención y en el uso de formas de cortesía específicas para cada categoría de situación de servicio, organizadas por invariantes operatorios específicos. Estos conocimientos, operativos para cualquier profesional, no se construyen tan espontáneamente como podríamos pensar, y la distancia entre las prácticas de los miembros experimentados de un mismo grupo profesional es muy importante. La observación de recepcionistas de garaje jóvenes (Mayen, 1997) lo muestra claramente: algunos de ellos comprueban enseguida que las formas conversacionales de la vida cotidiana no «funcionan»; adoptan entonces una «estrategia defensiva» tratando de dejarse guiar por los clientes (más expertos que ellos en el sitio). Finalmente, solo algunos construyen y se apropian de las formas específicas de la situación para conducir el diálogo en los términos admitidos por los clientes. Respecto de los otros, observamos una interrupción en el desarrollo de formas específicas, que se manifiesta en la convivencia de fórmulas conversacionales generales y de formas técnicas propias del universo del taller o garaje.

Como conclusión de este apartado, cabe mencionar dos puntos. Por un lado, existe una estructura genérica relativa a las actividades de relación entre humanos. En todos los casos, hay un objeto técnico y un objeto de servicio, que está definido por el tipo de relación que mantiene un usuario con su objeto técnico. Hay asimismo formas conversacionales admitidas.

Cada uno de estos tres grandes campos de competencias debe ser trabajado en la formación en estrecha relación con los otros, puesto que en la acción, los tres son reelaborados por profesionales eficaces. Por otra parte, cada categoría de situaciones tiene características específicas. Los invariantes operatorios que las organizan están muy ligados a las características sociales y técnicas de esas situaciones. Tareas como la identificación de la demanda, el diagnóstico, el tratamiento de la demanda, la explicitación o la justificación de la intervención, del costo, de los plazos no constituyen tareas generales idénticas, sean cuales sean las situaciones para las que podrían formarse los futuros profesionales, cualesquiera que sean sus futuros empleos. Como los juegos de lenguaje de servicio tienen una especificidad ligada a cada sitio, las tareas de diagnóstico o de negociación se ejercen sobre las variables inherentes a las situaciones.

CONCLUSIÓN

Los elementos que caracterizan las situaciones profesionales en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros son propuestos como puntos de referencia para contribuir a aclarar el análisis de situaciones de trabajo que corresponderían a esta amplia categoría. Nuestra hipótesis es que estas características son, de alguna manera, invariantes de dicha categoría y que debemos esperar encontrarlos en cada una de las situaciones ligadas a esta. Encontrarlos no significa reconocerlos tal como han sido presentados. Adoptan formas específicas en cada clase de situaciones particulares. En este sentido, vale la pena intentar identificar cómo estos influyen en la situación y en la actividad y por lo tanto cómo se vinculan con los profesionales. Son entonces invariantes para el análisis del trabajo. Y cuando se los analiza, son también invariantes para la formación. Repito esto porque estos son los aspectos del trabajo con los cuales los profesionales tienen que componer aquello que deben tener en cuenta, sobre los cuales deben actuar. Son asimismo aquello que deben conocer y cuya verdad deben interrogar, aquello a propósito de lo cual deben construir, transformar o desarrollar modos de razonar y de actuar.

La formación no comienza cuando el análisis haya producido un modelo a partir de las principales huellas de la actividad. Comienza desde los primeros momentos del análisis y, por lo tanto, con el surgimiento de los primeros elementos característicos del trabajo. El análisis de las condiciones institucionales, organizacionales del trabajo, de las disposiciones, no corresponde a una suerte de toma de conciencia del contexto sino a una puesta en evidencia de las características de la situación y, en consecuencia, de lo que los profesionales deben conocer, comprender y transformar.

BIBLIOGRAFÍA

Falzon, P.

1989 *Ergonomie cognitive du dialogue*, París, PUF.

Goffman, E.

1974 *Les rites d'interaction*, París, Minuit.

Leóntiev, A.N.

1976 *Le développement du psychisme*, París, ESF.

Mayen, P.

1997 *Compétences pragmatiques en situation professionnelle*, tesis doctoral, Université Paris 5, La Sorbonne.

1998 «Le processus d'adaptation pragmatique dans la coordination d'une relation de service», en Kostulski, K. y Trognon, A. (dirs.), *Distribution des savoirs et coordination de l'action dans les équipes de travail*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.

2005 «Travail de relation de service, compétences et formation», en Cerf, M. y Falzon, P. (eds.), *Travailler dans le service*, París, PUF.

El análisis de las huellas¹ de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización

Marie-France Baroth

LA PASIÓN ACTUAL POR EL TÉRMINO «PROFESIONALIZACIÓN» delata sus diversos alcances y usos sociales. Si bien todos contribuyen a su definición, no dejan de revelar un cierto número de divergencias, es decir, de tensiones organizacionales, productivas, formativas, identitarias, etc. La sociología se ha esforzado especialmente en analizar los procesos por los cuales las profesiones se constituyen desarrollándose (Bourdoncle, 1991; Dubar y Tripier, 1998); o cómo las evoluciones que inciden en las tareas cada vez más complejas de los operadores, que incorporan el azar de manera creciente, dependen de procesos de profesionalización (Wittorski, 2008).

Las evoluciones contemporáneas del trabajo parecen, en efecto, multiplicar las fuentes de confrontación hasta lo inédito (flexibilidad de la organización del trabajo, ajuste en tiempo real, importancia de los colectivos y de las comunicaciones, complejidad de los sistemas y de las organizaciones), y generar, de hecho, nuevas exigencias para los actores. Estos últimos desarrollan aprendizajes que afectan tanto sus modos de percibir, de pensar y de actuar como las representaciones que tienen de sí mismos, de su entorno y de su trabajo. La profesionalización de los sujetos responde así a la profesionalización de las tareas.

Esta transformación correlativa de los sujetos y de las situaciones es central en las reflexiones en torno al análisis del trabajo, especialmente cuando se plantean como anteriores a la formación. Es el caso de la didáctica profesional, que tiende a elucidar el impacto de las dinámicas de profesionalización

1. El término *trace* ha sido traducido como «huella» (*trace (f.)* - 1. huella, rastro, pista, vestigio. / 2. traza o trazo -de un dibujo-). [N. de T.]

sobre los sujetos, buscando comprender cómo estos transforman sus representaciones y sus modos de actuar para tomar en cuenta el aspecto inédito de las situaciones de trabajo, tributarias de las relaciones sociales en el seno y fuera de las organizaciones y de las relaciones económicas en diferentes niveles. Para este fin, la didáctica profesional retoma la noción de *actividad*, definida por Leplat (1992) como movilización de un sujeto para hacer frente a las exigencias de una tarea en una situación dada. Así aprehendida, la actividad puede ser abordada desde dos ángulos: uno, de alcance hermenéutico, se dedica a tomar en cuenta de forma intrínseca el punto de vista del sujeto; el otro privilegia el punto de vista del investigador para dar cuenta de las regularidades y de las estructuras que organizan la acción profesional. En los dos casos, la cuestión del acceso a la actividad se plantea en relación con la validez de los datos susceptibles de dar cuenta de eso.

Cambiaremos aquí de foco para considerar los procesos de profesionalización en una dimensión metodológica. Nos detendremos en las huellas de la actividad (definidas de manera provisoria como todo lo que perdura de la actividad y es susceptible de documentarla), tal como son utilizadas especialmente por la didáctica profesional: buscando la invariancia en las conductas singulares y situadas, a partir de un principio de eficacia que preexiste a la acción y la trasciende. Lo que se expresa en un intento de establecer una organización conceptual de la actividad humana, siendo el concepto percibido en el trabajo como separable del sujeto actuante. En este escenario, el rol del investigador es descubrir dicha organización conceptual para volverla inteligible y transmisible (y potencialmente contribuir con los procesos de profesionalización). Incluso cuando el sujeto es requerido e invitado a tomar parte en la designación del organizador, es el investigador quien delibera y lo expresa en cuanto concepto. Haciendo eso adopta una postura de exterioridad en relación con el sujeto actuante, del cual «extrae» por métodos apropiados el objeto de su búsqueda. La huella sería un medio de lograrlo.

La evidencia de esta exterioridad no es, sin embargo, segura. En efecto, una búsqueda de este tipo, conducida junto a directores de establecimientos escolares del nivel secundario de la Educación Nacional, ha puesto en evidencia en un primer momento:

- la necesidad de definir el concepto de «huella», vocablo común en los registros cotidianos y científicos, que abarca sin embargo una franja de designaciones que van de lo sutil a lo descomunal;
- el hecho de que el uso de las huellas por parte del investigador hace de ello un instrumento concebido en cierta medida por él y puesto al servicio de una tesis;
- el hecho de que esas huellas no son objetos especulares en los que leer una realidad objetiva como reflejo de la organización conceptual

aludida, sino que requieren de un trabajo de interpretación de la acción que las ha generado, en el que se encuentran las actividades del investigador y del sujeto.

Es entonces a contrapelo que nos comprometeremos con esta problemática polifónica de la profesionalización: definiendo la noción de huella tal como la hemos investigado en el marco de una búsqueda empírica, para establecer su naturaleza metodológica y situarla en la articulación de las actividades del investigador a fin de discutir la contribución al (a los) proceso(s) de profesionalización.

PREMISAS TEÓRICAS Y EMPÍRICAS

El contexto

En respuesta al pedido de un rectorado, se llevó a cabo un análisis de la actividad de seis directores de establecimientos escolares de nivel secundario, para contribuir a la concepción de un dispositivo de profesionalización de este personal. Se utilizaron conceptos y métodos de la didáctica profesional (en especial basados en los trabajos de Vergnaud y Pastré, 2006) a fin de investigar la dimensión de organización de la actividad y los conceptos que la sustentaban. Para ello, una primera etapa consistió en señalar las regularidades en las acciones de un sujeto dado y luego de un sujeto a otro, a fin de captar la invariancia en sus conductas e identificar la estructura conceptual, en relación con la variedad de las situaciones detectadas.

La primera aproximación de la actividad se hizo a partir de entrevistas semidirectivas, grabadas y luego transcritas, que apuntaban a caracterizar el oficio. Estas permitieron establecer un recorte en el dominio de la profesionalización y de las situaciones profesionales, y dieron lugar a la elaboración de una grilla de análisis de competencias, puesta a disposición de los directores del establecimiento para instarlos a interrogar su práctica. Se abordó de manera particular una de las dimensiones típicas del oficio: el ejercicio de la autoridad frente a los alumnos. Lo que dio lugar a la búsqueda de las huellas propias de la actividad.

Definición de la huella

Las «huellas» (*traces*) preservan toda transformación material o simbólica de lo real –sujeto u objeto– son consecuencia de una acción y causadas por ella, observables directa o indirectamente, y su inscripción en la duración

es diferente de la de la acción en lo que le sobrevive, según una duración variable y determinada por la naturaleza de su propia materialidad. En nuestra investigación tomamos como huellas –de naturaleza diferente–, y abordamos como tales: las verbalizaciones reportadas en entrevistas sobre el ejercicio de la autoridad; el contenido de una grilla de análisis de las competencias del director de un establecimiento que sirvió para confrontar con verbalizaciones previas; una fotografía en calidad de soporte y explicitación de las huellas (presentadas como imagen operativa en los términos que propone Ochanine, 1996).

USO DE LAS HUELLAS

Verbalizaciones sobre el ejercicio de la autoridad

Las verbalizaciones sobre el ejercicio de la autoridad fueron recolectadas en una grabación –primera transcripción sobre un soporte diferente del soporte de origen, la voz– y luego de manera escrita (retranscripción), previo a ser abordadas en el marco del análisis. Esto dio lugar a tres transformaciones sucesivas de lo real: una transformación de naturaleza sonora, perceptible por el investigador en el momento de recogerla, caracterizada por una durabilidad muy restringida (la voz emitida no dura más que el tiempo de las vibraciones que la generan); una grabación (transcripción codificada sobre un soporte material) que da un acceso casi ilimitado al discurso, y permite reiterar su percepción, modificando las condiciones y los resultados, pues las escuchas repetidas permiten detectar informaciones que uno no se había percibido conscientemente durante la entrevista; una retranscripción escrita, cuyo ejercicio permite una nueva apropiación y un uso que calificaremos de tético en cuanto a la selección, extracción, presentación, ilustración, direccionamiento, argumentación e interpretación al servicio de la investigación.

Grilla de análisis y contenido

Los enunciados de la grilla de análisis de la situación profesional «entrevista oficial con un alumno» son también el resultado de la acción que los ha causado. No han sufrido ninguna influencia en su contenido por parte del investigador, es decir en la elección de los elementos de lo real que el director del establecimiento ha seleccionado para servir a las diferentes categorías propuestas (propósitos, recursos, dificultades y conflictos, razonamientos, acciones, conceptos organizadores, controles, ajustes). Estas categorías han sido concebidas previamente por el investigador, inspirándose

en los trabajos de didáctica profesional, es decir, guiado por la búsqueda de lo que orienta al sujeto en la acción y le permite organizarla. Las categorías probablemente hayan dado lugar a una representación en el sujeto de lo esperado por el investigador, y de la manera en que debía cumplir su tarea. En fin, los elementos de lo real han sido seleccionados necesariamente con referencia a la experiencia del director del establecimiento, relativa a situaciones singulares personalmente vividas y manejadas, en las cuales incluso pudo haber fracasado.

La fotografía, su explicitación verbal y la huella de «los territorios»

Entre los directores de establecimientos, uno desarrollaba su función en un colegio que recibía a alumnos provenientes en su mayoría de la inmigración y de categorías socioprofesionales más bien desfavorecidas, inscriptos entre los establecimientos clasificados como «zona de violencia». La noción de territorio, evocada por todos en su necesidad de «marcarlo», de «hacerse ver allí», de «ser conocido y respetado allí», ha sido presentada aquí como central por cuanto condiciona la actividad. Retomando los términos de Pastré (2006), según lo que él designa como un concepto pragmático que emerge de la actividad y la orienta sin por ello ser objeto de una designación fuera de acción que le reconozca esos atributos, el «territorio» ha desempeñado aquí un papel organizador. A fin de organizar los argumentos elaborados por el director del establecimiento mencionado respecto de su proyecto, en los que explica de qué manera la situación referida condicionaba su conducción pedagógica, él mismo presentó una fotografía sobre la cual trazó los «territorios» concurrentes dentro de los cuales estaba inserto su establecimiento, territorios a tomar en cuenta antes de abordar el acto de autoridad.

LA HUELLA COMO INSTRUMENTO

Si tuviéramos que tomar partido y calificar la huella, ya sea como pura emanación de lo real o como producto generado al menos parcialmente por la acción del investigador, nos parece justo, a la vista de los diferentes estadios de transformación descriptos, optar más bien por esta segunda opción.

Tanto en las verbalizaciones ofrecidas en las entrevistas a instancias del investigador, percibidas, seleccionadas transcritas y analizadas por él; en los elementos de análisis propuestos por los directores de los establecimientos según las demandas de la grilla y sus categorías (propósitos, dificultades, razonamientos, organizadores, acciones, controles) definidas por el investigador; o en las huellas fijadas en una fotografía para demarcar los

territorios que condicionan y organizan el ejercicio de la autoridad, que sin duda responden a la orientación propuesta por el investigador, se revelan y objetivan elementos a la vez efectores, singulares, situados y subjetivos de la actividad y de su organización.

Se da el caso cuando el director de un colegio se expresa sobre el territorio que condiciona su autoridad en cuanto director de un establecimiento y sobre la manera en que aprehende la medida, el saber. Así responde ante la pregunta del investigador:

- ¿Cómo aprende uno dónde está el límite?
- Intuitivamente, por la experiencia... ¡con el primer golpe! Y uno lo siente bien cuando interviene: salí una o dos veces al patio para solucionar problemas. Pero siento que ahí no estoy en mi función. Yo iría mucho más lejos, arreglaría el problema en la estación, de a dos, ¡pero me sentiría rápidamente desvalido! Una de nuestras alumnas se enojó: ¿quién es usted para decir nada?, ¿a quién representa usted aquí?

En cuanto a la fotografía aérea del colegio, fue después de haberle preguntado al director del establecimiento para qué la utilizaba que el investigador captó en ella su doble función potencial: la de apuntalar el proyecto del establecimiento del director del colegio (que argumenta la orientación pedagógica elegida) y la de ilustrar la organización conceptual de la actividad sobre la que el investigador ha consultado, lo que lo lleva trazar (en la fotografía) los territorios evocados («el territorio del colegio», «el territorio de la estación»).

De las «huellas de la actividad», como materialidades sensibles ligadas a la acción de la cual son la causa, dadas por el sujeto, tomadas o incluso inducidas por el investigador, este último, comprometido en su búsqueda y en su metodología, desarrolla herramientas al servicio de una tesis. Vemos así, en la manera en que el investigador utiliza las huellas, un proceso de génesis instrumental, en el sentido que refiere Rabardel (2005), con sus dos dimensiones: de instrumentalización hacia el artefacto (las «huellas de la actividad»); y de instrumentación hacia el sujeto (las reglas de interpretación de las huellas).

Sin embargo, si consideramos que la huella no es «huella» sino en su compuesto «huella para» una actividad de búsqueda, como huella que dice, huella expresiva, es necesario introducir una variante agregando un elemento en el proceso de la génesis. Pues, entrevistándolo, pidiendo al sujeto trazar los «territorios» sobre la fotografía, el investigador participa en la constitución del artefacto que va a instrumentalizar, y compromete al sujeto a participar en ello. Invita al sujeto a producir esas «huellas de la actividad» con él, en una imbricación de dos actividades, orientadas por una prescripción cuyo fin es común (la constitución de la huella), y a la cual

responden siguiendo finalidades diferentes: para el sujeto, se trata de dar una representación de su actividad de trabajo y de completar la misión que su institución le ha confiado integrándolo a la muestra; para el investigador, se trata de documentarse sobre la actividad y obtener huellas útiles en su gestión heurística, es decir, sostenido por una teoría, una tesis.

El proceso de instrumentalización, aquel que concierne a la emergencia y a la evolución de los componentes artefacto del instrumento «huella», incide en las acciones del investigador que afina el discurso seleccionando las informaciones y orientando por medio de preguntas. Haciendo esto atribuye a las huellas una función de conocimiento de la actividad y de acceso a lo que la organiza. Ocurre lo mismo cuando confronta muchas huellas (como ha sido el caso en la relación establecida entre la grilla de análisis y la verbalización de la actividad), y la confrontación se vuelve una configuración que propicia la aparición de un nuevo instrumento de conocimiento de lo real (comprendido en sus dimensiones subjetiva y psicológica).

Luego, una instrumentación de las huellas es puesta en marcha, a fin de hacerles producir el saber esperado por el investigador (y también por el interpelado cuando hay lugar, como ha sido aquí el caso). En cuanto a la emergencia y a la evolución de los esquemas de uso y de acción instrumentada, este proceso toma forma cuando el investigador se da reglas de interpretación de las huellas. Los esquemas de uso son:

- el señalamiento de recurrencias léxicas y temáticas, que dan lugar a un análisis de contenido de las verbalizaciones producidas. Por ejemplo, la evocación de tiempos y de lugares tales como «el patio, las rejas, las escaleras, la rotonda, el recreo, el ejercicio cotidiano», que permiten ver y ser visto por los alumnos, o cuando estos últimos pasan de un lugar a otro, de una autoridad a otra. Pero también las maneras de encarnar el símbolo de la autoridad de la cual dan cuenta las expresiones: «como un capitán en su barco, el que manda, el representante del Estado, uno u otro, el rol del jefe»;
- la interpretación de esas recurrencias, ¿de qué da cuenta? ¿Qué dice de los invariantes? ¿Qué dice de lo que estas excluyen (singularidades, puntos de vista originales sobre la actividad y estrategias aisladas)? A título ilustrativo, mencionaremos las dimensiones más comunes que modelan la conducta de autoridad: la necesidad de encarnar el símbolo y de ejercerlo subjetivamente, en una corriente signada por la reciprocidad en las marcas de respeto, de conocimiento y de reconocimiento del alumno en cuanto individuo; el ejercicio de la autoridad en torno a los momentos, los ritmos y los lugares de presencia y de intervención; y los comportamientos destinados a instaurar el respeto, así como un ambiente propicio para la calma y el trabajo («hacer el llamado, permanecer en retirada»).

¿Cómo traducir esas tendencias fuera de la singularidad de las situaciones en las que se producen? Por medio del establecimiento de relaciones conceptuales en virtud del nivel de abstracción requerido por el organizador que las une. Este alto nivel de abstracción permite asimilar mejor las singularidades de las acciones referidas y encontrarles una significación unívoca sin sacrificar los sentidos particulares. Por ejemplo, las referencias locales tales como «la escalera, la rotonda, los movimientos, los lugares de paso» han dado lugar al término genérico «transición» que expresa la característica común a todas las situaciones en las que la presencia es requerida para que la autoridad sea mantenida.

Si el requerimiento de las recurrencias expuesto, asociado a la relación conceptual a la que incita la búsqueda del invariante, no anula formalmente los usos comunes de los análisis de contenido, la originalidad del tratamiento de las huellas para el análisis del trabajo reside en la determinación de la parte respectiva que asumen los actores que constituyen la huella: el sujeto y el investigador. Y esa determinación varía según el tipo de huella considerada. En el marco del ámbito investigado, hemos estado en presencia de huellas mixtas, es decir que señalan a la vez actividades del sujeto y del investigador, desde la materialización de la huella: entrevistas, trazados sobre la fotografía y la grilla de análisis son el producto de actividades conjuntas en cuanto objeto, incluso antes de ser constituidas en huellas de la acción o de la actividad. Lo que nos compromete a un principio de respuesta positiva en cuanto a la articulación de las actividades del sujeto y del investigador en la puesta en práctica de un cierto método. Resta determinar en qué medida puede alimentar esta articulación un proceso de profesionalización, y cuáles serían su naturaleza y sus límites.

LA HUELLA, UN ENCUENTRO DE ACTIVIDADES

Pasar de la «huella de la actividad» a la «huella instrumento», y por ende de su constitución a su uso para la producción de conocimientos, supone tomar en cuenta la finalidad que el investigador persigue y la manera en que orienta su actividad. Es esta finalidad la que lo lleva a seleccionar ciertas materialidades más que otras, a jerarquizar los datos primarios disponibles en la situación, a articularlos, es decir a someterlos a un tratamiento que hace de ellos datos para la investigación, en otros términos, indicios. La raíz indoeuropea *deik*, por el término «índice», señala bien esta acción de *mostrar*, de *decir*, no importa qué: la huella indica algo en respuesta a la espera del investigador. Y es precisamente esa espera lo que lo conduce, en la situación de recolección, a relanzar las verbalizaciones en la dirección que le parece más pertinente, a invitar al sujeto a desarrollar su reflexión,

como cuando pregunta de qué forma se aprenden los límites del territorio o cuáles son los del oficio, o cuando le pide al entrevistado que trace los «territorios» sobre la fotografía.

Haciendo eso, compromete al otro a participar en su actividad de búsqueda, a desplegar aquello que le permitirá confirmar su tesis, es decir, validar la hipótesis que ha formulado. Pero ese otro que es el sujeto no hace más que someterse a la demanda del investigador: responde al mandato más o menos implícito de la institución, formalizado por su inclusión en la muestra que le ha sido designada al investigador para cumplir con su objetivo.

Podemos considerar, según Rabardel (1995), que cada uno en su función y en su participación en la investigación se libra a una actividad productiva: transforma el mundo produciendo conocimientos nuevos, en este caso sobre la actividad del director de un establecimiento. Este conocimiento es, en primer lugar, ofrecido al investigador, que descubre a lo largo de las entrevistas y de las respuestas de su interlocutor, la actividad que quiere documentar. La exploración de las huellas ubica a continuación a cada uno, de forma alternativa o conjunta, en posición de aprendizaje, es decir, en una actividad constructiva o de transformación de sí:

- el investigador que descubre el oficio a través de las representaciones y los discursos producidos individualmente por cada entrevistado, y luego cruzados por él mismo para develar los invariantes;
- el investigador que interviene en la producción de datos al interpelar (puja/lanzamiento) y orienta así la producción del sujeto. Es probable que en esas ocasiones afine la calidad de sus preguntas, yendo cada vez más hacia lo esencial, a la información signifiante, desbaratando, a medida que crece la experiencia adquirida, las trampas de la generalización: ya sea rodeándola, ya sea aprendiendo a conferirle un sentido, a extraer de ella una comprensión;
- el análisis de las huellas y de las reglas de interpretación propuestas: ellas también participan de la actividad productiva al servicio de la búsqueda, duplicándose la profundidad de sus posibilidades constructivas por la captación cada vez más precisa de las marcas de la actividad por parte de los organizadores.

El investigador aprende a la vez sobre su objeto de investigación y sobre el desarrollo de su actividad de investigación, lo que permite considerar que el análisis de la profesionalización del otro desarrolla la suya.

El análisis de los organizadores a partir de las acciones relatadas, confrontadas, a través de las diferentes formas de requerimiento (grillas, entrevistas, interpelaciones inspiradas en informaciones previas obtenidas de

un par, fotografía, comentarios, trazados) es susceptible de provocar en los sujetos implicados una actividad constructiva:

- por la reflexión a la cual conduce que el entrevistado reconsidere sus acciones pasadas;
- por la toma de distancia que esta reconsideración fuera de contexto requiere y permite; y
- por el sostén que constituyen las preguntas del investigador que, sea cual fuere el soporte, puntuará con una precisión creciente la organización conceptual de la actividad: ya sea generando una toma de conciencia, es decir una conceptualización con ocasión de la investigación, ya sea más formalmente si los resultados son comunicados a posteriori.

Es entonces el turno del sujeto de aprender con la investigación sobre su propia actividad, porque el marco propuesto le permite poner en marcha una actividad reflexiva y considerar el desarrollo de lo que ha sido realizado. Es sobre esta base, por otra parte, que otras gestiones (la entrevista de explicitación practicada en los términos propuestos por Vermersch, 1994, como instrucciones al sosías) se afirman como oportunidades de formación.

Así, las huellas, explicitadas o no en las relaciones de confrontación mutua, y el provecho que generan, son el producto y la ocasión de encuentros en:

- actividades productivas del investigador y del sujeto en primer lugar: cuando el encuentro se materializa en la recolección y la constitución de las huellas; pero también en la mediación que instaura el investigador entre el locutor y la situación de referencia, a través de preguntas que generan un discurso dirigido (Clot, 1995) y contribuyen a la producción de datos para la investigación;
- actividades productivas del investigador y constructivas del sujeto: la mediación instaurada por el investigador con ocasión de la situación de comunicación compromete al sujeto en una postura reflexiva; una doble relación se teje entonces, que consiste en quitar al sujeto la tentación de generalizar haciéndolo hablar de su acción real y subjetiva y permitirle abstraerse de las contingencias materiales de su situación singular, para elevarse al nivel del concepto que explica verdaderamente la eficacia de la acción y, por la enunciación, designar al organizador. La actividad de investigación en la cual el sujeto es invitado a participar, por la mirada retrospectiva que le aporta sobre su trabajo, pero también por la retrodicción (Veyne, 1971), le permite aprehender las condiciones de logro o fracaso al abrigo de la situación, es decir la conceptualización que no ha podido ser operada en la realización de la acción: gracias a la mediación del investigador, la verbalización da lugar a un «aprendizaje incidente» (Pastré, 2005);

- actividades productivas y constructivas del investigador: el investigador aprehende conocimientos que contribuye a producir, por una parte sobre el oficio que es objeto de la investigación, pero también un efecto precursor de desarrollo potencial, si elabora esquemas de interpretación del discurso obtenido;
- actividades productivas del investigador y constructivas de terceros: los organizadores de la actividad, una vez elucidados y formalizados, están disponibles no solo para la conceptualización de los sujetos que los han brindado, sino que se prestan para la transmisión a terceros, ya sea principiantes, permitiéndoles abordar situaciones nuevas sin cargar sus primeras experiencias de errores demasiado costosos; ya sea pares, a niveles de competencias equivalentes pero diferentes por naturaleza, cuya experiencia se verá enriquecida con estrategias singulares por la originalidad de una conducta eficaz que no les era familiar («hilo del oficio» o configuración particular que no habrían conocido aún).

Nos parece que abordar el trabajo mediante el análisis de las huellas a las que la actividad da lugar contribuye plenamente con los procesos de profesionalización en su doble dimensión: de transformación de los contextos en los que intervienen los profesionales, por las producciones iterativas de conocimientos nuevos que allí operan y por los aprendizajes alternativos que se cruzan, en los que investigador y sujeto son, cada uno por separado, aportantes y medios.

CONCLUSIÓN

Atribuir a la investigación una postura de exterioridad cuando se reclama a sí misma como análisis de la actividad o de la didáctica profesional, y apunta a señalar las regularidades estructurales en las realidades sociales y profesionales, nos parece descuidar todo un flujo de interacciones posibles. En efecto, la tentación de considerar las huellas de la actividad como cristalizaciones de lo que la organiza es grande, y limita al investigador al rol de descriptor e iluminador de invariantes y de conceptos. Sin embargo, tomar en cuenta las singularidades, considerando tanto a los sujetos como a las situaciones y lo inédito que acarrearán, sería suficiente para imponer la necesidad de una interpretación. Y decir interpretación no supone un recorte mecánico, sino que requiere, no solo en su curso sino desde el proceso de génesis de las huellas hasta el que hace inteligible la actividad profesional, de las intervenciones conjuntas del investigador y del sujeto. Persigue así la edificación de una materialidad mixta (con referencia a las huellas observadas en el marco de la investigación,

que son el fruto de actividades cruzadas desde el momento de su constitución sensible) en «huella de» la actividad, que la une a su causa –la acción– y le permite convertirse para la investigación en indicio de una organización conceptual («huella para»). La huella expresiva y expresada procede de una concepción que continúa en el encuentro de actividades subjetivas e intersubjetivas, de las cuales la investigación es a la vez la ocasión y el marco.

Pero más allá de la contribución estrictamente metodológica, y en sintonía con la apuesta social a la cual la profesionalización no puede sustraerse, nos parece interesante destacar lo que comporta su perspectiva intersubjetiva. Cuando se perfila un desajuste entre el éxito de una acción profesional, tal como es subjetivamente reivindicada y como se revela institucionalmente reconocida (o no), invitar al sujeto a formular un intento de comprensión de sus acciones respecto de los otros (investigador, pares o jerárquicos) pero también de sí mismo, le permite reapropiarse de un profesionalismo que a veces le es negado. A esto también invita y contribuye el análisis del trabajo cuando este sirve de apoyo al desarrollo de las competencias. Este es a la vez solidario y revelador de las transformaciones investigadas, ordenadas o realizadas, y sirve tanto a la organización como al individuo que en ello trabaja y aprende.

La cultura en acción de los docentes¹

Marc Durand, Luc Ria y Éric Flavier

INTRODUCCIÓN

En su obra de 1988, dedicada al estudio «de la vida cotidiana», Jean Lave abogaba por un programa de investigación en antropología cognitiva capaz de situarse entre dos posiciones ingenuas: la de los sociólogos que se interesan por el conocimiento, la de los psicólogos que se interesan por la cultura. Este artículo aborda de manera tentativa el desafío de dar cuenta simultáneamente del conocimiento y de la cultura de los docentes. Delimita, a grandes rasgos, lo que podría ser un programa de investigación dedicado a la cultura profesional de los docentes.

Conocimiento y cultura son aquí considerados en acción y en situación, es decir, en el curso de prácticas reales. Esta perspectiva pragmática ancla en dos presupuestos fundamentales. El primero concierne a las nociones de cultura y de conocimiento asimilables a procesos de construcción o de puesta en práctica de significaciones en la realización de acciones cotidianas (Theureau, 1992; Whitson, 1997). En este sentido, dar cuenta de la cultura o de los conocimientos de un actor requiere de procesos semióticos. El segundo concierne al conocimiento, que es esencialmente situado, es decir, que anida en un contexto social, espacio-temporal y corporal, del cual es parcialmente la expresión y que contribuye a definirlo y a moldearlo (Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno, 1989; Hutchins, 1995; Kirshner y Whitson, 1997; Lave, 1988; Suchman, 1987).

1. Datos extraídos de resúmenes de investigaciones de Durand (2000 y 2001), Ria (2001), y Ria, Saury, Sève y Durand (2001).

Toda comunidad profesional es portadora de una cultura, conjunto de saberes, de normas que dan forma a las acciones profesionales que contribuyen a hacerlas vivir y evolucionar (Becker y Carper, 1956; Becker, Geer, Riesman y Weiss, 1968; Dubar y Tripier, 1998; Hughes, 1958). Los elementos constitutivos de la cultura de los docentes están en el corazón mismo de la acción individual, y este trabajo aspira a dar cuenta de algunos rasgos significativos de dicha cultura en acción. Se sustenta en datos brindados por docentes de diferentes niveles de aculturación profesional. Algunos son más experimentados, otros principiantes, otros incluso maestros de pasantía (o consejeros pedagógicos), es decir docentes cuya misión es transmitir esa cultura a los principiantes.

Tres ejes se despliegan en este trabajo. El primero, a partir del análisis de una clase a cargo de un docente experimentado, desarrolla la noción misma de cultura en acción e insiste sobre los procesos de actualización y de construcción situada de la cultura individual. El segundo concierne a la singularidad de la acción de los docentes y discute la posibilidad de desarrollar una comunidad de prácticas; algunos extractos de interacciones entre maestros de pasantía en formación inicial de docentes ilustran la idea de una estructuración de esta comunidad de prácticas basada en la distinción entre géneros colectivos y estilos personales. El tercero concierne a la dinámica de esta cultura concebida como algo vivo y en evolución permanente; estrategias y dispositivos de formación inicial son considerados como situaciones privilegiadas que permiten dar cuenta de ciertos procesos colectivos mediante los cuales ella se desarrolla, se transmite, se propaga.

COGNICIÓN CULTURAL Y CULTURA EN ACCIÓN

Del conocimiento cultural situado a la cultura en acción

Los presupuestos clásicos en el seno del programa naturalista en ciencias de la cognición son de aquí en adelante seriamente discutidos (Dreyfus, 1986; Greeno, 1998; Still y Costall, 1991; Varela, 1989; Winograd y Florès, 1989). Los argumentos para abordar un enfoque culturalista de la cognición son numerosos y convincentes. A continuación consideraremos algunos de ellos.

Contra la idea según la cual los modos de pensamiento humano tendrían un carácter de universalidad o invariancia, diversas observaciones han puesto en evidencia el hecho de que los razonamientos están estrechamente ligados a los contextos en los que se despliegan y no pueden ser abordados sin una formalización rigurosa de dichos contextos (Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991; Suchman, 1987). La necesidad de tomar en cuenta

el contexto de la acción concierne a ciertos sectores de la industria (Engeström y Middleton, 1996; Leplat, 2000; Theureau, 1992) y de la escuela de formación (Bredo, 1994; Brown, Collins y Duguid, 1989; Greeno, 1998; Durand y Gal-Petitfaux, 2001; Lave, 1988; Leblanc, Saury, Sève, Durand y Theureau, 2001).

Los contextos de la acción son considerados a diferente escala. Desde un plano más amplio, cada cultura constituye un crisol en el seno del cual se elaboran y se transmiten procedimientos, normas y valores que dan cuenta y forman los modos de pensamiento y de acción: por ejemplo, los navegadores *trukese* de las Islas Polinesias no proceden de la misma manera que los marinos occidentales para orientarse en el mar (Hutchins, 1995). Desde una óptica más acotada, el contexto designa condiciones de acción específicas: por ejemplo, un mismo actor resuelve de manera diferente problemas de aritmética isomorfos según el contexto en el cual estos son planteados (Carraher y Schliemann, 1985 y 1992; Lave, 1988). En el plano profesional, en un sentido aún más limitado, en el contexto de un taller se expresan hábitos, maneras de hacer, sentir y pensar que un principiante debe asimilar para integrarse a una comunidad de prácticas y volverse un profesional (Chaiklin y Lave, 1993; Clot, 1999; Lave, 1988).

El contexto de la acción no tiene, en el marco de la cognición situada, una definición naturalista positiva. No se trata de un mundo objetivo, sino de mundos personales, construidos o reconstruidos a cada instante por el actor, según las circunstancias presentes de su compromiso (Arzel y Durand, 2020; Quéré, 2000; Suchman, 1987; Theureau, 1992; Varela, 1989). En consecuencia, la cognición es estudiada como un fenómeno cultural, es decir, un fenómeno cuyos contenidos y procesos contribuyen a constituir y expresar una cultura. Nuestro análisis, en particular, busca captar lo que, en cada acto profesional, en lo más preciso de las dinámicas individuales, es la expresión de una cultura.

La cultura es apprehendida por los actores como un conjunto de unidades cognitivas útiles para lograr una «acción eficaz», en el sentido de satisfacer las normas y valores de un grupo social constituido para alcanzar un fin (Thévenot, 1990). Los elementos de la cultura componen las experiencias pasadas de los actores, que son condensadas y convocadas en la acción presente (Clot, 1999; Theureau, 2000). A cada instante, la acción recapitula y actualiza la cultura del actor por cuanto esta no es un sistema cerrado, estable e inerte, sino algo que está vivo y es modificado de manera más o menos sostenida. La cultura de cada actor está ligada a la memoria y a la experiencia, y reviste un carácter íntimo, singular, en estrecha conexión con su biografía, al tiempo que constituye aquello que hay de compartido o de «compartible» en su repertorio. Esto supone que las experiencias sobrepasan lo individual y son plausibles de ser generalizadas (Quéré, 2000). A modo de hipótesis,

sugerimos que esta generalización se basa en procesos de tipificación de las experiencias individuales (Rosch, 1973; Varela, Thompson y Rosch, 1993; Theureau, 1992): la acción es la expresión y la realización de una tipificación creadora de la cultura a la cual el actor pertenece.

La cultura en acción presenta entonces una doble cara que podría parecer paradójal, en el sentido de que reviste un carácter eminentemente singular, individual, a escala idéntica de la idiosincrasia de las acciones humanas, y es la expresión de rasgos colectivos, sociales y compartidos (Quéré, 2000).

SEMIOSIS Y CULTURA EN ACCIÓN DE LOS DOCENTES

Nuestro análisis se inscribe en una perspectiva semiológica de la acción humana (Theureau, 1992 y 2000; Whitson, 1997) que expondremos a grandes rasgos. La acción es abordada como algo capaz de ser fragmentado en unidades elementales significativas para el actor. Cada una de esas unidades es considerada la expresión de una actividad semiótica compleja, de una *semiosis* aprehendida a partir de una reinterpretación de los conceptos desarrollados por Pierce (1978 y 1984). Esas unidades participan más globalmente del flujo continuo de significación que el actor atribuye a su compromiso con el mundo.

La acción es indeterminada, no reductible a la ejecución de un plan: es una improvisación permanente enmarcada por la intención del actor, de un modo vago y abierto. Es con ocasión de la acción que los componentes significantes de la experiencia humana se precisan y toman forma. Resulta teóricamente posible describir a cada paso, por cada unidad elemental, los procesos fundamentales constitutivos de esta *semiosis*. Dichos procesos son ilustrados aquí a partir del extracto de una clase de francés impartida por un docente experimentado (con diez años de antigüedad) en el primer año de un liceo del centro de la ciudad (alumnos de quince años) en el mes de febrero tras un período de vacaciones.

PROFESOR. Buenos días a todos. Espero que hayan aprovechado estos días de vacaciones para descansar y recuperar fuerzas para el trabajo. La van a necesitar porque se acerca el final del trimestre. Queda apenas un mes de aquí al próximo consejo escolar que, como saben, es muy importante para su orientación. Es probable que piensen que soy pesado al insistir en ello, pero les recuerdo que para ustedes este corto mes es muy importante. Me atrevo a decir que tienen el destino en sus manos. Y deben cuidar su boletín escolar. Para eso no hay otra solución que un trabajo regular. Saben que los docentes estamos acá para ayudarlos. En todo caso, no duden en consultarme. Yo estoy para ayudarlos a realizar sus proyectos...

AUTOCONFRONTACIÓN. Comienza el curso después de las vacaciones. Es un momento particular. La mayoría de los alumnos tiende a relajarse en el tercer trimestre cuando comienzan los días lindos. Es algo que veo al entrar: no están en tema, algunos... llegan bronceados y están excitados por el reencuentro. Entonces me dije que era necesario... gentilmente, traerlos a la dura realidad. Yo en general evito los grandes discursos, pues no tienen impacto en ellos. Y no me hago muchas ilusiones, los veo y sé que piensan «otra vez lo mismo». Pero a veces logro sacudir a tres o cuatro, que piensan «tiene razón, tengo que moverme». Por eso insisto. Seguramente estos discursos les resbalan, y es el trabajo de cada día lo que los motiva. Salvo unos pocos, los alumnos no tienen proyectos claros. Pero yo les recuerdo que cuanto mejor sea su boletín, más posibilidades se abren para el año siguiente. Trato de meterles en la cabeza ese plazo. Y al ver las caras de algunos creo que los moviliza. Me sorprende verlos atentos y me digo «bueno, parece que esto funciona».

El compromiso de este docente está constituido de preocupaciones e intereses que resultan de sus experiencias pasadas. Este compromiso abre para él un campo de «lo posible» susceptible de realizarse. Corresponde a expectativas estructuradas relativas a la situación en ese instante, que especifican anticipaciones más globales en relación con sus preocupaciones. El compromiso está vinculado a la recuperación de conocimientos surgidos de experiencias pasadas. Las preocupaciones, expectativas y conocimientos con las tres categorías que constituyen una estructura de espera, es decir, una disposición para actuar global y dirigida, que emerge en la situación. Esta disposición para actuar representa lo que es útil para el docente de su propia cultura, puesta en marcha en su presente en función de lo que es significativo para él en la situación.

En el fragmento precedente, el docente ancla su acción en algunos aspectos de la conducción de la clase que son significativos para él, especialmente la excitación de los alumnos y su bronceado, el momento del año escolar en que se encuentran, la proximidad del plazo para el consejo escolar. Su capacidad para percibirlos y conferirles una significación para la acción ha sido construida en el curso de sus experiencias pasadas y expresa una parte de su cultura profesional actualizada en ese momento. De este anclaje de la situación presente emergen en el docente las preocupaciones siguientes: intervenir desde la entrada a clase de los alumnos, mostrarse amable con ellos, hacer que la clase adquiera *tempo* de trabajo sin dilación, despertar el sentido de responsabilidad de los alumnos, atenuar el carácter moralizador del discurso.

Lo que espera es convencer a algunos alumnos, ver que manifiestan un cierto interés en relación con el discurso moralizador. Lo que sabe se constituye

en unidades del tipo: «es necesario motivar a los alumnos»; «los discursos grandilocuentes son poco eficaces»; «el inicio de curso y la vuelta de las vacaciones son momentos particulares»; «los alumnos tienden a relajar sus esfuerzos o a estancarse después de un período de vacaciones»; «la segunda parte del segundo trimestre es una fase decisiva»; «la orientación en segundo año del liceo se hace en función de los resultados en ciertas materias»; «en el segundo trimestre se produce un relajamiento que se traduce en una baja de los resultados»; «los alumnos trabajan en función del día a día y no de un proyecto a largo plazo»; «el rol de los docentes es ayudar a los alumnos»; «los alumnos deben tener en mente los plazos de la orientación»; «una intervención que motiva a tres o cuatro alumnos en la clase no es despreciable».

Si bien no determinan la acción de manera mecánica, los componentes de la cultura de este docente constituyen el marco a partir del cual esta se desarrolla. Las unidades de acción cobran sentido en relación con los elementos culturales puestos en marcha en la conducción de la clase tras las vacaciones: el docente motiva a los alumnos; les recuerda el plazo para el consejo escolar; insiste en la importancia de las notas; ajusta su discurso a las reacciones de los alumnos; interviene amablemente; ofrece ayuda. Viendo las caras de algunos alumnos percibe las reacciones a su discurso.

La breve secuencia referida contribuye, modestamente, a la construcción de la cultura profesional del docente: conduce a disminuir la validez de la unidad de conocimiento (los discursos grandilocuentes son poco eficaces), y a aumentar la de las unidades (los alumnos tienden a relajar sus esfuerzos o a estancarse después de un período de vacaciones; es necesario sacudirlos).

REPLIEGUE DE LA EXPERIENCIA PERSONAL E INTERCAMBIO CULTURAL

Singularidad y comunidad de la enseñanza

Aun cuando se trate de actores públicos, cuyo trabajo es precisamente comunicar (Tardif y Lessard, 2000), los docentes son solitarios: tienden a compartir mucho menos su experiencia profesional que las personas que desempeñan profesiones cuyo ejercicio, por su naturaleza, impone una actividad colectiva (Engeström y Middleton, 1996). Al cerrar la puerta del aula, están solos frente a sus alumnos. Y muchos de ellos, durante las pasantías de formación en el análisis de las prácticas, se sorprenden ante colegas del mismo establecimiento cuando revelan detalles de su ejercicio, y responden con expresiones del tipo: «¡Ah! ¡Vos lo hacés así!».

Sin embargo, existen factores que favorecen la comunidad y el intercambio en esta profesión. En primer lugar, la experiencia vivida como alumnos

familiariza a los principiantes con un trabajo que no es comparable con otros, y el impacto que ello ha tenido se aprecia en el transcurso de la formación (Huberman, 1989; Nadot, 2000; Tardif y Lessard, 2000). Por otra parte, en los establecimientos escolares existen lugares y ocasiones de intercambio: consejos o proyectos colectivos en los que participan los profesores (debates acerca de cuestiones de actualidad o de reformas «impulsadas» por el Ministerio); y más raramente, socialización de las competencias durante la formación inicial o continua (observación de otros docentes en el trabajo o co-animación de clases, lectura de revistas profesionales).

Pese a la uniformidad que caracteriza las condiciones en que la práctica se desarrolla, el ejercicio fundamentalmente solitario de la docencia no impide la existencia de invariantes que estructuran dicha práctica y la cultura profesional. La observación detallada de docentes diferentes revela que realizan en clase acciones similares a pesar de las diferencias entre una clase y otra, un profesor y otro, una disciplina y otra (Durand, 1996 y 2001). La acción es simultáneamente la expresión de una individualidad, de una singularidad y de una comunidad. Esto resultó igualmente reconocible en el transcurso de las entrevistas de consejo en la formación inicial de los docentes que durante los intercambios verbales.

Cada intervención del maestro de pasantía y del docente en formación está ligada a una dinámica de presentación de sí y de su compromiso frente al trabajo (Durand, 2000; Waite, 1995). Dicho compromiso puede apreciarse en las fórmulas presentadas a continuación, extraídas de las entrevistas: «Sabía que eso no daría problemas porque son chicos habituados a trabajar en ese sentido», «Sigo mi planificación pero sin obsesionarme, atento a las reacciones de los alumnos», «Prefiero decirles de entrada lo que espero de ellos». El compromiso de sí en el discurso va en paralelo con un análisis paso a paso de la clase, según la cronología de la acción en el transcurso de las entrevistas de consejo.

Otras posiciones de enunciación adoptadas por los docentes en formación son las siguientes: «No sabemos cómo encarar esto... tenemos un problema de autoridad», «Tal vez porque preparamos demasiado las clases, al comienzo nos atenemos demasiado a nuestra formación»; y por los maestros de pasantía: «Evitamos los enfrentamientos. Tenemos tendencia a arreglar las cosas. En fin, depende de los alumnos, pero procuramos no desafiarlos», «Es necesario adaptarse a los nuevos alumnos, que prestan poca atención, son activos y turbulentos. Nuestro oficio ha cambiado».

En este caso, el discurso señala al mismo tiempo una exclusión y una inclusión: el «nosotros» posiciona respectivamente al principiante o al maestro de pasantía como representantes de una comunidad (aunque su delimitación no sea precisa): los profesores principiantes, los experimentados, los de esta academia, los de este establecimiento. Como consecuencia, se excluye

al interlocutor de esa comunidad (yo soy eso, vos no lo sos). En ese caso, el intercambio verbal en el curso de la entrevista sobrepasa la simple comunicación entre personas: se trata de dos comunidades que están en contacto.

Finalmente, observamos enunciados de carácter impersonal: «Al menos es necesario que los alumnos aprendan», «Si no se ha logrado meter a los alumnos en los proyectos, todo esto no tiene mucho sentido», «¿Es necesario enfrentarlos siempre a la situación problemática? ¿No habrá que decirles qué hacer de vez en cuando?». Este grado de generalidad hace que los protagonistas no se impliquen más que en forma indirecta, como si las personas, las acciones, las comunidades desaparecieran detrás de los enunciados despersonalizados y descontextualizados. Lo que testimonia a la vez una abstracción y una suerte de identificación del actor con su oficio, su profesión. Es la señal de un cierto desprendimiento de la acción *in situ* y de un compromiso profesional diseñado por los límites de la profesión.

Repliegue de la experiencia personal

Sea cual fuere el sector profesional, se vuelve cada vez más difícil expresarse en nombre de un colectivo en razón de una evolución del trabajo. El dominio de los procesos de trabajo se ha vuelto algo crucial. Ocupa un lugar particular entre las transformaciones que afectan al mundo de la educación. Por ejemplo, la figura tradicional del docente que concluye el programa es cuestionada tanto en sus fundamentos como en su verosimilitud. El modelo tayloriano, subyacente en la concepción republicana de la escuela y del trabajo de los docentes, está en crisis, y con él la división entre concepción y ejecución, la noción de prescripción del trabajo, de recorte en tareas definidas por propósitos y condiciones de realización estables (Arzel y Durand, 2020). La enseñanza comporta en la actualidad una fuerte dosis de incertidumbre, de indeterminación, que incide en la dinámica de los saberes, en los modos de relación con los alumnos y en la necesidad de justificar la acción mediante un pacto educativo, cuestionado en razón de la falta de disponibilidad a priori de su significación (Durand, 1996).

El trabajo de los docentes es, en adelante, definido en términos de propósito y no de tarea (Durand, 1996; Tardif y Lessard, 2000). Los objetivos a alcanzar están (más o menos) determinados, y solo se aprecian los resultados obtenidos. Sin embargo, en materia de enseñanza, la evaluación del alcance de los objetivos educativos es problemática en razón de la naturaleza misma de esos objetivos, de manera que la regulación y la evaluación de la acción están necesariamente basadas en criterios endógenos y poco objetivos. Las sociedades modernas, que se caracterizan por la creciente autonomía de los actores (Martucelli, 1999), engendran más responsabili-

dad individual y posibilidades de culpabilidad y de sufrimiento en el trabajo (Dejours, 1993). De modo que la relación con las prácticas profesionales, en especial las de los docentes, está cada vez más «distanciada» de los roles sociales portadores de una significación social preestablecida. El precio que pagan los actores por su autonomía es que son obligados a volver sobre su experiencia personal y puestos en situación de inventar procedimientos eficaces y de construir la significación de sus prácticas. El investigador, por su parte, se ve obligado al estudio de las experiencias individuales (Dubet, 1994), lo que hace que, más allá de su diversidad, de su singularidad y de su falta de cohesión a priori, no asistamos a la completa fragmentación de las prácticas (Dubet, 2000).

Géneros y estilos en enseñanza

La acción presenta siempre rasgos singulares. Pero es también la expresión de una cierta organización que, según qué autor tomemos como referencia, llamamos marco, estructura arquetípica, *habitus*, esquema, etc. Si es posible comprender lo que hace un docente, si su acción no tiene, la mayor parte del tiempo, un carácter que la hace inabordable, es gracias a esta organización subyacente (Quéré, 2000). La cultura de todo docente está atravesada por la doble articulación que se manifiesta en el plano personal y en el plano colectivo. Esto puede apreciarse en las entrevistas con los maestros de pasantía en el transcurso de las cuales los principiantes son, por un lado, incitados a construir estilos personales y, por otro, confrontados a los componentes compartidos y colectivos del oficio, aquello que podríamos llamar tipos o, a instancias de Clot (1999), géneros profesionales.

El comienzo de una clase (Clot y Soubiran, 1999) es una fase de la acción de los docentes principiantes muy presente en la mayoría de las entrevistas. El trabajo docente responde a dos preocupaciones principales: el llamado y el re-llamado (Durand, 2000). El llamado consiste en asegurarse de que todos los alumnos están presentes, pero también que todos «están allí», es decir, con la disposición propicia para el trabajo escolar. En esta búsqueda de disponibilidad de los alumnos se mezclan componentes operacionales y éticos: ser eficaces y no proponer consignas que no puedan ser comprendidas, establecer una ruptura con los acontecimientos anteriores (recreos, desplazamientos en el patio y en los pasillos del colegio, ambiente del curso anterior, etc.), ser equitativo y no comenzar antes de que todos los alumnos estén presentes, asegurar una enseñanza idéntica para todos. El re-llamado también está marcado por una doble preocupación operativa y ética. Se trata de conferir a la actividad escolar un sentido accesible para los alumnos y compensar los inconvenientes asociados a la estructuración del

trabajo en unidades de tiempo administrativas: cursos de una a dos horas, los trimestres, el año escolar, etc.

Los docentes se esfuerzan por atenuar este carácter fragmentado de su acción, y por darle sentido al trabajo emprendido con los alumnos, recordando el trabajo previo e intentando establecer una cierta continuidad, poniendo la lección del día en relación con el trabajo futuro, e instrumentalizándolo en relación con el alcance de los objetivos pedagógicos o de certificación.

La acción de los maestros de pasantía dirigida a los docentes principiantes toma la forma de recibimiento en una comunidad de prácticas (Lave, 1988) y a veces, de una adopción (escuchamos a un maestro de pasantía decirle a una joven profesora de francés: «Somos hermanos en pedagogía»). Este recibimiento no tiene lugar en una comunidad profesional homogénea, como ilustra el caso que presentaremos a continuación. Allí, una joven profesora de francés participa sucesivamente con dos maestros de pasantía en dos entrevistas de consejo cuyo pretexto es una lección conducida por ella con alumnos de segundo año del liceo. En las dos entrevistas, aparecen desacuerdos importantes.

Extracto de la entrevista de consejo con el maestro de pasantía n° 1 (MP1):

A mí me parece que en cada secuencia deberías retomar lo que se dijo en la secuencia anterior [...] Insistir en la gestión, el plan, el plan del curso, el plan de la secuencia [...] No hay que tener miedo a insistir, tomarse el tiempo para justificar bien la secuencia, de manera que los alumnos comprendan lo que van a hacer y se sitúen en relación con la secuencia precedente.

Extracto de la entrevista de consejo con el maestro de pasantía n° 2 (MP2):

No te desenvolvés mal: vas rápido, no perdés tiempo en palabrerío inútil [...] Lo que hacés ahí es bastante cercano a lo que yo hago: no perdemos tiempo, nos aseguramos de que todo el mundo esté ahí. Lo lamento si eso los sacude un poco, que comprendan bien que vamos a arrancar un curso y que el recreo terminó. [...] Uno los llama al orden, les pide silencio, luego se asegura de que todos están listos con su material, recuerda brevemente lo que se hizo antes y ¡hop!, arranca con todos los alumnos que van al mismo ritmo.

Los desacuerdos perduran entre los dos maestros de pasantía que han sido invitados, a posteriori, a un intercambio, a propósito de la lección de esta docente principiante. Sin embargo, en la nueva entrevista aparece también una búsqueda de consensos, como lo muestra el extracto:

MP2. Yo pienso que hay que ser muy meticuloso en el inicio de curso.

MP1. Estoy de acuerdo con vos, no digo lo contrario.

MP2. Lo esencial no está tanto en la manera de hacer como en la finalidad, y ahí pienso que los dos estamos de acuerdo: no hay que perder este momento crucial, hay que poner rápidamente en acción a los alumnos, recordándoles dónde se ubica la actividad del día en relación con las clases anteriores.

MP1. Creando un clima de confianza [...]. Tomándose el tiempo para recordar la clase anterior.

MP2. Sí, estamos de acuerdo en eso... De acuerdo en decir que es importante el inicio de la clase. Es un momento crítico que no hay que perder.

Estos acuerdos permiten reconocer un género profesional (Clot, 1999), mientras que los desacuerdos remiten al estilo personal. Hay consenso sobre el modo de estructuración y de recorte del trabajo y sobre su significación. Más allá de aquello sobre lo cual hay consenso, su existencia revela una estructuración cultural de la acción profesional. Sin embargo, se disputa sobre los estilos, sobre las sensibilidades individuales. El docente principiante que, en ocasión de las entrevistas es confrontado a esta comunidad y a estas singularidades, toma conocimiento de las querellas de familia y también de los elementos que sustentan la cultura docente. La adquisición de competencias profesionales se realiza de manera compleja por medio del reconocimiento de los géneros profesionales (de modo implícito) y la constitución de un estilo propio en una relación mimética o de oposición con un mentor.

CONTAGIO DE LAS IDEAS Y FORMACIÓN

Registros de pertinencia y transmisión cultural

Compartir una cultura en el seno de una comunidad implica al menos dos categorías de proceso: la capitalización y la transmisión a otros miembros de la comunidad de una parte de lo que ha sido capitalizado. La transmisión opera según mecanismos comparables a una epidemia o a un contagio cuyos progresos uno puede analizar gradualmente (Nowack, Szamrej y Latané, 1990; Sperber, 1996; Vallacher y Nowack, 1994). Los dispositivos de formación de los docentes constituyen situaciones privilegiadas para estudiar ese proceso de contagio.

La acción de los docentes puede, desde diversos puntos de vista, ser descripta como un continuo de reglas, y las entrevistas con los maestros de pasantía, como ocasiones de explicitar esas reglas. Por ejemplo, el enunciado

«No sonreír jamás antes de Navidad»² da cuenta de una regla de severidad inicial y de cierta laxitud de la disciplina durante el año, que esquematiza y guía la acción de numerosos docentes (Shulman, 1987). La conformidad o no a esta regla constituye para ellos un criterio de evaluación de su acción.

Con la experiencia se crean, en esos docentes, bloques de conocimiento tales que ellos se sienten satisfechos de su acción, no tanto si logran alcanzar los objetivos educativos como si consiguen actuar conforme a esos bloques de conocimiento y en la medida en que los acontecimientos no son incompatibles con expectativas globales relativas a lo que es la enseñanza (Durand, 1996).

El dispositivo de formación que consiste en el acompañamiento de un docente principiante por parte de un maestro de pasantía, en lo que tiene de eficaz y también de contra-productivo (Chaliès y Durand, 2000), aporta alguna orientación respecto de esos procesos de transmisión de conocimientos. En su organización típica, este dispositivo alterna dos fases: en el curso de la primera, el docente principiante conduce una clase en presencia de su maestro de pasantía que lo observa; en el transcurso de la segunda, la clase es objeto de una entrevista de consejo. Durante la entrevista, la clase es descripta, analizada y evaluada por los dos protagonistas a partir de su propia cultura, y especialmente a partir de la del maestro de pasantía, que ejerce una suerte de liderazgo.

Una parte importante de estas entrevistas entre docentes expertos y principiantes durante las formaciones iniciales consiste en confrontar a los segundos con reglas de acción e intentar convencerlos de seguir las. Con frecuencia se observan conflictos durante esas entrevistas y una resistencia por parte de los docentes principiantes a los consejos que reciben. Esta resistencia nos parece que está ligada en parte a un doble registro de evaluación de la acción. Durante la clase, los principiantes construyen nuevos conocimientos en acción, mientras que la presión por el resultado es elevada. La construcción opera a partir de criterios tangibles de eficacia: esencialmente, la disciplina, la tasa de actividad de los alumnos, el respeto de los planes de clase (Durand, 1996). Entonces es considerado como válido un conocimiento que determina una acción eficaz, e inválido aquel que determina una acción ineficaz. Durante la entrevista, cuando las acciones de los principiantes son evaluadas en relación con criterios pragmáticos y contextualizados, las interacciones entre el maestro de pasantía y el principiante se desarrollan de una manera considerada llana y eficaz; sin embargo, cuando los criterios son muy generales, descontextualizados, la evaluación y los consejos son rechazados por los principiantes que despliegan estrategias para evitar, bordear, desestimar (Chaliès y Durand, 2001).

2. Hace referencia al primer cuatrimestre del año, «antes de Navidad» equivale a «antes de las vacaciones de invierno». [N. del T.]

Validación e invalidación de los conocimientos

El contexto cognitivo en cuyo seno se construyen los conocimientos es, como lo ha analizado Pierce (1984), una suerte de *intermedio* que va de la duda a la confianza. Esto supone la aceptación de un riesgo en la medida en que implica una acción profesional aún incierta y percibida como compleja y amenazante por los docentes principiantes. Ese riesgo es inherente a toda acción humana (Mendel, 1999), pero esta amenaza es más elevada y fuertemente sentida en el contexto de aprendizaje de la acción.

La adquisición de nuevos conocimientos profesionales se basa en operaciones elementales de refuerzo de la validez de lo que es eficaz y de invalidación de lo que no lo es (Durand, 2000; Durand, Sève, Saury y Theureau, s/f). La construcción opera mediante el aumento de la validez de cada elemento de conocimiento o incluso ante la emergencia de un elemento nuevo que resulta satisfactorio; lo contrario resulta de la disminución de la validez. Estas dos operaciones se entremezclan en los actores en una trama compleja que combina credulidad y conservadurismo (Durand, Sève, Saury y Theureau, s/f). La credulidad es la tendencia a validar sin sospecha un conocimiento nuevo desde el momento en que se inicia una nueva acción, lo que determina la acción futura. El conservadurismo es la tendencia a poner a prueba un conocimiento de manera repetida para invalidarlo.

Estas características generales de la cognición humana marcan los procesos de transmisión cultural de las funciones profesionales. La resistencia de los docentes principiantes a las intimaciones de sus maestros de pasantía está ligada al conservadurismo, que los hace dudar ante la necesidad de sustituir lo nuevo por lo viejo. A la vez, están predispuestos a dar crédito a cualquier conocimiento nuevo.

La constitución de un repertorio profesional concierne al individuo en su totalidad y representa mucho más que un simple registro de conocimientos que se ajustan entre sí. Todo elemento nuevo perturba y precisa de un proceso de re-equilibrio. Por otra parte, dado que cada acción es singular, no puede ser modificada o transformada de manera simple. En cada ocasión se pone en juego una dinámica de asimilación a formas compartidas de prácticas (y de géneros profesionales) y de afirmación de un estilo personal.

Experiencias compartidas y aculturación de los docentes principiantes

Una de las cuestiones es saber cómo la experiencia profesional de cada docente puede convertirse en un objeto de conocimiento explícito y posible de compartir con otros. Toda experiencia es en esencia difícil de explicitar,

pues a menudo es sincrética, prerreflexiva y se inscribe en un contexto particular no renovable. La narración de la experiencia profesional constituye una de las claves que devela el comportamiento profesional de los docentes y en particular de los principiantes. Pero la expresión verbal de la acción y la descripción del trabajo no garantizan la fiabilidad de lo que los actores expresan. Por el contrario, se sabe que, a partir de los trabajos de la sociología de las profesiones, la manera en que los profesionales describen su trabajo remite a estrategias sutiles que enmascaran la realidad y refuerzan la tendencia a un doble registro de enunciación: el de la acción implícita, dibujada, circunstancial y el de la formalización para otro, que es explícita, racionalizada y poco operativa.

Por esta razón, para que los dispositivos de formación profesional basados en la narración de la experiencia profesional tengan una eficacia en relación con los objetivos de aculturación de los docentes principiantes, deben satisfacer ciertas condiciones y ser concebidos de manera sistémica. Deben permitir a la narración separar la significación del acontecimiento de la acción (Ricoeur, 1986) y transformar la experiencia inicial. La experiencia develada continúa evolucionando y enriqueciéndose a partir de los intercambios sociales (con pares o formadores) y se vuelve una construcción social y cultural. En este sentido, la narración es tanto una acción de transformación de los principiantes como la restitución de un relato de vida (Bertaux, 1997; Pineau y Legrand, 1993).

En las líneas siguientes, aludimos a tres dispositivos de formación (Ria, 2001), que corresponden a la narración de experiencias singulares en miras a la aculturación.

Hacer propia la experiencia ajena

Un docente en formación es invitado a observar, describir y analizar la acción de un docente principiante registrada en un video intentando dar cuenta de la experiencia de ese momento. A modo de ejemplo, un fragmento que refiere el caso de una docente principiante que ha cometido un error gramatical ante sus alumnos.³

FORMADOR. La docente dice *travails, des petits travails*, los alumnos le retrucan *des petits travaux* y ella sonríe. Según vos, ¿cómo vive la docente la corrección pública de esta falta?

3. La docente dice *des petits travails* en lugar de *des petits travaux*, que es el plural correcto. [N. de T.]

DOCENTE EN FORMACIÓN. Es duro que los alumnos te llamen la atención. Nadie está realmente cómodo con eso. Claro que uno debe tratar de hablar correctamente frente a los alumnos, poner atención en lo que dice, y cuando es reprendido, bueno, no es agradable... los alumnos lo toman con una sonrisa, y si bien ella también sonríe no pienso que sea una situación agradable. Uno se siente incómodo en esos casos. Hay que hablar correctamente. Yo intento hablar correctamente delante de los alumnos, sin cometer errores, porque para ellos uno es docente. Y el docente no tiene derecho a equivocarse. Los alumnos fueron amables pero no es fácil seguir después de eso sin perturbarse.

Las dos ideas a partir de las cuales se interpreta esta situación de enseñanza son: «es incómodo que los alumnos te reprendan durante la presentación de una consigna» y «es difícil continuar la clase frente a los alumnos cuando se está perturbado». Esta interpretación de la experiencia de otro evidencia las huellas de la experiencia propia y el carácter potencialmente compartible de experiencias consideradas íntimas, circunstanciales y poco interesantes para otro. El uso de los pronombres «yo», «ella», «él» y «nosotros» indica que hay elementos de análisis ligados a la experiencia personal y a las experiencias tipo de los principiantes durante la presentación de consignas en clase.

DIFERENCIARSE DE LA PROPIA EXPERIENCIA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA AJENA

Un docente en formación es invitado a describir lo que habría hecho en el lugar de una docente principiante de educación física cuya acción ha sido vista inicialmente. Esta docente conducía un ejercicio de estiramiento de los músculos de las piernas al inicio de una clase de vóley y se comprometió en un procedimiento que consistía en pedir a los alumnos que efectuaran este ejercicio mientras escuchaban consignas relativas al ejercicio siguiente.

FORMADOR. ¿Cómo harías aquí entonces? Si estuvieras en ese momento, en esa situación, ¿darías consignas mientras los alumnos se estiran?

DOCENTE EN FORMACIÓN. ¿Mientras mis alumnos se estiran?

FORMADOR. Sí.

DOCENTE EN FORMACIÓN. Mientras se estiran, ¡no! Espero durante los estiramientos, es decir, no explico lo que sigue. Una vez que termina el estiramiento, ahí les presento lo que sigue...

FORMADOR. ¿Y si trataras de hacer las dos cosas al mismo tiempo?

DOCENTE EN FORMACIÓN. (*Silencio.*) Si debiera, durante los estiramientos, presentar lo que sigue (*silencio*)... pienso que continuaría

demostrando, es decir, les daría consignas de tipo «hay que ubicarse así» y luego les diría «ahora, ustedes». Y mientras estuvieran haciéndolo, ahí podría decirles «van a organizarse así, entonces, para lo que sigue». Doy prioridad a mi consigna sobre el estiramiento y un pequeño tiempo entre dos consignas de estiramiento para explicar la organización de lo que sigue.

El docente en formación es crítico ante la acción de la docente observada. Su interpretación proviene de su propia experiencia de enseñanza frente a los alumnos. Sin embargo, contra su voluntad, al principio propone soluciones que se traducen en la alternancia de acciones relativas al control de los alumnos y a la presentación de consignas en intervalos de tiempo cortos. La confrontación con la acción de otro es una ocasión para ampliar el repertorio de intervenciones posibles en este tipo de situaciones: el docente en formación propone a la vez soluciones potencialmente eficaces para la docente observada y para sí mismo.

INSTRUCCIÓN A UN SOSÍAS: DIFERENCIARSE DE LA PROPIA EXPERIENCIA

Un docente en formación es invitado a instruir a un «sosías virtual» dándole las consignas útiles para que esté en condiciones de reemplazarlo en su trabajo sin que nadie se percate de la sustitución. El sosías se resiste a la descripción y a compartir la versión de la actividad dada por el instructor, obstinándose en que precise, entre las alternativas posibles, el origen de sus elecciones. Debe exigir también una doble descripción: la de la situación de enseñanza y la de la conducta que debe mantener en esa situación (Clot, 1999). En el extracto que sigue, la instrucción apunta a la manera de presentar las consignas a la clase en educación física.

SOSÍAS (FORMADOR). No conozco a los alumnos de tu clase, y no tengo experiencia como docente, me gustaría que me dieras consejos para que yo pueda ser eficaz con tu clase. Para salir bien parado. Digamos que los alumnos ya han precalentado y yo tengo que presentarles la primera consigna colectiva en relación con tu primera situación.

DOCENTE EN FORMACIÓN. Hay que ir rápido, pero más vale perder un poco de tiempo para que esto sea preciso. No dudes en escribir la consigna en el pizarrón. Efectivamente eso te hará perder un poco de tiempo, pero tendrás más seguridad de que han comprendido. Entonces, pierdes tiempo al principio para evitar volver atrás y perder tiempo porque no entendieron. Hay que agruparlos de

nuevo entonces, plantear preguntas para ver qué han comprendido.

Es asegurarse, ¡qué tanto!

SOSÍAS (FORMADOR). Pero si tengo alumnos que no comprenden la situación, ¿qué hago?

DOCENTE EN FORMACIÓN. Si realmente sentís que hay dudas, que es demasiado complicado, mostrás el ejercicio en ese momento.

SOSÍAS (FORMADOR). ¿Es decir?

DOCENTE EN FORMACIÓN. Mostrás sobre el terreno cómo debe desarrollarse, explicás al mismo tiempo, te servís del pizarrón y después, si verdaderamente ves que no entendieron, mostrás solo o con alumnos.

SOSÍAS (FORMADOR). ¿Cómo vemos que los alumnos no entienden?

DOCENTE EN FORMACIÓN. En sus caras, sus miradas son vagas, bajan los ojos, se hacen señas, hay principios de discusiones. Uno siente que hay vacilaciones.

SOSÍAS (FORMADOR). Si tengo la impresión de que todo va más o menos bien, pero que persiste alguna duda en relación con la comprensión del ejercicio, ¿qué hago?

DOCENTE EN FORMACIÓN. Yo tiendo a pasar... Es decir, una vez que he motivado a los alumnos, paso por los grupos para verificar: planteo una pregunta a un alumno para ver si comprendió, luego a otro. Si percibís que hay un problema, parás y retomás. Es frustrante, hay que parar a todo el mundo para recomenzar.

Este dispositivo permite la exploración, por parte del docente principiante, de su propia experiencia. Sobresale aquello en lo que repara en clase (las miradas, los ojos bajos, etc.), los conocimientos que pone en práctica durante la acción (la comprensión por parte de los alumnos del ejercicio a realizar prima sobre el hecho de ganar tiempo; es necesario recurrir a la demostración para eliminar toda ambigüedad). Se subraya al mismo tiempo el carácter contradictorio y conflictivo de su acción: «Ganar tiempo durante la consigna» y «Perder tiempo para explicar la acción a los alumnos».

El develamiento de la experiencia para volverla explícita y susceptible de ser compartida implica tomar distancia respecto de la situación de enseñanza en la que se desarrolla. Se encuentra desdoblada, es decir, a la vez develada, pero sobrepasada y transformada por la confrontación con otro.

Los tres fragmentos reproducidos muestran sucintamente cómo los dispositivos de formación pueden, mediante la explicitación de la experiencia propia y la confrontación con la de otros, contribuir a la transformación del comportamiento profesional de los docentes principiantes. Este lugar de intercambio social contribuye a la ampliación de los estilos individuales, constituyendo la memoria interpersonal de una comunidad de prácticas.

CONCLUSIÓN

Analizar simultáneamente el conocimiento y la cultura en acción de los docentes es un programa de investigación en perspectiva. Este programa no es viable a menos que los investigadores en el ámbito de la cognición acepten desarrollar investigaciones en situación (y que tomen en serio esta situación) y que los sociólogos acepten preocuparse por las situaciones particulares (y que tomen en serio la particularidad). Esto no significa que haya que ocultar las influencias y los determinantes macrosociológicos o psicológicos sobre las acciones situadas: nadie puede negar razonablemente que la escuela es una institución que obedece a dinámicas sociales que la sobrepasan, ni que los alumnos son personas que disponen de atributos (aptitudes, rasgos de personalidad, bagaje cognitivo, etc.) que hacen más o menos fáciles sus trayectorias escolares. Pero sobre el presupuesto según el cual las situaciones y las acciones en situación disponen de una autonomía esencial, incluso si es limitada, parece natural reactivar las investigaciones relativas a los conocimientos de los docentes y a su cultura profesional.

Un programa tal de investigación podría estructurarse en tres componentes que corresponden a los tres temas desarrollados en este artículo: los procesos de actualización de los conocimientos en la acción, las relaciones entre el carácter singular de las acciones en clase y la posibilidad de una cultura compartida, y los procesos de transmisión en el seno de la comunidad docente. Resta sin duda dar pruebas de creatividad para superar el dilema enunciado por Jean Lave. No obstante, en nuestra opinión, un programa semejante tiene, entre otros, el mérito de abordar la cuestión de la formación de los docentes desde una perspectiva que es a la vez cognitiva y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

Arzel, G. y Durand, M.

2020 «Autonomie et connaissance dans les conceptions de l'apprentissage, de l'enseignement et de la formation des maîtres», en Altet, M.; Carbonneau, M.; Perrenoud, P. y Tardif, M. (dirs.), *Réforme scolaire et formation des enseignants*, Sherbrooke, Éditions du CRP.

Becker, H.S. y Carper, J.W.

1956 «The Elements of Identification with an Occupation», en *American Sociological Review*, vol. 21, nº 3, pp. 341-347.

- Becker, H.S.; Geer, B.; Riesman, D. y Weiss, R.
1968 *Institution and the Person: Essays in Honor of Everett Hughes*, Chicago, The Falmer Press.
- Bertaux, D.
1997 *Les récits de vie*, París, Nathan.
- Bredo, E.
1994 «Reconstructing Educational Psychology: Situated Cognition and Deweyian Pragmatism», en *Educational Psychology*, vol. 29, nº 1, pp. 23-35.
- Brown, J.S.; Collins, A. y Duguid, P.
1989 «Situated Cognition and the Culture of Learning», en *Educational Researcher*, vol. 18, nº 1, pp. 32-42.
- Carraher, D.W. y Schliemann, A.D.
1985 «Mathematics in the Streets and in the Schools», en *British Journal of Developmental Psychology*, nº 3, pp. 21-29.
1992 «Proportional Reasoning In and Out of School», en Butterworth, G. y Light, P. (dirs.), *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*, Nueva York, Harvester Wheatsheaf.
- Chaiklin, S. y Lave, J.
1993 *Understanding Practice: Perspectives on Activity and Context*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chaliès, S. y Durand, M.
2000 «L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants», en *Recherche et formation*, nº 35, pp. 145-180.
2001 «Le conseil pédagogique: partage d'expérience et transmission culturelle», en *Journée d'étude d'anthropologie*, Clermont-Ferrand, Conseil national de la recherche scientifique.
- Clot, Y.
1999 *La fonction psychologique du travail*, París, PUF.
- Clot, Y. y Soubiran, M.
1999 «Prendre la classe: une question de style?», en *Société française*, nº 62-63, pp. 78-88.
- Dejours, C.
1993 *Travail, usure mentale*, París, Éditions Bayard.

Dreyfus, H.

1986 *Intelligence artificielle: mythes et limites*, París, Seuil.

Dubet, F.

1994 *Sociologie de l'expérience*, París, Seuil.

2000 «Rôle et expérience», en Barbier, J.-M. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, París, PUF.

Durand, M.

1996 *L'enseignement en milieu scolaire*, París, PUF.

2000 «Développement personnel et accès à une culture professionnelle en formation initiale des professeurs», en Alin, C. y Gohier, C. (dirs.), *Enseignant formateur. La construction de l'identité professionnelle*, París, L'Harmattan.

2001 *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*, París, Éditions Revue EPS.

Durand, M. y Gal-Petitfaux, N.

2001 «L'enseignement de l'éducation physique comme action située: propositions pour une approche d'anthropologie cognitive», en *STAPS*, vol. 55, pp. 79-100.

Durand, M.; Leblanc, S.; Saury, S.; Sève, C. y Theureau, J.

2001 «An Analysis of a User's Exploration and Learning of a Multimedia Instruction System», en *Computers and Education*, n° 36, pp. 59-82.

Durand, M.; Ria, L.; Saury, J. y Sève, C.

2001 «Les dilemmes des enseignants débutants. Études lors des premières expériences de classe en éducation physique», en *Science et motricité*, n° 42, pp. 47-58.

Durand, M.; Sève, C.; Saury, J. y Theureau, J.

s/f *L'analyse de l'activité à visée de performance de pongistes professionnels. Le travail humain*.

Engeström, Y. y Middleton, D. (dirs.)

1996 *Cognition and Communication at Work*, Cambridge, Cambridge University Press.

Florès, F. y Winograd, T.

1989 *L'intelligence artificielle en question*, París, PUF.

- Greeno, J.G. y The Middle School Mathematics Through Application Project Group
1998 «The Situativity of Knowing, Learning and Research», en *American Psychologist*, vol. 53, nº 1, pp. 5-26.
- Huberman, M.
1989 *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Hughes, E.C.
1958 *Men and Their Work*, Glencoe, The Free Press.
- Hutchins, E.A.
1995 *Cognition in the Wild*, Cambridge, The MIT Press.
- Kirshner, D. y Whitson, J.A. (dirs.)
1997 *Situated Cognition: Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.
- Lave, J.
1988 *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave, J. y Wenger, E.
1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Legrand, J.-L. y Pineau, G.
1993 *Les histoires de vie*, París, PUF.
- Leplat, J.
2000 «L'environnement de l'action en situation de travail», en Barbier, J.-M. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, París, PUF.
- Lessard, C. y Tardif, M.
2000 *Le travail enseignant au quotidien*, Bruselas, De Boeck.
- Martucelli, D.
1999 *Sociologies de la modernité*, París, Gallimard.
- Mendel, G.
1999 *L'acte est une aventure*, París, La Découverte.

Nadot, S.

2000 «Acquérir une pratique professionnelle d'enseignant. Un nécessaire changement dans le rapport au savoir», en Alin, C. y Gohier, C. (dirs.), *Enseignant-formateur. La construction de l'identité professionnelle*, Paris, L'Harmattan.

Nowack, A. y Vallacher, L. (dirs.)

1994 *Dynamical Systems in Social Psychology*, San Diego, Academic Press.

Nowack, A.; Szamrej, J. y Latané, B.

1990 «From Private Attitude to Public Opinion: A Dynamical Theory of Social Impact», en *Psychological Review*, vol. 97, nº 3, pp. 362-376.

Peirce, C.-S.

1978 *Écrits anticartésiens*, Paris, Aubier.

1984 *Écrits sur le signe*, Paris, Seuil.

Quéré, L.

2020 «Singularité et intelligibilité de l'action», en Barbier, J.-M. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.

Ria, L.

2001 *Les préoccupations des enseignants débutants en éducation physique et sportive. Étude de l'expérience professionnelle et conception d'aides à la formation*, tesis doctoral STAPS inédita, Université de Montpellier 1.

Ricoeur, P.

1986 *Du texte à l'action*, Paris, Seuil.

Rosch, E.

1973 «On the Internal Structure of Perceptual and Semantic Categories», en Moore, T.E. (dir.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*, Nueva York, Academic Press.

Rosch, E.; Thompson, E. y Varela, F.-J.

1993 *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris, Seuil.

Shulman, L.S.

1987 «Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform», en *Harvard Educational Review*, vol. 57, nº 1, primavera, pp. 1-22.

Sperber, D.

1996 *La contagion des idées*, Paris, Odile Jacob.

Still, A. y Costall, A. (dirs.)

1991 *Against Cognitivism. Alternative Foundations for Cognitive Psychology*, Nueva York, Harvester Wheatsheaf.

Suchman, L.

1987 *Plans and Situated Actions: The Problem of Human-Machine Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

Theureau, J.

1992 *Le cours d'action*, Berna, Peter Lang.

2000 «Anthropologie cognitive et analyse des compétences», en Barbier, J.-M. (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action*, París, PUF.

Thévenot, L.

1990 «L'action qui convient», en Ladrière, P.; Pharo, P. y Quéré, L. (dirs.), *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, París, Centre national de la recherche scientifique.

Tripier, P. y Dubar, C.

1998 *Sociologie des professions*, París, Armand Colin.

Varela, F.

1989 *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, París, Seuil.

Waite, D.

1995 *Rethinking Instructional Supervision: Notes on its Language and Culture*, Londres, The Falmer Press.

Whitson, J.A.

1997 «Cognition As a Semiotic Process: From Situated Mediation to Critical Reflective Transcendence», en Whitson, J.A. y Kirshner, D. (dirs.), *Situated Cognition: Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum.

La enseñanza escolar. Una articulación significativa de las actividades en clase

Stefania Casalfiore, Stefano Bertone y Marc Durand

ESTE TEXTO PROPONE UN ANÁLISIS de la enseñanza escolar a partir de actividades situadas y articuladas. Depende de un programa de investigación vigente que considera las dimensiones encarnada, enculturada, significativa y contextualizada de la cognición y de la acción de los docentes (Brown, Collins y Duguid, 1989; Durand, 2000; Greeno, 1998; Lave, 1988; Lave y Wenger, 1991; Wortham, 2001). Dicho programa se nutre de los aportes de trabajos surgidos de la microsociología, de la etnografía y de la psicología ecológica, que consideran la clase como un sistema o conjunto de actividades constitutivas de ese sistema (Doyle, 1986; Gump, 1967; Kounin, 1970; McDermott, 1977), e integra las proposiciones más recientes de las ciencias de la cognición (Dourish, 2001; Suchman, 1987; Varela, 1989; Winograd y Flores, 1989).

En una clase operan diferentes actores comprometidos en interacciones permanentes y delimitadas: el docente ayuda a un alumno, da instrucciones a un pequeño grupo, se dirige a la totalidad de la clase, los alumnos trabajan de a cuatro en una tarea colectiva, dos de ellos discuten sobre un tema que es netamente extraescolar, etc. Si es cierto que estas interacciones locales se despliegan en un contexto espaciotemporal, dentro de límites relativamente definidos (el aula, la clase), también lo es que se sitúan asimismo culturalmente, dentro de lo que ciertos autores llaman «comunidades de prácticas», es decir sistemas que ligan a las personas que actúan en espacios de significaciones colectivas continuamente construidas y negociadas (Durand, Ria y Flavier, 2002; Galego y Cole, 2001; Lave, 1988 y 1997). A través del análisis de viñetas que describen situaciones reales de clase, nos proponemos mostrar una aproximación *in situ* de las actividades que allí se desarrollan. Las viñetas fueron extraídas de un estudio de caso (Bertone,

Méard, Flavier, Euzet y Durand, 2002) cuyo objetivo era caracterizar la transcripción de las interacciones entre un deportista docente de educación física y sus alumnos del colegio, especialmente a propósito de la indisciplina en clase. De manera más general, este debía permitir la comparación de las transacciones entre este docente y los alumnos de dos clases diferentes: un curso difícil y uno de buen nivel escolar. El análisis tenía que ver con la enunciación de reglas, definidas como las prescripciones del docente relativas al trabajo escolar a realizar y las prohibiciones de las acciones no deseables en los alumnos. Se trataba de dilucidar la manera en que el docente y sus alumnos lograban negociar y construir juntos el sentido de las reglas enunciadas en el transcurso de los intercambios verbales realizados en las dos clases referidas.

En esta ocasión la enseñanza se concibió no como la disposición de los comportamientos de un individuo que expresa conocimientos o representaciones íntimas, sino como la articulación de actividades en un contexto particular, tenida por finalidades educativas más o menos explícitas y que hacen emerger *in situ* significaciones distribuidas y más o menos compartidas. Se presentaron dos series de viñetas. La primera muestra la regulación problemática e improbable de las actividades de los alumnos mediante un sistema de prescripciones anticipadas, así como la necesidad de una articulación de los significados que se atribuyen a estas regulaciones; la segunda ilustra el surgimiento de equilibrios transitorios en la clase, y el carácter negociado de la articulación de las actividades de los docentes y de los alumnos.

1. PRESCRIPCIÓN ANTICIPADA DE LA ACTIVIDAD REGLADA DE LOS ALUMNOS

Viñeta 1. Chris es un docente de educación física experimentado. Al principio de una clase de handball reúne a sus alumnos, enuncia las reglas del juego y la organización de los equipos, propone un juego temático con «jokers» que entran al campo cuando su equipo ataca y salen de él cuando defienden. La progresión de la pelota hacia el objetivo es facilitada por el número superior de los atacantes. Las rotaciones de los equipos y de los alumnos se indican en un pizarrón. El enunciado apunta a la prohibición de conducir la pelota solo, es decir, de driblear.

Chris, dirigiéndose a todos los alumnos, dice:

[...] El objetivo es conducir la pelota [...]. Nada de driblear [...], juegan adelante o atrás, pero no pueden driblear. Para el primer tema trabajamos así. Tres minutos por período. Cada uno tiene su número. Ustedes

miren ahí, cada uno tiene su función: jugador, joker o reemplazante. En el campo, los números uno, dos tres, cuatro, cinco, seis y siete. Los números seis y siete son jokers. Los reemplazantes, al costado. El joker no puede entrar hasta que su equipo tenga la pelota. Cuando su equipo no tiene la pelota, sale [...]. Después cambiamos. ¡Vamos, pelota a los azules! Los jokers no entran hasta que su equipo esté en posesión de la pelota, ¿ok?

En este extracto el docente enuncia reglas que prohíben e imponen las acciones específicas a realizar por los alumnos («juegan adelante o atrás, pero no pueden driblear»), en función de los roles que él les ha atribuido («cada uno tiene su número», «miren ahí, cada uno tiene su función: jugador, joker o reemplazante», «el joker no puede entrar hasta que su equipo tenga la pelota», «cuando su equipo no tiene la pelota, sale»). Los actos de lenguaje producidos, más allá de describir las acciones a ejecutar, tienen un valor de prescripción y/o de prohibición estricta: carecen de motivo. Esta ausencia de enunciación de los motivos podría llevarnos a pensar que, como tales, las prescripciones del docente no tienen sentido para los alumnos. En efecto, teóricamente, toda acción sensata se inscribe en una actividad global que da cuenta de los motivos del actor, ya sea que estén ligadas al compromiso afectivo de este último o a su posición social (Leóntiev, 1984). El análisis conduce sin embargo a la hipótesis de que la ausencia de motivo esconde un «motivo por defecto», y que el sentido de la prescripción se encuentra en la presencia dominante del docente. En este inicio de clase, la articulación entre las actividades de Chris y las de los alumnos se construye a partir de las reglas enunciadas a priori, es decir, a partir de una prescripción anticipada de las acciones a realizar. Veremos más adelante que las interacciones a propósito de esas reglas permitirán establecer una verdadera conformidad entre las acciones realizadas por los alumnos y las prescriptas por el docente, y hacer aparecer acciones regladas consideradas aceptables por los actores de la situación de clase.

Desde diferentes puntos de vista, el enunciado de las prescripciones sin motivo en el inicio de la clase refleja la idea de un programa definido por el docente antes del inicio de la clase, que sirve para encuadrar la actividad que va a desarrollarse en situación (Casalfiore y Paquay, s/f). Esta noción de programa anticipado es compatible con una división simple de las tareas escolares: el docente prescribe y guía el trabajo de los alumnos en clase, el cual consiste en reacciones a las prescripciones del docente. Sin duda estamos frente a una organización tayloriana del trabajo escolar: las actividades de concepción –las decisiones están separadas de las actividades de ejecución–, son asunto de actores diferentes, y la articulación de los dos se hace en cadena. Luego, el hecho de que la articulación de las actividades se base en la idea de un programa preestablecido ubica el sentido de esas

actividades fuera de la clase, en las finalidades educativas en las que se inspira el programa en cuestión. Podemos interrogarnos acerca del grado de solapamiento de las significaciones producidas por el docente y por los alumnos. Sin embargo, en el caso presentado, lo que hace que los alumnos cumplan o no con la consigna depende de una suerte de contrato implícito, fundado en reglas no dichas, de las cuales la más simple y fundamental podría ser: «Lo hacemos porque el profesor dijo que lo hiciéramos». Es porque el docente lo pide o lo impone que los alumnos hacen esto y evitan lo otro. Esta forma impositiva pone en juego un proceso de influencia que se traduce en una ausencia de iniciativa por parte de los alumnos y de los actos de lenguaje en los docentes, quienes «escotomizan» los motivos de la acción. La articulación de las actividades en este inicio de clase se hace sobre la base de reglas implícitas, conocidas y compartidas, que surgen de la experiencia vivida por haber participado en clases previas (Cole, 1991; Coulon, 1993; Lave, 1997).

La Viñeta 2, sin embargo, muestra que el hecho de que exista un programa preestablecido, la referencia al sentido dado por las finalidades educativas y las reglas implícitas de funcionamiento convertidas en rutina no son suficientes para explicar el despliegue de las actividades en clase.

2. ARTICULACIÓN NECESARIA DE LAS SIGNIFICACIONES

Viñeta 2. El proyecto de Chris es poner en ataque a los equipos en situación de superioridad numérica, gracias a la entrada de los jokers ante cada posesión del balón y la salida de los jokers adversos. No obstante, esta prescripción no tiene esa significación para los alumnos. Les resulta más bien una obligación vacía de sentido, que es necesario satisfacer, so pena de ser reprendidos por el docente. Sucede que en el curso de la clase, un alumno perteneciente al equipo azul ha manifestado un compromiso físico intenso y ha dejado pocas iniciativas a los otros jugadores, recuperando la pelota, marcando un tanto inmediatamente después, recuperando la pelota, etc. Esto plantea problemas en la medida en que el juego pierde interés y los jokers de los dos equipos entran y salen incesantemente sin lograr apoderarse del balón. Entonces Chris interviene:

CHRIS. Stop. ¿Cuál es el problema de los jokers?

RAC. Salen-entran, salen-entran.

CHRIS. ¿Por qué salen-entran y vuelven a salir?

VARIOS. Porque no tienen la pelota.

CHRIS. Sí, es porque no llegan a conservar la pelota. ¡Hay que asegurar los pases!

Este extracto muestra que el docente ha logrado construir con sus alumnos un sentido nuevo de la prescripción, a partir de los recursos de la situación. Ha intentado llevar a los alumnos del equipo rojo a comprender el motivo de la regla de los jokers. Tal como esta había sido formulada al inicio de la clase, los alumnos no retenían más que la prescripción de entrada-salida del campo de juego. El establecimiento de una nueva regla («hay que asegurar los pases») cuyo motivo es enunciado («para conservar la pelota») ha dado sentido al rol de joker, al menos para los alumnos del quipo rojo que perdían incesantemente el balón. En consecuencia, los jokers de ese equipo se mostraron concentrados y entraban a la cancha disponiendo su atención hacia el poseedor de la pelota, sin que Chris tuviera que controlar sus acciones. Al contrario, los jokers del equipo azul no estaban listos en las rotaciones y Chris debía incitarlos constantemente a ubicarse y a entrar o salir de la cancha.

Esto muestra que ante la falta de motivos, el docente es el único garante del respeto al marco creado por el programa preestablecido. La interpretación de la regla principal –aquí, la traducción pura y simple del enunciado en ejecución «entrar cuando se tiene la pelota y salir cuando no se está en posesión de ella»– no autoriza más que a una articulación de las actividades basada en la imposición y el control por parte del docente de las acciones prescriptas y/o prohibidas. El acontecimiento presentado en la Viñeta 2 es crucial en el sentido de que la enunciación de los motivos de las reglas corresponde al surgimiento de nuevos significados compartidos, y de que es a partir de este acontecimiento que los alumnos del equipo rojo se apropian verdaderamente de las reglas prescriptas. La posibilidad de compartir los significados se construye en la acción, y la situación de clase puede ser asimilada a un contexto operativo, es decir un contexto que los individuos experimentan, y que se constituye así en espacio de elaboración de sentido (Greeno, 1998; Lave, 1988). Por otra parte, el hecho de que solo los jugadores de rojo actúen conforme a las expectativas del docente ilustra el hecho de que el significado y el funcionamiento de una regla no se sitúan en su enunciado sino que emergen en el contexto de su aplicación (Casalfore y Paquay, s/f). Es a partir de las dificultades vividas por los jugadores del equipo rojo que ha podido establecerse la construcción de un nuevo sentido común, que se les ha escapado a los alumnos del equipo azul.

Las viñetas presentadas a continuación ilustran que la participación en la comunidad de prácticas y el hecho de compartir significados no determinan necesariamente que las acciones vayan en una sola dirección. En todo momento, en función de las interpretaciones realizadas a lo largo del desarrollo de la clase, pueden producirse desvíos.

3. DINÁMICA DE LOS ACUERDOS EN CLASE

Viñeta 3. Al inicio de una clase de gimnasia conducida por Chris, algunos días después de la clase de handball, los alumnos instalaron colchonetas y comenzaron a calentar antes de que el docente llegara al gimnasio. Chris había previsto indicarles encadenamientos gimnásticos sobre caminos de colchonetas (o «rieles») limitando el número de apoyos de manos y pies en el suelo (la reducción de las superficies de apoyo y la precariedad del equilibrio incitan a los alumnos a una mayor tonicidad postural de sostén). Los alumnos tienen un «capital de puntos» en la partida, del cual se sustrae un punto por apoyo suplementario y tres por cada salida de la colchoneta (apoyo de una mano o un pie fuera del «riel»).

CHRIS. No salgan del riel y traten de lograr un desplazamiento amplio. Estamos ante las nociones de amplitud del desplazamiento, de equilibrio y de tono. El encadenamiento debe tener tres o cuatro elementos, no más. Hay que tratar de ver cómo se puede hacer para tener más amplitud. El número de apoyos es limitado: (una) rotación antes de agruparse, eso da seis apoyos... Entonces, realizar un encadenamiento implica un número de apoyos. Ustedes pueden economizarlos recurriendo a ciertos elementos. Son ustedes los que tienen que especular sobre eso para trabajar la continuidad del desplazamiento sin detenerse.

Este extracto muestra que aquí el docente actúa de manera radicalmente diferente. Precisa de entrada el sentido, el motivo de las acciones esperadas: «tener más amplitud», «equilibrio y tono», «para trabajar la continuidad del desplazamiento sin detenerse». Las prescripciones son enunciadas mediante eufemismos: «Hay que tratar de ver cómo»; «son ustedes los que tienen que especular»). La actividad de los alumnos, en correspondencia con esta forma diferente de prescripción, también es de otra naturaleza. A diferencia de lo que ocurre durante la primera clase, el docente aquí obtiene al principio un acuerdo fundado en la persuasión, respecto del número de elementos por encadenamiento de la organización en talleres y de los elementos gimnásticos a realizar. Los alumnos se comprometen en la acción sin control del docente, y no como consecuencia de una obligación o de una imposición.

Las Viñetas 1 y 3 presentan, con algunos días de diferencia, las huellas de un docente tradicional y las de un pedagogo que privilegia la participación de los alumnos. Es poco probable que estas sean estrategias deliberadas, planificadas: más bien hay que ver ahí el fruto de ajustes en la situación, que surgen de la naturaleza de las interacciones que se tejen en un momento dado y ponen en evidencia el carácter adaptativo de la actividad del docente.

Estas viñetas sugieren dos consideraciones. Primeramente, el estudio situado de las interacciones en clase permite discutir un enfoque normativo de las competencias de los docentes. Por ejemplo, es difícil, en este marco de análisis, considerar que las únicas situaciones de logro pedagógico son aquellas en las que el docente negocia permanentemente con los alumnos las acciones a realizar y en las que no realiza sino rara vez acciones prescriptivas o coercitivas. Como ilustran estas viñetas, las acciones de Chris tienen un sentido que podemos situar en la historia del desarrollo de sus interacciones con sus alumnos. Pueden ser consideradas como la manifestación de un equilibrio transitorio, que se comprende mejor cuando se lo observa en su dimensión temporal y en la de la experiencia.

En segundo lugar, si bien el conocimiento de los planes y de la preparación de las clases es importante para comprender la actividad de un docente en clase, dichas clases no se reducen ni a la ejecución de planes ni a la prescripción del trabajo de los alumnos. No decimos que la actividad anticipadora de los docentes es vana, sino que consiste en evocar acciones posibles de realizar en clase, teniendo en cuenta las experiencias de enseñanza y los conocimientos construidos en el transcurso de las interacciones pasadas con los alumnos. Las acciones que un docente considera en situación de clase son objeto de sus juicios de adecuación permanentes y alimentan una actividad de toma de decisiones en clase que es a menudo conflictiva, singular y original (Bertone *et al.*, 2002). En otros términos, si bien la acción es anticipada, no es predeterminada (Suchman, 1987) y su desarrollo no puede ser totalmente previsto. Esta idea se refleja aún más en el extracto que sigue, pues, si la situación tal cual es percibida por el docente orienta su actividad, la actividad, en función del sentido que el docente y los alumnos le dan, orienta también el curso de la situación. Este fenómeno está en el origen de equilibrios precarios en la clase.

4. EQUILIBRIOS PRECARIOS Y NEGOCIADOS

Viñeta 4. En medio de la clase de gimnasia conducida por Chris, un grupo de alumnos realiza movimientos gimnásticos de dificultad superior a los prescriptos. Al, un alumno de ese grupo, había aceptado los movimientos prescriptos por Chris, pero no contento con ejercitarse según las prescripciones iniciales, realiza también acrobacias por propia iniciativa en su encadenamiento (un salto de manos y un rol). Chris se da cuenta y detiene el trabajo.

CHRIS. ¡Atención! Los que tienen la posibilidad de realizar variantes, los que hacen salto de manos-rotación hacia atrás con piernas

separadas, déjenlas de lado. Limítense a lo que se les pidió. Especulen acerca del número de apoyos teniendo presente que cuando encadenan el ejercicio, no deben cortarlo con tiempo de detención. Deben encadenar. El problema es equilibrarse desequilibrándose todo el tiempo, ese es el desafío de la gimnasia. Bueno, traten de responder a eso y de llegar al menos a la mitad...

AL. ¡Ufa! (Al manifiesta su descontento).

CHRIS. ¡Y sí! Son las reglas que pusimos al principio, hay que respetarlas y ahora tengo la impresión de que no lo están haciendo.

Este extracto muestra con qué libertad Al, comprendiendo el sentido de las reglas y atrapado en la dinámica propia de su compromiso, ha interpretado la prescripción. El uso de la regla, tal como es practicada por Al, no responde a lo que el profesor espera. El equilibrio establecido a partir de la enunciación y de la motivación de la prescripción, que parecía estable, se revela susceptible de ser cuestionado a cada instante, por el hecho mismo de la actividad de los alumnos (y sin que esa actividad apunte intencionalmente a poner en duda las reglas o el equilibrio). Notemos por otra parte que luego de este episodio, lo que el docente interpreta como «libertades» es tomado por los alumnos, confirmando al desarrollo de la clase un carácter caótico e imprevisible.

La interpretación de la situación y la acción de enseñanza realizadas por Chris están ancladas a una historia de interacciones vividas. Esta historia da cuenta del desarrollo de la actividad de Chris y permite comprenderla. Chris elige, en efecto, no negociar con los alumnos. Actúa enunciando prohibiciones o prescripciones sin matices. El docente ha considerado las acciones no conformes de los alumnos como acciones de indisciplina, y las ha reducido obligando a Al y a sus compañeros a atenerse a la realización de las acciones prescriptas. Un extracto de la entrevista post lección realizada con Chris aclara el sentido de esa elección:

No, no, no pueden negociar el contenido. Si en un momento dado hay algo que al conjunto de los alumnos no les gusta y uno está obligado a rever y a negociar, es que hay conflicto. Aparentemente esto no entra en la figura de conflicto, y no veo en qué debería reorientar mi objetivo.

Chris ha interpretado la acción de Al y de sus compañeros a partir de lo que él ha observado en la situación y de sus experiencias cotidianas de enseñanza. Es probable, teniendo en cuenta las características del establecimiento en el cual trabaja, que lo haya hecho a partir de situaciones vividas con alumnos difíciles. Podemos reformular así la interpretación de la situación por parte de Chris: *cuando los alumnos no actúan conforme las prescripciones del*

docente, es porque las rechazan. La negociación es entonces necesaria, es decir, «obligatoria». Con alumnos dóciles, que no entran en conflicto (que no discuten los acuerdos de trabajo iniciales), es inútil cambiar las prescripciones iniciales. En este plano, la Viñeta 4 ilustra el hecho de que en el curso de la actividad, ciertos aspectos del entorno material y social constituyen informaciones agudas para los actores, que crean una «situación» o un espacio de significación. Pero esta situación es evidentemente propia de cada actor, y para que una acción colectiva pueda desarrollarse de manera razonablemente armoniosa y eficaz, la negociación debe ser permanente. En el sentido que le da Strauss a la negociación (1992): en cuanto proceso constitutivo del orden en la clase (en este sentido, en el momento en que el docente pretende no negociar con Al, en realidad está totalmente comprometido en un proceso de negociación). Aunque más bien se trata de órdenes, en la medida en que el desarrollo de la clase consiste en una sucesión de estados transitorios cuya viabilidad depende de que se comparta una cantidad suficiente de significados y fases en los que esos solapamientos de significados son más problemáticos. La dinámica de esta sucesión depende de la articulación negociada de las actividades de los alumnos y del docente.

CONCLUSIÓN

Aunque toda situación institucional esté lo suficientemente reglamentada, los actores tienen siempre la tarea de redefinir una parte de las reglas y de crear otras nuevas, en el marco de un orden incesantemente renegociado y situado (Dubar y Tripier, 1998; Strauss, 1992). La situación de clase no escapa a esta consideración. El establecimiento de reglas es allí constitutivo de la coordinación entre actores y de la articulación de sus actividades: aparecen jerarquías, se establecen estatus a merced de las negociaciones y de los ajustes mutuos. Es por eso que, más que considerar la articulación de las actividades de los docentes y de los alumnos como una cadena prescriptiva sostenida por un contrato escolar previo que asegura de manera estable la autoridad y el poder a los docentes, parece más conforme a la realidad considerar que la naturaleza de esta articulación es una negociación (Strauss, 1992; Woods, 1978). Ciertamente, las interacciones no son simétricas. La acción de Chris lo demuestra pero, a pesar de eso, las actividades en clase se tejen bajo la forma de una negociación permanente, explícita o implícita. Si esta hipótesis tiene alguna validez, debe conducirnos a considerar la actividad profesional del docente como capaz de integrar un fuerte componente de trabajo de articulación (Strauss, 1992). Esta debe incitarnos especialmente a concebir el carácter provisorio e incesantemente renovado de los acuerdos construidos por el docente y sus alumnos en clase. Aunque

aparezcan desequilibrios durante las interacciones, estos nunca son definitivos. El hecho de tomar en cuenta la complejidad y la unicidad de las situaciones de enseñanza es un elemento importante de la comprensión de la actividad de los alumnos, en especial de aquellos que tienen dificultades o fracasan. Lo que podría aparecer como una regresión en la naturaleza de las interacciones o de los acuerdos establecidos entre el docente y sus alumnos a veces no es más que la manifestación de una situación nueva, que requiere la construcción de un sentido compartido y de motivos nuevos. Es cuando se economiza en precisar los motivos de las acciones prescriptas a los alumnos, porque se tiene la impresión de que transgreden las reglas infinitamente repetidas, o de que provocan al docente, que no podemos economizar en cuestionar la articulación significativa de las actividades en la clase. Del mismo modo, este enfoque quizás también incite a medir la fragilidad de los logros escolares.

Estas observaciones llevan a considerar las situaciones de clase como dotadas de una propiedad de autonomía frente a factores extrínsecos de orden psicológico (tales como las motivaciones o las aptitudes de los alumnos, la inteligencia del docente) o sociológico (tales como el habitus de los alumnos, la adecuación entre su cultura familiar y la cultura escolar). Esa autonomía es relativa pero fundamental. Las viñetas presentadas muestran el carácter no totalmente premeditado de las intervenciones de un docente experimentado, e implican concebir la actividad docente en clase como un «curso de acciones» dinámico y emergente. Este enfoque permite mantener la convicción en torno a la posibilidad de actuar en clase a pesar de determinantes fuertes y resistentes, especialmente sociológicos. Afirmando una autonomía (limitada pero esencial) de las situaciones escolares, implícitamente postulamos que es posible luchar contra los fracasos escolares diferenciales y formar docentes a partir de la consideración de prácticas reales. Decimos también que esos docentes son actores privilegiados de la construcción de tales articulaciones en clase y tienen entonces una responsabilidad en su desarrollo y en su eficacia.

Finalmente, como lo preconiza la reforma de los planes de formación de las IUFM (Circular del 15 de marzo de 2002), una visión renovada de la formación inicial y continua de los docentes puede apoyarse en el análisis de las prácticas de enseñanza (Blanchard-Laville y Fablet, 1996). Dichas prácticas pueden abordarse desde la perspectiva de la articulación de las actividades desplegadas en la clase. Un enfoque así tiene como desafío aportar una mirada no normativa, no solo respecto de los logros pedagógicos, sino también respecto de las dudas y de las dificultades cotidianas de los docentes, contribuyendo así a librar la formación de los docentes (especialmente la inicial) del carácter prescriptivo y dominante que se les reprocha a menudo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bertone, S.; Durand, M.; Euzet, J.-P.; Flavier, E. y Méard, J.
2002 «Undisciplined Actions and Teacher-Student Transactions During Two Physical Education Lessons», en *European Physical Education Review*, vol. 8, nº 2, pp. 99-117.
- Bertone, S.; Durand, M.; Euzet, J.-P.; Gal-Petitfaux, N. y Méard, J.
2002 «Les conflits intra-psychiques vécus par un enseignant novice en classe d'éducation physique et sportive», en *AVANTE*, vol. 8, nº 1, pp. 30-42.
- Blanchard-Laville, C. y Fablet, D.
1996 *L'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- Brown, J.S.; Collins, A. y Duguid, P.
1989 «Situated Cognition and the Culture of Learning», en *Educational Researcher*, vol. 18, nº 1, pp. 32-42
- Casalfiore, S. y Paquay, Y.-L.
s/f «Le courant de l'action située: regard sur l'activité enseignante et réflexion autour de la notion de qualification des enseignants», en Dauvisis, M.-C. (ed.), *La qualification des enseignants, problème d'évaluation?*, Bruselas, De Boeck.
- Conein, B. y Jacopin, E.
1994 «Action située et cognition: le savoir en place», en *Sociologie du Travail*, vol. 36, nº 4, pp. 475-500.
- Coulon, A.
1993 *Ethnométhodologie et éducation*, Paris, PUF.
- Dourish, P.
2001 *Where the Action Is*, Cambridge, The MIT Press.
- Dubar, C. y Tripier, P.
1998 *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Durand, M.
1996 *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
1998 «L'enseignement comme action située: éléments pour un cadre d'analyse», ponencia presentada en la Cuarta bienal de la educación y la formación, en CD-rom, Paris.

2000 *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants d'éducation physique*, París, Éditions Revue EPS.

Durand, M.; Flavier, E. y Ria, L.

2002 «La culture en action des enseignants», en *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. XXVIII, n° 1, pp. 83-104.

Galego, M. A. y Cole, M.

2001 «Classroom Culture and Cultures in the Classroom», en Richardson, V., *Handbook of Research on Teaching*, Washington, AERA Association, pp. 951-997.

Lave, J.

1988 *Cognition in Practice: Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*, Cambridge (MA), Cambridge University Press.

1997 «The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding», en Kirshner, D. y Whitson, J.A. (eds.), *Situated Cognition. Social, Semiotic and Psychological Perspectives*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, pp. 17-36.

Lave, J. y Wenger, E.

1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Nueva York, University Park Press.

McDermott, R.P.

1977 «Social Relations as Contexts for Learning in School», en *Harvard Educational Review*, vol. 47, n° 2, pp. 198-213.

Strauss, A.

1992 *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, París, L'Harmattan.

Suchman, L.

1987 *Plans and Situated Actions: The Problem of the Human-Machine Communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

Varela, F.-J.

1989 *Autonomie et connaissance*, París, Seuil.

Winograd, T. y Flores, F.

1986 *Understanding Computers and Cognition: A New Foundation for Design*, Norwood, Ablex.

Woods, P.

1978 «Negotiating the Demands of Schoolwork», en *Curriculum Studies*, vol. 10, n° 4, pp. 309-327.

Wortham, S.

2001 «Interactionally Situated Cognition: A Classroom Example», en *Cognitive Science*, n° 25, pp. 37-66.

Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización, historias cruzadas

Olivier Dezutter y Pierre Pastré

INTRODUCCIÓN

Aunque surgieron en momentos distintos de la historia reciente de las ciencias humanas, las didácticas de las disciplinas escolares¹ y la didáctica profesional comparten la originalidad de resultar un fenómeno singular de constitución de dos disciplinas nuevas, aún en evolución, pero que pueden ser consideradas indispensables para pensar las cuestiones relativas a los aprendizajes escolares, por un lado, y a la formación profesional de adultos, por el otro. El texto que sigue ha sido elaborado con el fin de comprender mejor este fenómeno, apostando a una escritura subjetiva a dos voces: las de dos actores directamente implicados en estas disciplinas desde historias personales naturalmente distintas. Para que los lectores puedan dar sentido a lo que sigue, parece útil comenzar por presentar brevemente a los autores de estas líneas.

Hoy profesor de didáctica del francés ligado a una facultad de educación de una universidad quebequense en la cual desarrolla investigaciones sobre diversas cuestiones relativas a la enseñanza-aprendizaje del francés y a la formación de los docentes, Olivier Dezutter había sido, durante cerca de quince

1. La idea ha sido tratar en un solo conjunto las didácticas de las diferentes disciplinas, aun reconociendo que no todas han tenido el mismo desarrollo en la historia reciente. Dado que el presente capítulo pertenece al ámbito de la didáctica del francés, se comprenderá que muchos de los ejemplos remitan a esta realidad particular. Agregamos que, según Rosier (2002), la didáctica del francés se ha constituido más tardíamente que la didáctica de las matemáticas y la de las ciencias.

de años, profesor de francés en diferentes escuelas secundarias de la comunidad francesa de Bélgica. En paralelo a sus responsabilidades como docente, se desempeñó en la Unidad de didáctica de francés de la Universidad católica de Lovaina y contribuyó, en ese contexto, a la formación de los docentes de francés y al desarrollo de la investigación en didáctica del francés en dicha universidad, en la Facultad de Filosofía y Letras. Autor de una tesis en Filosofía y Letras, en la sección de filología romana, con orientación en didáctica del francés, el coautor de estas líneas reivindica un estatus de didacta del francés «generalista», rehusándose a centrar la mayor parte de sus investigaciones en un solo objeto ligado a la disciplina «Francés» (la literatura, la gramática, la oralidad, la escritura o la lectura), asumiendo la posibilidad de interrogar, de una investigación a otra, objetos diferentes.

Pierre Pastré es profesor titular de la cátedra de comunicación didáctica en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios (CNAM) en París, donde enseña didáctica profesional. Está en el origen de esta nueva disciplina: su tesis en ciencias de la educación, bajo la dirección de Gérard Vergnaud, de 1992, tiene por título *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle* [*Ensayo para introducir el concepto de didáctica profesional*]. Como docente adjunto de filosofía, enseñó en bachillerato durante ocho años, volcándose luego a la formación profesional de adultos en 1974, en un período en el que en Francia la formación profesional continua (FPC) estaba constituyéndose en práctica social y en disciplina a tiempo completo. Durante veinte años Pastré ha sido consejero de formación continua en un centro académico de formación (CAFOC) de Educación nacional, donde ha alternado la formación de formadores con intervenciones en empresas en ingeniería de la formación e investigación en didáctica profesional. Luego de esta experiencia en cuanto práctico, inicia una carrera universitaria en 1995, primero como maestro de conferencias en el Establecimiento nacional de enseñanza superior agronómica de Dijon (Enesad), y a partir de 2000, como profesor titular de cátedra en el CNAM. Su trabajo como docente-investigador ha consistido en desarrollar, teorizar y enseñar la didáctica profesional, que ha definido como el análisis del trabajo para la formación de competencias profesionales. Para esto se ha basado en las dos caras de su experiencia: la de investigador y teórico, en la prolongación de su formación filosófica, y la de práctico, interviniendo en el terreno, lo que lo ha llevado a vincularse de manera prolongada con ergónomos y psicólogos del trabajo.

Los puntos de vista presentados a continuación están profundamente anclados en los contextos ligados a cada uno de nuestros recorridos profesionales y no pretenden ofrecer una visión objetiva de la situación histórica actual y futura de las disciplinas tratadas. La naturaleza de la formación inicial, el grado de experiencia en el medio escolar y profesional, las condiciones de ejercicio de la profesión, la pertenencia a tal o cual unidad de

pertenencia en la estructura universitaria (facultad disciplinar o facultad de educación, por ejemplo, o centro de investigación interdisciplinar, etc.) o las responsabilidades institucionales ocupadas por unos u otros constituyen variables que entran en juego en la construcción de lo que podríamos llamar la «conciencia disciplinar»² de los formadores y de los investigadores. Es en este sentido que nos hemos entregado a una forma de examen de conciencia. El ejercicio realizado ha necesitado asimismo de un esfuerzo de «descentramiento» que se ha traducido en la voluntad de cruzar los propósitos y de sostener para la ocasión una forma de interrogación cruzada: los elementos evocados para una disciplina llevan a restituir tal o cual dimensión de la otra.

La reflexión se organizó en cinco partes que apuntan a presentar, a grandes rasgos, primero para las didácticas disciplinares, y después para la didáctica profesional,³ el contexto de aparición, las fuentes de inspiración, las principales etapas de la institucionalización, las tensiones actualmente perceptibles en los dos campos y, por último, las perspectivas futuras.

1. CONTEXTO DE APARICIÓN

1.1. El surgimiento de la didáctica de las disciplinas

A caballo entre los años sesenta y los setenta, puede situarse la aparición, en Francia, de la didáctica de las disciplinas, que no será reconocida bajo esa etiqueta sino hasta la década de 1980. El surgimiento de las didácticas disciplinares –originalmente centradas sobre todo en lo que se consideran las disciplinas de base: el francés, las matemáticas, las ciencias y las lenguas modernas– se inscribe en un contexto de masificación de la enseñanza secundaria (Rosier, 2002) y de una amplia reflexión acerca del fracaso escolar. Esta última ha desembocado en importantes proyectos de reformas (Simard, 1997), así como en la necesidad de pensar de otra manera la cuestión de los aprendizajes escolares a fin de comprender y prevenir mejor las formas de resistencia a estos aprendizajes manifestadas por un número creciente de alumnos. Hasta entonces, los contenidos disciplinares eran poco tomados

2. Proponemos que esta noción, introducida recientemente en el campo de las didácticas disciplinares, en particular por los trabajos de Reuter (2007), y abordada desde la perspectiva de los alumnos, sea considerada aquí desde el punto de vista del docente o del investigador.

3. La elección ha sido reproducir de este modo el orden histórico de aparición de las dos disciplinas.

en cuenta y estudiados en sus particularidades; su tenor, tanto como su valor, se daban por sentados y se consideraban fruto de una larga herencia mientras el acto de enseñar era visto ante todo bajo el ángulo de la relación pedagógica con el grupo-clase. Se pensaba entonces que los principios que regulaban la acción del docente tenían un valor general transferible de una disciplina a otra.

En esa época, el foco sobre los contenidos disciplinares, algo específico del enfoque didáctico, dio lugar a intentos de renovación de dichos contenidos con la voluntad de anclarlos a los campos científicos emergentes o en proceso de profunda renovación. En lo que concierne a la docencia del francés, esto se caracterizó por la integración de los enfoques estructurales de lectura de los textos o por la importación de un nuevo metalenguaje ligado al desarrollo de los trabajos de lingüística. Asistimos entonces a una verdadera explosión-inflación de los saberes de referencia convocados a través de los cursos de francés. En términos de método, como ha señalado Halté (1992), quien asocia este período de surgimiento de la didáctica a lo que llama «la configuración antigua», esta se caracteriza también por una visión mayormente aplicacionista del pasaje de los saberes eruditos a los saberes escolares sin una verdadera operación de trasposición didáctica, un concepto que no despertará la atención sino hasta más tarde. Canvat afirma en el mismo sentido que «si bien los nuevos métodos, en razón de su apariencia de científicidad, han podido pasar por los más eficaces en términos de enseñanza y aprendizaje, a menudo no han transformado los funcionamientos pedagógicos. Paradójica, pero también lógicamente, en razón de los usos ampliamente aplicacionistas, los marcos teóricos de los métodos, por más claros y rigurosos que fueran, han generado, en efecto, prácticas didácticas tan estereotipadas como antes» (Canvat, 1999: 230). Esta constatación no carente de juicio sobre las prácticas de enseñanza indica la pretensión de ciertos actores del campo de las didácticas disciplinares de influenciar las prácticas efectivas en las clases con el objetivo de mejorarlas. Muy presente en sus orígenes, hoy esta pretensión es parcialmente cuestionada, pero ahondaremos en esto en la sección relativa a las tensiones actuales en el campo.

1.2. El nacimiento de la didáctica profesional

La didáctica profesional nació más tarde: en la segunda mitad de los años ochenta. Aparece en la confluencia de tres corrientes de prácticas y de análisis: la formación profesional continua y más especialmente la ingeniería de la formación; la ergonomía cognitiva y sus ramas de análisis del trabajo; y la didáctica de las disciplinas, que, como hemos visto más arriba, se desarrolla

una decena de años más temprano. Cada una de estas corrientes ha estado marcada por personalidades fuertes, al punto de que para describir el contexto de surgimiento de la didáctica profesional tenemos relatos bastante diferentes según el punto de vista de los autores que presentan este fenómeno. El coautor de este capítulo proviene claramente de la corriente de la formación de adultos, incluso si su colaboración con la ergonomía cognitiva y la didáctica de las disciplinas es antigua y profunda. El lector hará bien en recordar que se trata de un punto de vista entre otros posibles.

¿Qué fue lo que llevó, alrededor de 1985, a pasar de la ingeniería de la formación a la didáctica profesional? Podría decirse que se trató de una continuidad y de una ruptura a la vez. Veamos primero la continuidad: la formación de adultos ha tenido como principal preocupación separarse de la formación escolar, o formación inicial. Algo bastante comprensible para una disciplina en emergencia que tiene tendencia a endurecer el trato para asentarse oponiéndose. La formación inicial estaba muy centrada en la pedagogía, y un poco en la didáctica. La formación continua buscará separarse «olvidando» un poco la pedagogía y completamente la didáctica, para desarrollar lo que llamará la ingeniería de formación. Mientras que los programas y contenidos en la enseñanza escolar son impuestos a los docentes, en la formación continua uno se encontraba frente a una suerte de espacio vacío, en el que era necesario inventar dispositivos de formación para responder a cuestiones sociales sin relación inmediata con disciplinas bien establecidas: ¿cómo mejorar la calidad de una producción, cómo mejorar la seguridad de los operadores, cómo volverlos más competentes? Estos eran, entre otros, los interrogantes. La formación profesional continua no podía apoyarse en una «noósfera» en el sentido de Chevallard (1985). Necesitaba inventar sus respuestas. Fue así que nació la ingeniería de la formación, que dio paso a un cierto número de desarrollos: análisis de necesidades, definición de objetivos, construcción de términos de referencia, evaluación de los dispositivos puestos en marcha. El análisis de las necesidades es el elemento de continuidad entre la ingeniería de la formación y la didáctica profesional: para que una respuesta en términos de formación esté bien adaptada a la demanda, es necesario proceder a un análisis muy profundo de las necesidades a las cuales la formación debe responder. Y, bastante naturalmente, en el origen de las necesidades se encuentra el trabajo, tal como es prescripto y tal como es realizado.

Pero es en este punto donde se puede marcar la ruptura entre ingeniería de formación y didáctica profesional. Los pioneros de la didáctica profesional constatan que los prácticos de la ingeniería de la formación se detienen generalmente antes del análisis del trabajo. O, más exactamente, no disponen de los conceptos y de los métodos que les permitirían hacer un análisis real del trabajo. Por ejemplo, los que sostienen la pedagogía por objetivos,

que desarrollan los primeros términos de referencia de las competencias y anuncian que para ello se basan en un análisis del trabajo. Sin embargo, no disponen de los medios para hacerlo: se conforman con describir la tarea prescrita correspondiente a un trabajo o bien enumeran los objetivos y sub-objetivos que caracterizan una tarea, y tienden a confundir análisis con recorte. Se podrá pensar que este juicio es muy severo, pero indica al menos una cosa: los pioneros de la didáctica profesional quisieron salir del paradigma de la ingeniería de formación yendo a formarse en el análisis del trabajo en los lugares y laboratorios que tenían experiencia en este tema: los que contaban con análisis ergonómico del trabajo, que aportaba conceptos y métodos de un análisis del trabajo científico, distinguiendo especialmente análisis de la tarea prescrita y análisis del trabajo real. Es lo que explica la relación tan estrecha entre ergonomía cognitiva y didáctica profesional.

Pero, entonces, ¿qué relaciones hay entre la didáctica profesional y la didáctica de las disciplinas? Al igual que para el lazo entre la didáctica profesional y la ingeniería de la formación, podemos representarnos las relaciones entre estos dos tipos de didácticas en términos de ruptura y de continuidad. Pero a la inversa del acercamiento inicial entre la didáctica profesional y la ingeniería de la formación, el primer movimiento respecto de las didácticas disciplinares fue un movimiento de ruptura. En efecto, y también entonces con el afán de apartarse, de posicionarse oponiéndose, el acento estuvo puesto en la diferencia entre las dos formas de aprendizajes: había, por un lado, aprendizajes de saberes (didáctica de las matemáticas, del francés, etc.); y por otro aprendizaje de actividades (didáctica profesional). Esto se basa en una constatación importante: en los aprendizajes profesionales, lo esencial es dominar una actividad. Eso no significa que un buen profesional sea un ignorante, sino que utiliza conceptos y saberes en la medida en que los necesita, es decir, de manera oportunista. Además, un gran número de actividades profesionales se basan en conocimientos implícitos, lo que no les impide en absoluto ser eficientes. En todo caso el paradigma que expresa que la práctica no es sino la aplicación de la teoría no se sostiene por mucho tiempo: este es el origen de la diferencia reivindicada fuertemente por la didáctica profesional. Esta posición condujo a que durante bastante tiempo la didáctica profesional no fuera una «didáctica» más que en un sentido bastante amplio. Es cierto que la preocupación por proceder a un análisis profundo del trabajo antes que toda formación ha movilizado las energías y los recursos en detrimento del resto.

¿Cómo se produjo entonces el movimiento de continuidad, en lo que se ha llamado *La segunda vida de la didáctica profesional* (Pastré, 2006)? El punto de convergencia se ha dado en torno al concepto de «situación». Conocemos la importancia de la teoría de las situaciones en la didáctica de las matemáticas. La didáctica profesional descubrió a su vez la importancia de

las situaciones para los aprendizajes. Eso ocurrió en especial al analizarse los aprendizajes que se hacían con la ayuda de simuladores. Podemos identificar por ahora dos temas: primero fue necesario considerar la posibilidad de transformar una situación de trabajo de referencia en una situación didáctica, es decir, en una situación de aprendizaje. Es un trabajo conceptual, lo que comporta una gran dificultad. Y sobre este punto la convergencia con la elaboración de Brousseau (1998) es importante. Luego, naturalmente, disponiendo de situaciones de uso didáctico, pudimos analizar cómo se operaban o no los aprendizajes profesionales. Observamos especialmente la considerable importancia que revestía, para un actor, el análisis retrospectivo de su propia actividad: aprendemos ciertamente por medio de la acción, por confrontación con una situación que plantea un problema al operador; pero más aún –y no las mismas cosas–, mediante el análisis de su acción. Es probable que la importancia del análisis reflexivo retrospectivo esté particularmente acentuada en los adultos, en los profesionales. Este análisis de los aprendizajes, de sus modalidades, de sus recursos, de sus dificultades está lejos de haber concluido. No obstante ha aproximado de forma considerable la didáctica profesional a la didáctica de las disciplinas, aun preservando sus especificidades.

2. LAS FUENTES DE INSPIRACIÓN

2.1. El caso de las didácticas disciplinares

La principal característica de la didáctica de las materias escolares es, según Halté (1992: 92), «interesarse en los saberes y en el saber-hacer en cuanto estos se enseñan y se aprenden». En este sentido, toda didáctica disciplinar puede ser presentada, tal como propone Simard (2001) siguiendo a Gagné, Lazure, Sprenger-Charolles y colaboradores (1989) para la didáctica del francés, como una disciplina «bisagra» entre dos ámbitos de referencia: el de la educación (que comprende por un lado las ciencias de la educación: historia, filosofía o sociología de la educación, entre otras; y por otro la psicología); y el de los saberes científicos de los que emanan o en los que se inspiran las diferentes disciplinas escolares (para el caso de la disciplina «francés», por un lado las ciencias del lenguaje: lingüística general, lingüística del francés, sociolingüística, etc., y por otro historia de la literatura, poética, literatura juvenil, etc.). El uso de la etiqueta «disciplina bisagra», cómoda para representar la situación singular de la didáctica, no tiene, sin embargo, según Halté (1992), unanimidad en la noósfera didáctica, que duda entre las denominaciones de «disciplina cruce», «disciplina autónoma», «ciencia humana plena», «tecnología», «ingeniería».

Entre todas las disciplinas eruditas/universitarias convocadas de una manera u otra en la reflexión didáctica, algunas son objeto de mayor atención. Los autores de *Didactique du français. État d'une discipline* [*Didáctica del francés. Estado de una disciplina*], publicado inicialmente en 1995 por Nathan bajo la dirección de Chiss, David y Reuter, y reeditado por De Boeck en 2005, destacan al respecto el rol esencial que juegan las ciencias del lenguaje, la psicología de inspiración cognitivista o interaccionista y la sociología. Todas estas disciplinas han acompañado el nacimiento de la didáctica del francés y continúan contribuyendo a su desarrollo. Más recientemente hemos visto surgir una nueva fuente de inspiración que se nutre cada vez más marcadamente del ámbito de la ergonomía y del análisis del trabajo,⁴ que han permitido estudiar bajo otro ángulo las actividades y los gestos profesionales de maestros y alumnos. Los autores antes citados, que han contribuido a moldear el estado de la disciplina «didáctica del francés» a riesgo de parecer demasiado ambiciosos a los ojos de algunos, no dudan en considerar las relaciones entre la didáctica y las disciplinas de referencia no en un «sentido único» del préstamo sino más bien en el modo de un intercambio productivo. Reuter (1999) retoma y desarrolla esta idea, en su tentativa de sintetizar los aportes de la didáctica del francés al mundo de la investigación y de la enseñanza. Según él, la didáctica del francés, que no puede escapar a las líneas praxeológicas, ha contribuido a que haya avances al menos en tres dimensiones:

- el análisis crítico de los contenidos de enseñanza, de las prácticas, de los efectos, y de numerosas ideas recibidas que los acompañan (crisis, baja del nivel, etc.). Este análisis ha dado lugar a tres efectos: la desnaturalización de numerosas ideas, objetos y prácticas; la multiplicación y/o el afinamiento de explicaciones en cuanto a número de disfunciones constatadas; la apertura de «posibles» en cuanto a las intervenciones considerables;
- la elaboración de saberes nuevos sobre objetos (modelos) didácticos (género, descripción, personaje, lectura, escritura, oralidad, etc.), sobre articulaciones entre ellos (texto, lectura, escritura), sobre los conocimientos de los alumnos en una perspectiva didáctica (representaciones, obstáculos, errores, etc.), sobre las interacciones enseñanza-aprendizaje-saberes, etc.;
- la actualización de carencias en las disciplinas aportantes y el impulso de investigaciones consecuentes que permitan a la didáctica del francés,

4. En el campo de la investigación en didáctica del francés, Goigoux puntualizaba, desde 1998, la pertinencia de recurrir a un marco surgido de la psicología cognitiva ergonómica.

como devolución, afinar su trabajo de elaboración conceptual sobre sus propios objetos. Se cita como ejemplo lo que concierne a las prácticas habituales de lectura y escritura, la descripción, el relato, lo oral, etc.

Es probable que tales efectos puedan ser observados igualmente en otras disciplinas científicas llevadas a reaccionar al desarrollo de las otras didácticas disciplinares. Se puede pensar, en este sentido, en el caso del universo social, nueva materia inscrita en los programas escolares de Quebec, y de la didáctica que le es propia, que lleva a repensar los lazos entre la historia, la geografía y la economía.

En el interior mismo del campo de las didácticas disciplinares, es innegable que la didáctica de la matemática ha jugado un importante rol de «proveedora» de conceptos, que constituyen una fuente de referencia y de inspiración para los trabajos llevados a cabo en las didácticas de las otras disciplinas escolares. El caso más flagrante es el de la fortuna que ha conocido el concepto de «trasposición didáctica» formalizado por Chevallard (1985) a partir de los trabajos realizados por el sociólogo Verret (1975).⁵

2.2. El caso de la didáctica profesional

La principal fuente de inspiración de la didáctica profesional ha sido y sigue siendo la teoría de la conceptualización en la acción, teniendo como principales inspiradores a Piaget, Vigotsky y Vergnaud. El elemento central es que este marco teórico permite establecer una relación muy fuerte entre el conocimiento y la acción. Hay primero un punto de vista epistemológico, que ha sido de gran importancia para la didáctica profesional: todo conocimiento tiene siempre dos propiedades, es a la vez operativo, en el sentido de que tiene por función guiar y orientar la acción. Es lo que posteriormente se denominó «conceptos organizadores»: una actividad eficiente para una clase de situaciones dada se apoya en conceptos organizadores que permiten a los actores hacer un buen diagnóstico de situación, lo que a su vez les permite ajustar correctamente su acción a la situación. La segunda propiedad de los conocimientos es que son predicativos, es decir, que recorran la realidad en objetos, en propiedades de esos objetos y en relaciones entre esos objetos y esas propiedades. Podemos incluso decir que un conocimiento es predicativo porque es operativo. Así, la conceptualización en la acción es una de las únicas teorías que permiten comprender el aspecto

5. Para una aclaración sobre este concepto y su devenir, véase Reuter (2007).

organizado, y conceptualmente organizado, de la actividad. La mayoría de las epistemologías separan el conocimiento y la acción, reservando la conceptualización a la elaboración de marcos teóricos. La conceptualización en la acción ve en el conocimiento una gestión de adaptación inteligente a los contextos y a las situaciones, en correspondencia directa con el pensamiento de Piaget, quien concibe la inteligencia como una adaptación, asimilación y acomodación. Así, la principal función de los conceptos es la de ser «invariantes operatorios», que orientan y guían la acción.

La teoría de los esquemas, que Vergnaud retoma de Piaget, permite desarrollar esta orientación epistemológica: la actividad humana, especialmente la de los profesionales, es una actividad organizada. Comporta una parte de invariancia y una parte de adaptabilidad a las situaciones. Justamente, lo que interesa en el concepto de esquema es que permite combinar estas dos propiedades de la actividad: invariancia y adaptabilidad, pues la acción no es lo invariante, sino su organización. Sin organización invariante, actuaríamos como veletas. Sin adaptabilidad, nuestra acción sería completamente estereotipada, como vemos cuando intentamos aplicar «tontamente» un procedimiento. La consecuencia de esta referencia teórica para la didáctica profesional es que debemos considerar dos tipos de conceptualización, según el fin que uno da a su acción: sea conocer lo real, sea transformarlo. En el primer caso tenemos un trabajo de conceptualización teórica, que funciona en un registro epistémico correspondiente a los aprendizajes de saberes. En el segundo caso, tenemos un trabajo de conceptualización pragmática que consiste en movilizar los conceptos organizadores que apuntan a orientar la acción, correspondiente a los aprendizajes de actividades, especialmente profesionales.

Pero el marco teórico de la conceptualización en la acción no habría tenido el impacto que le conocemos sobre la didáctica profesional si no hubiera sido relevado por el recurso a los conceptos y métodos de la ergonomía cognitiva. En efecto, hay al menos dos lazos de parentesco entre conceptualización en la acción y ergonomía cognitiva. El primer lazo radica en la importancia acordada a la dimensión cognitiva de la actividad desarrollada por la ergonomía, especialmente francófona: incluso un trabajo manual comporta una «base de orientación» (Savoyant, 2006). A partir de Ombredane y Faverge (1955), hasta Leplat (1997), esta dimensión cognitiva ha sido siempre de avanzada. Como subraya Faverge (Ombredane y Faverge, 1955), trabajar es tomar una muestra de información sobre el medio, tratarla y actuar en consecuencia. Se comprende que la didáctica profesional encontró allí una fuente de inspiración muy fecunda.

Esta primera fuente de inspiración ha sido relevada por una segunda, salida de la psicología del trabajo de origen ruso. Entre los numerosos autores, uno ha sido particularmente importante para la didáctica profesional:

Ochanine (1964). Comparando médicos especialistas de la tiroides y médicos principiantes, pidiéndoles representar, mediante un dibujo o modelo, el órgano enfermo sobre el cual se realiza el diagnóstico, Ochanine constata que los expertos proveen una representación lacónica y deformada. Analizando esas representaciones externas, constata que esos expertos dejan ver su gestión de diagnóstico. Uno encuentra aquí, a partir del análisis de tipo experimental, la distinción entre conceptualización teórica (describir un objeto en sus propiedades, independientemente de toda acción) y conceptualización pragmática (describir un objeto en función de la acción que se quiere realizar sobre él).

En resumen, las dos principales fuentes de inspiración de la didáctica profesional deben ser comprendidas en su profunda convergencia: la conceptualización en la acción proporciona un marco general que se basa en una epistemología que permite articular conocimiento y acción. La ergonomía cognitiva permite especificar ese marco aportando conceptos y métodos que hacen posible analizar la actividad de trabajo. Agreguemos que la conceptualización en la acción aporta algo más: una perspectiva del desarrollo. Mientras que la ergonomía cognitiva tiende a concentrarse en el análisis, sincrónico, de la actividad del ser humano en el trabajo, la teoría de la conceptualización en la acción busca concebir la actividad humana en su desarrollo. Esta ha sido una de las grandes inspiraciones de Piaget. Vigotsky, en esa misma perspectiva, insistió en la importancia de la mediación de otros en ese desarrollo. Este punto de vista es más interesante para comprender los procesos del desarrollo en el adulto, en particular en su dimensión histórica y social. Es mediante esta vía del desarrollo que podemos representarnos en qué medida la didáctica de las disciplinas ha sido también una fuente de inspiración para la didáctica profesional. Es así que la teoría de los «campos conceptuales» desarrollada por Vergnaud (1990), que pone el acento fuertemente en la dimensión del desarrollo de las competencias, ha sido una importante fuente de inspiración para la didáctica profesional.

3. ETAPAS DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN

3.1. Recorrido institucional de las didácticas de las disciplinas

Como hemos indicado, entre los investigadores preocupados por las cuestiones de enseñanza y aprendizaje en contexto escolar, la preocupación de orden didáctico apareció incluso antes de que la etiqueta existiera. De alguna manera, los pioneros de las didácticas de las disciplinas eran *Monsieurs Jourdain*, haciendo didáctica sin saberlo. Hasta los años setenta, se

publicaron obras dedicadas a la pedagogía de tal o cual materia escolar precisa (véase por ejemplo Romain, 1979). En lo que concierne a la formación de los docentes, en los años ochenta fueron programados en las universidades o escuelas normales cursos de metodología especial centrados en una disciplina en particular, en paralelo a cursos de metodología general. Uno encuentra allí la marca de lo que Raynal y Rieunier (1997: 107) consideran la «acepción común» de la didáctica, que remite en este sentido «a la utilización de técnicas y métodos de enseñanza propios de cada disciplina». En numerosos lugares de formación, será necesario esperar el giro de los años ochenta a los años noventa para que el término didáctica aparezca oficialmente en los cursos, consagrando la nueva disciplina, a partir de entonces reconocida, por su vocación primera de estudiar «las interacciones que pueden establecerse en una situación de enseñanza-aprendizaje entre un saber identificado, un maestro que ofrece ese saber y un alumno que lo recibe» (ibíd.: 109). En esa misma época, varios centros y unidades de investigación universitaria que enarbolaban el nuevo emblema «didáctico» y abrían así el camino a las primeras tesis que le estaban oficialmente dedicadas fueron rebautizados.

Lo dicho anterioremente así lo deja traslucir: las didácticas de las disciplinas constituyen desde hace más de treinta años disciplinas en búsqueda permanente de legitimidad en el campo universitario, y en parte también en los medios escolares. Desde hace unos quince de años, sin embargo, se multiplican los signos que manifiestan un reconocimiento institucional y social de esas nuevas disciplinas, dando que pensar que la era de la sospecha pronto podría considerarse superada. A modo de ejemplo, y entre otros signos, puntualicemos la aparición de obras dedicadas a las didácticas de la disciplina en la colección *Que sais-je?* (Astolfi y Develay, 1989, para la didáctica de las ciencias; Halté, 1992, para la didáctica del francés, etc.), la constitución de grupos de investigadores de didáctica de envergadura internacional (Asociación Internacional para el Desarrollo de la Investigación en Didáctica del Francés, AIRDF, antiguamente DFLM, fundada en 1986), la destacada permanencia de varias revistas bien establecidas,⁶ la publicación reciente de obras que tratan cuestiones de metodología de la investigación propias de los trabajos de didáctica (Falardeau, Fisher, Simard y colaboradores, 2007) o incluso el primer *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* [Diccionario de los conceptos fundamentales de las didácticas] (Reuter, 2007).

6. Revistas especialmente dedicadas a la didáctica del francés, como *Pratiques*, fundada en Francia en 1974, o *Enjeux*, en Bélgica en 1983, son editadas y consideradas publicaciones de referencia.

3.2. El recorrido institucional de la didáctica profesional

Sobre el capítulo de institucionalización de la didáctica profesional, seremos muy breves. Pues prácticamente todo está por hacerse. Podemos decir que estamos, por el momento, en una etapa preparatoria de una fase de institucionalización. Al igual que para las didácticas disciplinares, hemos practicado la didáctica profesional al modo de la prosa de *Monsieur Jourdain*. Luego sobrevino un momento importante de construcción teórica de las bases de la didáctica profesional (como fue el caso de la didáctica de la matemática). Luego se constituyeron pequeños grupos, principalmente en Francia, en Dijon, París, Nantes, Lille, Grenoble, que desarrollaron investigaciones y enseñanzas en didáctica profesional. Hoy en día se está constituyendo una red que comienza a extenderse más allá de Francia, en Canadá (Quebec), Suiza, Portugal, Bélgica. Uno de los vectores de esa red está constituido por la recién creada asociación de Investigaciones y Prácticas en Didáctica Profesional. Una revista en didáctica profesional está a punto de ser lanzada. Su primer número deberá aparecer en 2008. Pero la cuestión de la institucionalización y de la legitimidad de esta disciplina emergente continúa pendiente.

4. DISCIPLINAS EN TENSIÓN

4.1. Las tensiones en el campo de las didácticas de las disciplinas

Hemos señalado más arriba la particular situación de las didácticas disciplinares alrededor de las cuales gravita una multitud de disciplinas conexas que, en ciertos casos, compiten unas con otras. La multiplicidad de saberes de referencia disponibles así como la diversidad de los objetos a tratar en una disciplina escolar tan compleja como el francés podrían generar un estallido en «subdidácticas» (Boucheton, en Chis *et al.*, 1995). Es así que se ha constituido, en el seno de la AIRDF, un grupo de ciertos investigadores en didáctica de la literatura que organizan encuentros específicos. Recientemente ha recibido su bautismo una asociación de investigadores dedicados a la «didáctica cognitiva». Si bien tales opciones tienen su coherencia y su pertinencia desde el punto de vista de la investigación, comportan también algunos riesgos que es necesario marcar en los términos de Vandendorpe:

Si definimos la didáctica del francés como la disciplina que debe permitir a la escuela plantear actos informados y juiciosos en el desarrollo de los saberes lingüísticos, es necesario reconocer que esta constituye en el inicio un objeto híbrido, situada como está en la encrucijada entre la psi-

cología, la lingüística, la teoría del texto y la literatura. Algunos estarían tentados de hacerla estallar en los diversos componentes que son la lectura, la gramática, la literatura, la redacción, etc., a fin de darle una cierta pureza, al menos en el plano disciplinar. Yo no creo que esto sea deseable pues una atomización tal no haría sino reforzar los encierros en el interior de la clase y de los programas, en detrimento del funcionamiento natural del espíritu humano, en virtud del cual los saberes no son verdaderamente utilizables mientras no estén integrados en un ecosistema viviente (Vandendorpe, 1999: 7).

Una tensión que aún se percibe en el campo de la investigación didáctica de las disciplinas incide en la finalidad de los trabajos de los investigadores y en su impacto sobre las prácticas de los docentes. Veremos que esta tensión entre investigación descriptiva e investigación prescriptiva, o incluso investigación con finalidad praxeológica, existe también en el campo de la didáctica profesional, y las dimensiones evocadas más arriba valen sin duda para los dos campos pues remiten, a fin de cuentas, al cuestionamiento fundamental sobre la dimensión social de la investigación. Es necesario señalar asimismo que la mayoría de los investigadores en didáctica actúan también como formadores de docentes, y que el público al cual se dirigen en formación inicial o continua no deja de interpelarlos acerca de la pertinencia de sus investigaciones respecto de sus acciones y desafíos cotidianos.

4.2. Las tensiones en el campo de la didáctica profesional

¿La didáctica profesional corre el riesgo de ser desarticulada? De manera global, podemos decir que hasta aquí ha prevalecido el punto de vista unitario. Existe un indicio claro: hablamos de didáctica profesional en singular, mientras que se habla de didácticas disciplinares en plural. Encontramos pocos casos en la literatura que hablen de «didácticas profesionales». Hay al menos dos razones para ello: por un lado, la didáctica profesional nació en el seno de un equipo muy pequeño, que se refería a la misma fuente de inspiración teórica. No podemos decir que ese fuera exactamente el caso para las didácticas disciplinares: desde el inicio, los equipos fueron mucho más numerosos y la referencia a los saberes enseñados marcó más aún las diferencias. Además, aun cuando en didáctica profesional podemos contrastar tantas diferencias como elementos de continuidad, si son estos últimos los que han tomado el poder, es a causa de la diferencia que puede establecerse entre campos conceptuales y campos profesionales. Los campos conceptuales que están en la base de

una didáctica disciplinar comportan un principio de organización bastante fuerte, incluso si, como hemos señalado en el párrafo precedente, en didáctica del francés, por ejemplo, existen algunas fuerzas centrífugas. Cuando se trata de campos profesionales, las diferencias están muy marcadas, pero son esencialmente empíricas. Es la razón por la cual la didáctica profesional no es parte de esas diferencias, pero ha querido presentar una línea de análisis a priori válida sea cual fuere el ámbito de trabajo. En el fondo, siendo el primer objetivo de la didáctica profesional analizar el trabajo, se ha privilegiado el método respecto del contenido. O, más exactamente, se ha desarrollado un método que permitía ir directo a la especialidad de cada contenido. Pero las cosas no fueron fáciles: cuando se pasa del análisis de una actividad de conducción de un sistema técnico en la industria al análisis de la actividad de conducción de un campo cultivado en agricultura, o a la actividad de conducción de una entrevista por parte de un consejero en orientación, se tiene a bien utilizar el mismo marco metodológico, pero es necesario ajustar cada análisis a la especificidad de cada ámbito, lo cual siempre es un asunto delicado. No obstante, hasta el momento hemos logrado hacerlo conservando el marco general que orienta el análisis. Ha ocurrido lo mismo cuando hemos buscado transformar una situación profesional de referencia en una situación de uso didáctico: el método sigue siendo el mismo, pero se ajusta a su ámbito particular. No es seguro que esta perspectiva unitaria continúe manteniéndose cuando se profundice el análisis de los aprendizajes y de sus dificultades. Aquí tal vez se corra el riesgo de encontrar las mismas tensiones que se manifiestan en las didácticas disciplinares.

Otro punto de tensión reside en la confrontación entre didácticas cuya proximidad es grande: didáctica de la tecnología, didáctica de los saberes profesionales, didáctica profesional. Dado que numerosos capítulos de esta obra⁷ abordan la cuestión, sugerimos su lectura para poder formarse una idea precisa.

Una de las tensiones más preocupantes reside seguramente en el reconocimiento de dos puntos de vista, que a menudo corren el riesgo de ser antagonistas: el punto de vista de investigador y el del práctico. Eso proviene de la particularidad del enfoque didáctico. Si, para retomar la definición de Vergnaud (1992: 19), «la didáctica es el análisis de los procesos de adquisición y de transmisión de los conocimientos y las competencias, con vistas a mejorarlas», vemos que toda gestión didáctica persigue

7. Se trata de una remisión interna de Dezutter y Pastré al volumen de donde está tomado este trabajo (Lenoir, Y. y Pastré, P. (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès, 2008). [N. de E.]

simultáneamente dos fines: un fin de análisis y un fin de mejora. Naturalmente, los investigadores tenderán a privilegiar el análisis y los prácticos la mejora. Sin embargo, la didáctica profesional ha nacido y se ha desarrollado en un contexto de investigación (incluso si sus promotores tenían experiencia también como prácticos). El enfoque aplicado juega también sobre un tiempo prolongado y utiliza un lenguaje compuesto de términos que tratan de definirse con cuidado, corriendo el riesgo de convertirlo en un lenguaje esotérico. Temporalidad y lenguaje son así dos dimensiones que marcan una fuerte diferencia entre el punto de vista del investigador y el del práctico. Pues un práctico funciona en un *tempo* corto y necesita de un lenguaje simple y útil. Esta diferencia parece ser especialmente crítica para la didáctica de la matemática: los docentes de matemática suelen tener dificultades para comprender análisis finos realizados por los investigadores. Encontraremos posiblemente la misma dificultad en didáctica profesional: lo que ha sido elaborado por investigadores necesita ser apropiado por los prácticos. Eso no podrá hacerse sino mediante un proceso de transformación bastante profundo.

A MODO DE CONCLUSIÓN: ¿QUÉ ESPERAR EN EL FUTURO?

Las líneas anteriores no carecen de elementos de reflexión en cuanto al devenir de los dos campos considerados. Sin embargo, nos arriesgamos, al término de este recorrido subjetivo, a identificar algunas obras emergentes que serían susceptibles de darles a nuestras disciplinas nuevas orientaciones, es decir, nuevas configuraciones.

Las didácticas disciplinares comparten desde hace mucho tiempo algunos marcos comunes, y se han construido a la vez a partir de una serie de nociones comunes y de nociones propias. Ciertos colegas han elegido ahondar en los puntos comunes y en las especificidades promoviendo el desarrollo de una didáctica comparada,⁸ que busca definir un nuevo perfil, el del didacta comparatista. Leutenegger (2004: 2) lo presenta como un investigador activo en el seno de una didáctica disciplinar particular pero «sensible a las diversas formas de etnocentrismo que pueden caracterizar las miradas y las naturalizaciones que corren el riesgo de cargar los conceptos teóricos fundados justamente en cada didáctica disciplinar».

8. Véase el número 141 de la *Revue Française de pédagogie*, titulado «Hacia una didáctica comparada», Mercier, A.; Schubauer-Leoni, M.-L. y Sensevy, G. (eds.), y la nueva revista *Éducation et didactique*, cuyo primer número ha sido publicado por la editorial universitaria de Rennes en 2007.

En adelante bien establecidas en cuanto disciplinas de investigación, las didácticas disciplinares constituyen también disciplinas de formación inscriptas en los currículums de formación de los docentes. En cuanto tales, se aproximan a una didáctica profesional relacionada con una dimensión particular de la acción docente. Esto nos lleva a pensar que las prácticas de formación en didáctica de tal o cual disciplina ganarían al ser enriquecidas por los resultados del análisis fino del trabajo de los docentes de esas disciplinas en los múltiples contextos escolares. Además, las prácticas de los formadores también pueden analizarse como prácticas profesionales de formación. Podríamos, en este sentido, intentar verificar lo que distingue las prácticas de los formadores en didáctica de las disciplinas de las de otros colegas formadores por ejemplo en pedagogía general.

Los contextos de surgimiento y desarrollo que hemos repasado para nuestros dos campos remiten a realidades francófonas. Es habitual suponer que la didáctica de las disciplinas, tal como la hemos presentado, no existe en el mundo anglosajón y que es muy difícil identificar investigaciones similares a las que nos interesan por ejemplo en los escritos de los colegas americanos. Esta constatación, que podría a priori ser confirmada por un análisis de las referencias bibliográficas citadas en este volumen, merece sin embargo ser fuertemente atenuada, si no totalmente cuestionada. Una investigación reciente sobre las prácticas de evaluación en diferentes disciplinas nos llevó a descubrir en efecto varios trabajos desarrollados desde hace una década en torno a las nociones de materias escolares y de matriz disciplinar por colegas estadounidenses ligados a las universidades de Washington y de Stanford. Esos colegas, que hacen alusión al famoso triángulo didáctico en su marco de referencia (Grossman, Stodolsky y Knapp, 2004), han demostrado el rol crucial desempeñado por los departamentos disciplinares en la implantación de las reformas educativas en el seno de los establecimientos escolares de nivel secundario de los Estados Unidos. Tal vez nuestros colegas hacían y siempre han hecho didáctica sin saberlo.

La tentativa planteada en este ejercicio de escritura a dos voces y de reflexiones compartidas nos lleva a desear que el diálogo fecundo entre didácticas disciplinares y didáctica profesional continúe. Compartimos al menos dos puntos: como toda aproximación didáctica, buscamos combinar un punto de vista teórico (analizar nuestro campo con un marco riguroso) y un punto de vista operativo (mejorar los aprendizajes mejorando la formación de los docentes y de los formadores). Además, debemos encontrar la articulación adecuada entre la aproximación mediante los saberes y la aproximación mediante el análisis de la actividad. Esperamos que este intercambio a dos voces nos haya permitido avanzar en este trabajo de largo aliento.

BIBLIOGRAFÍA

- Astolfi, J.-P. y Develay, M.
1989 *La didactique des sciences*, París, PUF.
- Brousseau, G.
1998 *Théorie des situations didactiques*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Canvat, K.
1999 *Enseigner la littérature par les genres*, Bruselas, De Boeck.
- Chevallard, Y.
1985 *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- Chiss, J.-L.; David, J. y Reuter, Y.
2005 *Didactique du français, état d'une discipline*, Bruselas, De Boeck.
- Dezutter, O.
2004 «La didactique du français, emprunteuse mais aussi prêteuse», en Les-sard, C.; Altet, M.; Paquay, L. y Perrenoud, P. (dirs.), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner?*, Bruselas, De Boeck.
- Falardeau, E.; Fisher, C.; Simard, C. y Sorin, N. (dirs.)
1997 *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Lévis (Quebec), Les Presses de l'Université Laval.
- Gagné, G.; Lazure, R.; Sprenger-Charolles, C. y Ropé, F.
1989 *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle*, Bruselas-París-Montreal, De Boeck-Wesmael éditions universitaires INRP, Centre de diffusion du PPMF primaire de l'Université de Montréal.
- Goigoux, R.
1998 «La psychologie cognitive ergonomique: un cadre d'étude des compétences professionnelles des enseignants de français», en *La lettre de la DFLM*, nº 21, pp. 56-61.
- Grossman, P.; Stodolosky, S. y Knapp, M.
2004 «Making Subject Matter Part of the Equation: The Intersection of Policy and Content», artículo científico puntual editado por el Center of the Study of Teaching and Policy, University of Washington, DC.

Halté, J.-F.

1992 *La didactique du français*, París, PUF.

Leplat, J.

1997 *Regards sur l'activité en situation de travail*, París, PUF.

Leutenegger, F.

2004 «Le point de vue de la didactique comparée», en Falardeau, É.; Fisher, C.; Simard, C. y Sorin, N. (dirs.), *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Quebec, Université Laval y AIRDF (CD-rom).

Marquillo Larruy, M. (dir.)

2001 *Questions d'épistémologie en didactique du français (FLM, FLS, FLE)*, Poitiers, Université de Poitiers.

Mercier, A.; Schubauer-Leoni, M.-L. y Sensevy, G. (dirs.)

2002 «Vers une didactique comparée», en *Revue française de pédagogie*, nº 141, pp. 5-16.

Ochanine, L.

1964 *L'acte et l'image, problème d'ergonomie*, ponencia XVII Congreso Internacional de Psicología, pp. 81-88.

Ombredane, A. y Faverge, J.-M.

1995 *L'analyse du travail*, París, PUF.

Pastré, P.

2006a *Essai pour introduire le concept de didactique professionnelle*, tesis doctoral en ciencias de la educación, Université Paris V.

2006b «La deuxième vie de la didactique professionnelle», en *Éducation permanente*, nº 165, pp. 29-46.

Raynal, F. y Rieunier, A.

1997 *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*, París, ESF.

Reuter, Y.

1999 «Recherche en didactique et enseignement», en *La lettre de la DFLM*, vol. 25, nº 2, pp. 24-28.

Reuter, Y. (dir.)

2007 *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruselas, De Boeck-Larcier.

Romain, H.

1979 *Pour une pédagogie scientifique du français*, Paris, PUF.

Savoyant, A.

2006 «Tâche, activité et formation des actions de travail», en *Éducation permanente*, n° 166, pp. 127-136.

Schbauer-Leoni, M.-L.; Leutennger, F. y Forget, A.

2007 «L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire», en *Éducation et didactique*, n° 1, pp. 9-35.

Simard, C.

1997 *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent, ERPI.

Vandendorpe, C.

1999 «Didactique et sens commun», en *La lettre de la DFLM*, n° 25, pp. 2-7.

Vergnaud, G.

1990 «La théorie des champs conceptuels», en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n°s 2-3, pp. 133-170.

1992 «Qu'est-ce que la didactique?», en *Éducation Permanente*, n° 111, pp. 19-31.

Verret, M.

1975 *Le temps des études*, Paris, Librairie Honoré Champion.

La conciencia disciplinar. Presentación de un concepto

Yves Reuter

ME PROPONGO SOMETER AQUÍ A DISCUSIÓN el concepto de conciencia disciplinar, que he presentado por primera vez en un artículo relativamente reciente (Reuter, 2003 y 2007a), y ha sido objeto de múltiples análisis, en especial en algunas monografías de maestría¹ en el seno de nuestro laboratorio.

Comenzaré por recordar su definición, ciertos elementos de su génesis, las modalidades de su implementación metodológica y algunos de los principales resultados obtenidos, así como las preguntas que lo acompañan. Expondré luego los problemas que este concepto plantea y el interés que presenta, centrándome particularmente en su pertinencia posible en el marco del proyecto de conocimiento de las didácticas y de la didáctica comparada.

1. PRESENTACIÓN DE UN CONCEPTO

1.1. Elementos para una definición

Propongo definir la conciencia disciplinar como la manera en que los actores sociales, y en especial los actores escolares, (re)construyen las disciplinas escolares. Esta definición sucinta necesita de inmediato dos precisiones. En primer lugar, si hasta el presente nuestras investigaciones se han

1. Las principales están enumeradas en la bibliografía de este artículo: Beun, 2006; Clément, 2005; Kus, 2006; Lécuycer, 2005; Marhem, 2006; Roussel, 2006; Ségismont, 2004 y 2006; Van Meenen, 2004 y 2006. Véase también la tesis de Constant-Berthe, 2005.

interesado esencialmente en los alumnos, también nos parece importante estudiar la conciencia disciplinar de los maestros, de los padres de los alumnos (Chambon, 1990), de los formadores, de los inspectores, e incluso de los investigadores. En segundo lugar, insisto en el hecho de que hay al menos dos aspectos a considerar en la implementación de este concepto: las formas de las (re)construcciones (las representaciones de las disciplinas pueden ser estructuradas de manera diferente por los alumnos, cfr. Apartado 1.4 *infra*) y la mayor o menor claridad que presentan, sabiendo que la idea misma de claridad será cuestionada en este artículo (cfr. Apartado 2.1 *infra*).

1.2. Elementos de la génesis

Siempre es difícil reconstituir la historia de un concepto, *a fortiori* si esta es reciente y si nos encontramos fuertemente implicados en ella. Los elementos que siguen deben ser considerados, entonces, con precaución.

En principio, diré que para hacer posible dicho concepto han convergido tres fuentes heterogéneas: la de la comprobación empírica, la de los recorridos teóricos internos en el campo de las didácticas (incluyendo las investigaciones de nuestro equipo) y la de los análisis externos a las didácticas pero que revisten cierta importancia para ellas.

En lo que concierne a las comprobaciones empíricas, he necesitado tiempo para tomar conciencia de su recurrencia, de su importancia y de sus conexiones. Se trata en especial de declaraciones de alumnos de primaria, no necesariamente problemáticos que, a través de entrevistas formales o informales, se mostraban incapaces de relacionar un curso o una evaluación con una disciplina. Creo que el tiempo que iba a necesitar para tomar conciencia de estos fenómenos e integrarlos como objetos posibles de investigación demuestra el peso de las disciplinas y de los efectos de naturalización generados, que invisibilizan los problemas de construcción que estos pueden plantear a los aprendices. El peso de la evidencia disciplinar se confirmaba en las resistencias iniciales de mis estudiantes, a menudo docentes, a los que exponía esto. Estaban tan convencidos de que algo era claro para los alumnos de tanto que les planteaban y repetían puntos de referencia, parámetros (horarios, materiales, informes), que no podía tratarse, para ellos, sino de fenómenos aislados. Con frecuencia, recién después de indagar en sus alumnos, los docentes reconocían, con gran desconcierto, el carácter ordinario de esas «excepciones», que por otra parte no se limitan a la escuela primaria. En efecto, las entrevistas llevadas a cabo con estudiantes de secundaria manifiestan formas de construcción de ciertas disciplinas bastante alejadas de su estructuración respecto de quienes las conciben y quienes las enseñan. El caso más lla-

mativo y también el más recurrente es, sin duda, el del francés como disciplina, en la que se trata de «versear».²

Las cuestiones generadas por estas comprobaciones pueden relacionarse con reflexiones o investigaciones acreditadas en el campo de las didácticas, aun cuando no se originen en el mismo proyecto y en consecuencia no hayan sido puestas de antemano en red de manera explícita.³ Mencionaré tan solo tres ejemplos. El primero surge de los trabajos de Jacques Colomb, quien, proponiendo una relectura crítica de los conceptos de *contrato didáctico* y de *contrato disciplinar*, da pie a la noción de «imagen» de la disciplina (1993: 46) sobre la base de una investigación (Colomb, 1987) que explora las rupturas y las continuidades entre las enseñanzas en CM (dos últimos años de la escuela elemental, 9 a 11 años) y en *sixième* (primer año del *collège*, 11 a 12 años). El segundo ejemplo es el de Nicole Lautier, cuya obra *À la rencontre de l'histoire* [Al encuentro de la historia] (1997) tiene por objeto de investigación la historia aprendida, y confronta las representaciones de la historia y los modos de enseñanza de los docentes con las representaciones de la historia y las modalidades de apropiación de los alumnos, en el *collège* (11 a 15 años) y en el *lycée* (15 a 18 años). El tercer ejemplo está asociado a los trabajos del equipo de didáctica de Bourdeos en torno de Jean-Paul Bernié. En particular, a un artículo que estudia la coherencia y el posicionamiento enunciativo en trabajos de alumnos de CM2 (10 a 11 años) en ciencias, en el que Martine Joubert (2001) muestra cómo es posible reconocer una serie de problemas a partir de la dificultad para entrar en un discurso disciplinar (y no «ordinario»).

En esos tres casos, la noción de representación de la disciplina es fundamental, pese a que no se reconozca su carácter estratégico y, por consiguiente, no sea objeto de una verdadera reflexión crítica sobre su pertinencia en un marco más o menos didáctico. Me interesa, no obstante, el hecho de que en una gran cantidad de estudios sobre proyectos de conocimiento relativamente diferentes, la noción aparezca, incluso débilmente tematizada, como una herramienta necesaria.

Tomar conciencia de los problemas planteados por las comprobaciones empíricas me ha llevado a releer varias investigaciones desarrolladas en el laboratorio Théodile⁴ a la luz de ese interrogante.

2. Del francés *baratiner* («mentir», en lenguaje familiar). [N. de T.]

3. Aun cuando algunos trabajos, por ejemplo el estudio de Lebeaume (2000) sobre descubrimiento del mundo, ciencias y tecnología en los ciclos II y III, estén próximos a nuestra problemática.

4. Théodile-CIREL (siglas del Centro Universitario de Investigación en Educación de Lille, adjunto a la Universidad de Lille, Francia) es uno de los equipos del Centro, dedicado a la investigación en didácticas; fue creado en 1993 y hoy es ampliamente reconocido en el ámbito francófono sobre todo, vinculado a las disciplinas escolares. [N. de E.]

Se trata, en primer lugar, de los trabajos sobre la descripción en las diferentes disciplinas escolares⁵ (*Cahiers Pédagogiques*, 1999; *Enjeux*, 2000; *Pratiques*, 1998; Reuter, 2000; Reuter, 1998) que permitieron, entre otras cosas, poner al descubierto el hecho de que, según el marco disciplinar y las representaciones de los alumnos sobre ese marco, la importancia, el estatus y las funciones de las descripciones aún no estaban igualmente definidos y, por otra parte, que ciertos problemas de escritura podían interpretarse en términos de obliteración de modalidades de funcionamiento de la descripción aprendidas (en francés, por ejemplo), o en términos de transferencia inadecuada de funcionamientos adquiridos en un marco disciplinar en el interior de otro marco disciplinar (las modalidades de la descripción aprendidas en francés y transferidas a la matemática, por ejemplo).

Se trata, en segundo lugar, de trabajos realizados sobre las representaciones de lo escrito (lectura, escritura, conductas lingüísticas) en diferentes disciplinas en el colegio (francés, matemática, ciencias, historia y geografía). En esta perspectiva, hemos podido mostrar (Lahanier-Reuter y Reuter, 2002) que la conciencia de la escritura varía según el marco disciplinar y las representaciones de ese marco, con tendencia a una organización de las disciplinas en dos categorías: una, representada por el francés, que considera la escritura como fundamental pero a menudo reducida a discursos, procedimientos formales asociados a contenidos «débiles»; la otra, representada por la matemática, para la cual la escritura es secundaria o, en todo caso, está al servicio de contenidos «fuertes». Conviene señalar además que esos trabajos están en estrecha relación con los que hemos realizado en Théodile en torno a las relaciones con la escritura y las imágenes de quienes escriben, insistiendo en la variabilidad de estas según los espacios sociales y escolares (Delcambre y Reuter, 2002). Como vemos también aquí, si la conciencia disciplinar no está explícitamente tematizada, los resultados que surgen de los trabajos ponen al descubierto fenómenos que esta podría esclarecer.

Es a la luz de estas comprobaciones empíricas y de varias investigaciones ya referidas que me he propuesto concebir eventuales conexiones con trabajos, en especial ligados a la psicología de la educación, que llaman la atención desde hace un tiempo sobre fenómenos relativos a la claridad cognitiva de los aprendices en cuanto a los aprendizajes. Se trata principalmente de los de trabajos de Downing y Fijalkow (1984) y de los de Brossard (1994 y 2002). En el primer caso, los autores, que investigan el campo del aprendizaje de la lectura, defienden la tesis según la cual parte de las difi-

5. Véanse también, en esta perspectiva, las investigaciones más recientes que hemos llevado adelante sobre el relato (*Pratiques*, 2007).

cultades de muchos alumnos en la entrada a la escritura podría atribuirse al hecho de que la enseñanza se centra en procedimientos técnicos, cuando en realidad estos no tienen sentido para los aprendices en la medida en que no disponen de una claridad suficiente respecto de la escritura o de la lectura⁶ (los principios del sistema de escritura, las funciones de la lectura, sus diferencias con la escritura). En el segundo caso, se trata de investigaciones en torno a la articulación entre tareas y representaciones de esas tareas, y éxito o fracaso escolar. En esta perspectiva, Michel Brossard defiende la hipótesis, fundamentada desde hace tiempo en sólidos trabajos empíricos, según la cual uno de los factores principales de diferenciación respecto del éxito o del fracaso escolar radicaría en la desigual claridad de los alumnos frente a las situaciones a las que son confrontados (construcción de sus relaciones, de sus sentidos, de sus finalidades). Por consiguiente, para algunos la vida escolar consiste en la yuxtaposición de situaciones compartimentadas cuyo sentido se agota con el cumplimiento de la consigna (de ese modo, para algunos alumnos poner etiquetas en orden se efectuaría sin relación con situaciones anteriores ni con finalidades tales como aprender a leer o producir frases). Esos trabajos se desarrollan en una perspectiva diferente de la nuestra, pero sus tesis y resultados no pueden dejar indiferentes a los didactas. En este sentido, me pareció que era posible tender puentes con nuestros interrogantes en la medida en que los prismas de la organización disciplinar de las enseñanzas, y de la reconstrucción del marco disciplinar por parte de los alumnos, son susceptibles de ser considerados factores que contribuyen u obstaculizan la claridad de los aprendizajes, tal como esta ha sido estudiada por esos autores.

Puesta en perspectiva, la noción de *conciencia disciplinar* ha ocupado su lugar en un doble entramado de interrogantes y de conceptos. El primero está ligado a la importancia acordada en nuestro laboratorio al concepto de *disciplina* (escolar) y a su reelaboración a partir de dos postulados esenciales: se trata de una *construcción* (socioescolar), a la que contribuyen cuatro espacios fundamentales: el de las prescripciones (en especial a través de los textos oficiales), el de las recomendaciones (a través de la formación, los manuales, las asociaciones), el de las representaciones y el de las prácticas.⁷ En este marco, la noción de conciencia disciplinar aporta herramientas para abordar el interrogante en torno a las representaciones de los actores y sus modos de elaboración (volveré sobre esto en el Apartado 3 *infra*).

6. Simplifiqué esas tesis reduciendo especialmente el carácter interactivo de las relaciones entre claridad en cuanto al objeto y aprendizajes técnicos.

7. Sobre la noción de *disciplina escolar*, véanse especialmente Lahanier-Reuter y Reuter 2007, y Reuter, 2004.

El segundo entramado, estrechamente articulado con el primero, está orientado hacia el conocimiento de los fenómenos que tiende a designar la noción propuesta en relación con tres cuestiones complementarias: la aprehensión sistemática de las (re)construcciones de las disciplinas y de sus variaciones; las relaciones entre esas (re)construcciones y los modos de enseñanza; las relaciones entre esas (re)construcciones y las categorías de alumnos. Esta última cuestión se acompaña además de una hipótesis general según la cual, el éxito desigual de los alumnos podría estar ligado a las diferentes modalidades de la conciencia disciplinar, en la medida en que la escuela estructura los contenidos, su enseñanza, los aprendizajes y su sentido mediante el recorte disciplinar y, en consecuencia, es importante captar los principios de funcionamiento y el sentido de cada uno de los marcos disciplinares. Lo que implicaría que las variaciones de conciencia disciplinar pueden incidir en el éxito desigual de los alumnos.

1.3. Elementos para una operacionalización metodológica

La implementación de este concepto se ha efectuado por medio de las decisiones tomadas respecto de las técnicas de recolección, de las materias escolares y de los niveles de los cursos considerados, y de las relaciones establecidas con las categorías de alumnos y/o de prácticas.

Tres técnicas de recolección de datos se han utilizado hasta el presente: los cuestionarios (destinados a alumnos y docentes), las entrevistas (también destinadas a alumnos y docentes) y producciones solicitadas, combinando estas técnicas en algunos casos (especialmente Constant-Berthe, 2005). Pero la base de datos recogidos más importante surge de los cuestionarios, organizados en torno a tres preguntas reproducidas para cada una de las materias (en el sentido escolar del término). «¿Qué aprendiste este año en...?», «¿cómo sabés que estás en una clase de...?», «según vos, ¿para qué sirve la materia de...?». ⁸ Esas preguntas remiten a tres dimensiones constitutivas de la conciencia disciplinar: los contenidos, las finalidades y la identificación del espacio de la enseñanza y de los aprendizajes dedicados a tal o cual materia. Conviene señalar, sin embargo, que en los trabajos de maestría más recientes otras cuestiones han venido a enriquecer este cuestionario, a fin de obtener respuestas que pongan en juego categorías no impuestas por el investigador (por ejemplo, «¿Qué materias estudiaste este año en la escuela?»), a fin de ajustar ciertas respuestas o de

8. Esa doble elección (cuestionario, tres preguntas de base), es por supuesto discutible (volveré sobre eso en el Apartado 2.3 *infra*). Pero ha permitido, sin embargo, trazar con rapidez un antecedente cuantitativamente considerable y precisar ciertas pistas de cuestionamiento (cfr. Apartado 3.4 *infra*).

iluminarlas mediante otras vías, por ejemplo, mediante asociaciones («Decime tres palabras en las cuales te hagan pensar el francés, la matemática, etc.»).

Las investigaciones han abordado una sola materia (hasta ahora esencialmente francés, matemática, tecnología, música, artes plásticas), una comparación entre dos materias (francés-matemática), o bien el conjunto de las materias a las cuales los alumnos son confrontados, ya sea en un solo nivel del curso (*sixième*, 11 a 12 años, o CM2, 10 a 11 años, que proveen la mayoría de los datos actualmente disponibles), o sobre un *continuum* (del CE1, 7 a 8 años, al CM1, 9 a 10 años; de *sixième*, 11 a 12 años, a *troisième*, 14 a 15 años), o según los «cortes» (CM2, último año de la *École Élémentaire*; 3^{ème}, último año del *Collège*; 1^{ère}, penúltimo año del *Lycée*).

Los datos recopilados fueron relacionados con categorías de alumnos (en especial según CSP o el nivel escolar, tal como estaba indicado por los docentes o reconstruido por el investigador a partir de notas obtenidas), con modos de trabajo pedagógico (especialmente «clásico» vs. «Freinet»),⁹ o con organizaciones pedagógicas diferentes (por ejemplo, con interviniente externo o no, con producciones propias o no), con prácticas extraescolares ligadas a la materia enseñada (esencialmente en los ámbitos artísticos).

1.4. Primeros resultados

Me limitaré aquí a dar cuenta muy sucintamente de los principales resultados de los que disponemos a partir de dos ejes: el de las disciplinas mismas y el de las relaciones con los cursos, los modos de enseñanza y las categorías de alumnos.

1.4.1. Variaciones de la conciencia disciplinar según las materias

Conviene ante todo señalar –en el sentido de nuestras comprobaciones empíricas iniciales– que las nociones de materia o de disciplina son muy inestables hasta CM2. Así, cuando la pregunta inicial es abierta («¿Qué

9. La pedagogía Freinet es una pedagogía original, materialista (en el sentido filosófico del término), creada por Célestin Freinet (1896-1966) y basada en la expresión libre de los niños (texto libre, dibujo libre, correspondencia intraescolar, imprenta y periódico escolar, etc.) que continúa hasta nuestros días. Tradicionalmente la escuela se centra en la materia que se va a enseñar y en los programas que la definen y jerarquizan; la pedagogía Freinet modifica esa visión, concibiendo una escuela centrada en el niño y aplicando una pedagogía activa con eje en la organización del trabajo y la cooperación. [N. de T.]

materias trabajaste en la escuela este año?»), la lista de materias propuestas por los alumnos comprende, además de materias «oficiales», sub-ámbitos (lectura, poesía), incluso nociones, sobre todo en francés, matemática, actividades físicas y deportivas o ciencias. Y cuando las preguntas son precisamente sobre tal o cual materia, pueden darse ausencia de respuestas o confusiones, debidas en ocasiones a la proximidad fonográfica de los nombres (geometría-geografía).

Las diversas dimensiones sometidas a interrogatorios no son percibidas de la misma manera. Así, sea cual fuere la disciplina, las finalidades son considerablemente menos identificadas que los contenidos. Incluso si es cierto que la pregunta planteada está lejos de ser fácil, debemos hacernos eco de las investigaciones actuales sobre el sentido de los aprendizajes y sobre la dificultad que un alto número de alumnos tiene para construir lo que les exigimos en la escuela.

Las disciplinas son reconocidas de manera muy variable, ya sea globalmente o mediante la dimensión sometida a investigación. De todas formas, algunas son bien reconocidas: por ejemplo, en CM2, francés, matemática, deporte y lengua. Sigue un segundo grupo constituido por historia, ciencias y música. El reconocimiento de la geografía y de las artes plásticas es menor, y es débil en lo que a educación cívica se refiere. Estas tendencias son interesantes pero deben ser relativizadas por las variaciones asociadas a las formas de las preguntas. Así, cuando la primera pregunta deja a los alumnos la elección de las materias («¿Qué materias trabajaste en la escuela este año?»), algunas son mencionadas con menos frecuencia. Es por ejemplo el caso del deporte. De todas maneras, tomando en cuenta el peso institucional de las disciplinas en la escuela, la identificación de las materias por parte de los alumnos se produce entablando relaciones significativas con esa dimensión.

De forma complementaria, algunas materias pueden resultar más o menos «disociantes», en el sentido de que su reconocimiento puede generar una dispersión, incluso una polarización más o menos fuerte. Así, matemática o deporte son disciplinas menos «disociantes» que la geografía, por ejemplo.

Según los casos, algunas dimensiones o ciertos componentes de las dimensiones pueden también, en razón de su recurrencia, aparecer como emblemas o «marcadores disciplinares». Tal es el caso, por ejemplo, de los mármoles en historia, de las palabras «técnicas», de los mapas y planos en geografía, de los números en matemática o de los dictados en francés.

Los contenidos de las disciplinas son reconstruidos a través de principios de organización diferentes, con algunas modalidades principales: mediante sub-ámbitos, sobre todo en francés (ortografía, gramática, conjugación, vocabulario) y en matemática (operaciones, numeración, medida, geometría), mediante componentes «libres» (temas, nociones), por ejemplo en ciencias, o mediante componentes «combinados»: períodos-personajes-acontecimientos en historia. Asimismo, según el caso, el

acento está puesto más bien sobre las actividades (geografía, ciencias, artes, deportes) o sobre los saberes.

Los objetivos y finalidades de las disciplinas son, como he señalado, mucho menos percibidos que los contenidos: no respuestas, respuestas cuasi-tautológicas «[el francés] sirve para aprender francés», respuestas vagas centradas en la escuela («para aprobar en la escuela») o sobre la vida extraescolar («para tener un oficio de grande»). Sin embargo, es nuevamente en CM2 que aparecen algunas tendencias: finalidades extraescolares importantes para las lenguas, utilidad en la vida cotidiana para la geografía, deporte asociado al desarrollo personal, etc.

El modo de identificación de las disciplinas es también muy variable (siempre en CM2) más marcada por los contenidos en algunos casos (matemáticas, historia, ciencias), y en otros, por indicadores materiales (geografía, arte, deporte). Esos indicadores son más bien mixtos en el caso del francés, y escasos en lo que concierne a la educación cívica. En lo que respecta a los indicadores «materiales», el discurso del maestro es citado con frecuencia. Los cuadernos y los libros lo son en francés. Los documentos son mencionados de manera importante en ciencias, historia y geografía (junto con mapas y globos terráqueos en este último caso). El cambio de aula constituye un punto de referencia recurrente en deporte y música. Finalmente, existen indicadores lingüísticos considerables, no solo en lenguas vivas sino también a través de las formulaciones de los alumnos en matemática (cifras y signos).

Incluso podemos señalar, especialmente a través de la comparación de las descripciones en francés y en matemática (Constant-Berthe, 2005), que existe una diferenciación disciplinar en las maneras de escribir esta categoría de textos. Así, los escritos en matemática son más «neutros», más próximos a definiciones o explicaciones, más cortos, con frases más breves, hay una menor diversificación en los verbos elegidos y en los tiempos empleados, más números escritos en cifras, más agregados y tachaduras, se respetan menos las normas ortográficas y sintácticas. Singularizan menos el objeto descrito, presentado desde una perspectiva más común o general que en francés. Esos rasgos pueden ser considerados como huellas posibles de una conciencia disciplinar diferenciada, sin que por ello la diferenciación sea objeto de enseñanza (a través de las declaraciones de los maestros¹⁰ y de los alumnos).

Por último, tanto por el lado de los maestros como de los alumnos, lo que parece dominar es, sobre todo, la idea de algo estanco entre las materias.

10. Que por otra parte son sorprendidos cuando se sugiere esto en el transcurso de una entrevista.

1.4.2. Variaciones de la conciencia disciplinar según alumnos y enseñanza

Los estudios comparativos, según el avance en los cursos (así como la comparación de los estudios inicialmente no comparativos) ponen al descubierto importantes variaciones en la identificación de las disciplinas y la relación con estas: contenidos y problemas mejor percibidos, identificación más segura, mayor número de ejercicios, relación (positiva o negativa) más marcada. Podríamos hablar de una verdadera aculturación disciplinar, en ciertos casos con creciente resistencia a esta aculturación.

También hemos podido construir claras correlaciones entre conciencia disciplinar y desempeño escolar (bueno, medio y bajo) de los alumnos. Los «buenos» identifican más contenidos (acentuando más los saberes, bajo la forma de títulos de los temas de clase, que las actividades); perciben más aspectos, enunciados según modalidades más precisas (especialmente en lo que concierne a los aspectos extraescolares); citan más disciplinas cuando la pregunta inicial es abierta. Esto reforzaría, al menos como tendencia, nuestra hipótesis sobre las relaciones entre conciencia disciplinar y fracaso o éxito escolar (volveré sobre esto).

Hemos podido establecer además correlaciones entre conciencia disciplinar y categorías socioculturales de las familias a las cuales pertenecen los alumnos. En general, los alumnos procedentes de medios favorecidos identifican mejor y detallan más los contenidos que los otros (pero las diferencias son reducidas en francés, matemática y deporte), construyen más disciplinas por medio de los títulos de las lecciones (y menos a través de los sub-ámbitos y de las actividades) y perciben más cuestiones que formulan de manera más precisa. Creo que esto genera interrogantes en cuanto a las modalidades familiares o, más ampliamente, extraescolares, de construcción de la conciencia disciplinar (volveré sobre esto en el Apartado 3.4 *infra*).

Finalmente hemos podido poner al descubierto que existían variaciones considerables en las formas de la conciencia disciplinar según los modos de trabajo pedagógico (en CM2). Así, comparados con los alumnos que trabajan de manera clásica, los formados por la pedagogía Freinet¹¹ presentan algunas singularidades:

- mencionan menos las disciplinas «oficiales» y citan más actividades específicas de ese modo de trabajo (investigaciones matemáticas, exposiciones orales, fichas, conferencias, entrevistas);

11. Véase, sobre este punto, además de la tesis de Van Meenen (2006), la presentación de nuestras investigaciones en Reuter y Carra, 2005, y Reuter, 2007b.

- enuncian menos contenidos bajo la forma de lista y en su lugar responden más extensamente describiendo tal o cual actividad, lo que han aprendido en ellas y si eso les gustó o no;
- indican más aspectos en disciplinas tales como francés, matemática, geografía, ciencias o artes;
- citan más frecuentemente que los otros la lectura y/o la escritura en francés y están centrados en las investigaciones matemáticas;¹²
- en cuanto a los puntos de referencia, otorgan una mayor importancia a las actividades y a los dispositivos.

Esto requiere dos comentarios. En primer lugar, tiende a confirmar lo que una serie de comprobaciones antes mencionadas vuelve visible: que las formas de conciencia disciplinar son fuertemente tributarias de la enseñanza y de las configuraciones disciplinares instauradas.¹³ En segundo lugar, creo importante tomar en cuenta como componente de la conciencia disciplinar la relación que establece el alumno con la disciplina correspondiente (volveré sobre esto en el Apartado 3.4 *infra*).

2. ALGUNOS PROBLEMAS

Está claro –y los elementos antes presentados llaman la atención– que la introducción posible de este concepto en el aparato teórico de las didácticas plantea múltiples problemas. Formularé aquí, a título provisorio, solo cuatro, de los más importantes para mí.

2.1. Cuestiones de designación y de sentido¹⁴

La designación misma plantea un problema. La he considerado luego de largas vacilaciones entre, por ejemplo, «representación de la disciplina» (término presente en el título de mi artículo de 2003), «imagen de la disciplina» (Colomb, 1993), «concepción de la disciplina».

Además de las connotaciones ligadas al término de conciencia en razón de sus usos en otras esferas disciplinares (lingüística, filosofía, psicología),

12. Para la presentación de esta actividad específica, véase Lahanier-Reuter, 2005.

13. Esto necesita ser confirmado teniendo en cuenta las variaciones según las disciplinas.

14. Agradezco a François Jacquet-Francillon por su perspectiva crítica.

esta expresión plantea, a mi entender, tres problemas mayores. El primero es el de la articulación entre dos enfoques de los fenómenos que el concepto apunta a reforzar: el primero, descriptivo, es el de las formas de la conciencia, aprehendidas a través de los componentes seleccionados, de sus relaciones y de su estructuración en una totalidad; el segundo, descriptivo y evaluativo, es el de «niveles» o «grados» de claridad o pertinencia de esta (re)construcción.

Esto plantea, por consiguiente, un segundo problema, el de las connotaciones «meta-» del término conciencia. Sin embargo, según mi experiencia, no existe necesariamente conciencia disciplinar «consciente» (en el sentido de explícita, pensada). Esta puede ser inconsciente, estar ausente o simplemente presente en el ejercicio de ciertas prácticas,¹⁵ o débilmente construida. Considero la conciencia disciplinar como una categoría susceptible de ser actualizada según *estados de conciencia* diferentes. Pero, y este es el tercer problema en el que me detendré, esos estados de conciencia son evaluables, no solo con respecto a su grado de construcción o de objetivación para el sujeto mismo sino también con respecto a su *pertinencia*, lo que plantea la cuestión de la referencia de esta pertinencia, que puede variar según se trate de la disciplina tal como está construida (o propuesta) por los investigadores en didáctica, por las prescripciones oficiales, por las orientaciones (de los formadores, de las asociaciones, etc.), por las representaciones del(de los) maestro(s), por las prácticas implementadas. Esto merece ser precisado en cada caso.

Si a pesar de estas dificultades he elegido –al menos de manera provisoria– mantener la expresión de «conciencia disciplinar», es por cuatro razones fundamentales. En primer lugar, me resultaba interesante, en el contexto teórico actual, introducir un elemento de ruptura con los términos *representaciones y relaciones con*, utilizados sin precauciones metodológicas (la oscilación entre declaraciones y representaciones y la «naturalización» de estas últimas son frecuentes) ni teóricas (el uso de nociones surgidas en otros campos teóricos se produce a menudo sin una resignificación crítica en didáctica). Al menos, esta ruptura permite introducir elementos de interrogación, e insistir en la idea de construcción (tanto por parte del sujeto como por parte del investigador). La segunda razón se debe a la combinación que favorece esta expresión entre formas y

15. Podríamos acercar esto a lo que designan ciertos términos o expresiones utilizadas en otros campos, tales como «epilingüística» o «lógica de la acción». Con un problema metodológico que no conviene subestimar, el interrogatorio suscita en el entrevistado una reflexión o, al menos, una atención creciente a los fenómenos sometidos a investigación.

grados, lo que resulta menos evidente con otras nociones. En tercer lugar, *conciencia disciplinar* «unificada» solidariza los dos términos que reúne, manifestando uno de los modos de existencia de la disciplina (entre otros) y recordando así que una disciplina no existe independientemente de sus espacios de realización. La cuarta y última razón se vincula a la importancia cada vez mayor atribuida a los fenómenos referidos. En esta perspectiva, la noción de *conciencia disciplinar* insiste en el hecho de que el «sujeto didáctico» no se construye verdaderamente en cuanto no es consciente del marco disciplinar en el que se inscribe, y de que construye sus prácticas y las evalúa en función de ese marco. Resta decir que, para mí, el debate en torno de la denominación permanece abierto y es indispensable.

2.2. Conciencia disciplinar/disciplina

La segunda familia de problemas se refiere a la relación instaurada entre conciencia y disciplina, tendiente a naturalizar el segundo término. Sin embargo, la noción de disciplina, si bien es fundamental para las didácticas y los didactas, nada tiene de evidente y resulta particularmente compleja de entender, como he tratado de demostrar (Lahanier-Reuter y Reuter, 2007; Reuter, 2004), siguiendo a Chervel (1988, 1998 y 2006), reflexionando especialmente sobre la distinción que este autor propone entre materia escolar y disciplina, y contribuyendo al desarrollo de la noción de *configuración disciplinar* para designar los modos de actualización de las disciplinas según los espacios (de prescripciones, de orientaciones, de prácticas, de representaciones), los niveles, los programas de estudio, los países, las épocas. En este marco, lejos de participar en la naturalización de la noción de disciplina, el concepto de conciencia disciplinar tiene la vocación de cuestionarla, interrogando: indirectamente, las prácticas implementadas (volveré sobre esto en el Apartado 3.3 *infra*); la integración de los marcos disciplinares a través de su construcción; y las diferencias entre representaciones según los espacios y según los actores.

Resta plantear la cuestión del «inicio» de las enseñanzas en cuanto enseñanzas disciplinares, algo que un cierto número de didactas sitúa en el *collège* (11 a 15 años), lo que volvería caduca la mayoría de nuestras investigaciones y de nuestros resultados. Sin intención de minimizar un debate legítimo y complejo pero que necesitaría un desarrollo que excede el marco de este artículo, me limito aquí a indicar que mis posiciones disienten sensiblemente en función de algunos argumentos:

- las disciplinas, en la escuela primaria, existen a través de la organización de los contenidos formateados mediante la formación de los maestros, las

instrucciones oficiales,¹⁶ las referencias a saberes eruditos o a campos de prácticas sociales, los manuales, los cursos, los ejercicios, las evaluaciones, los horarios, los soportes (cuadernos, carpetas, documentos), los útiles, los cambios de aula, incluso los cambios de interlocutor;

– cuanto más se avanza en los grados de primaria, más significativa se vuelve esta organización al punto de que podría decirse que una de las funciones principales de ese lugar escolar es la aculturación disciplinar.

2.3. Problemas metodológicos

Una tercera categoría de problemas agrupa los que se plantean por los modos de investigación experimentados hasta el presente. En este caso, también mencionaré solo algunos entre los que me parecen los más importantes.

En primer lugar, nos hemos basado principalmente en declaraciones, cuestionarios o entrevistas, en detrimento de las maneras de decir o de hacer no solicitadas en lo cotidiano de una clase (es sobre esto que tratamos de avanzar).

En segundo lugar, los modos de recolección adoptados plantean problemas espinosos. Ilustraré esto a partir de cuestionarios y luego a partir de las producciones. En lo que respecta a los cuestionarios, más allá de su extensión, si nos centramos en varias disciplinas (lo que nos ha conducido en varias ocasiones a un período de examen de CM2), se plantea por ejemplo la cuestión de la designación misma de las materias, que varía según las instrucciones oficiales, los maestros, los modos de trabajo pedagógico. En lo que respecta a las producciones, cuando quisimos comparar la conciencia disciplinar en matemática y en francés, se planteó el problema de la consigna. Si la consigna «Describan un ladrillo», presenta como intereses una tarea común de escritura (describir) y un referente común (un ladrillo), que facilita la comparación, convenimos sin embargo en que ni la tarea ni el referente tienen el mismo estatus en el seno de las disciplinas consideradas (Constant-Berthe, 2005 y 2006).

En tercer lugar, pero no último en importancia y complejidad, en toda investigación los problemas ligados al modo de tratamiento de los datos recogidos son múltiples. ¿Cómo determinar cuáles son las respuestas correctas y las erróneas a una misma pregunta? ¿Cómo categorizar los problemas propuestos por los alumnos? ¿Hay que tratar de manera específica –y si es sí, cómo– las respuestas idénticas de algunos alumnos

16. Sean cuales fueren sus variantes de área, a las que resisten las prácticas.

a preguntas diferentes (contenidos, problemas, puntos de referencia)? Si calculamos la cantidad de términos apropiados para la pregunta «¿Qué aprendiste este año en francés?», ¿hay que contar uno, dos, tres o cuatro términos para la respuesta de tipo «las conjugaciones, el presente, el pasado, el futuro»? Convengamos que aquí sería necesario explicar y discutir esas macro- y microdecisiones de tratamiento de la información (siendo estas últimas tan importantes como las primeras pero a menudo invisibilizadas en los trabajos de investigación) a fin de comprender mejor cómo las elecciones realizadas formatean los resultados y cuáles serían los más pertinentes.

2.4. Las relaciones establecidas

El último tipo de problemas en el que me detendré aquí, que tiene relación con el punto anterior, concierne a la pertinencia didáctica de los polos en relación.

Desde este punto de vista, hay que reconocer que la relación entre conciencia disciplinar y nivel escolar es insatisfactoria, en la medida en que, si no se toman precauciones, puede confundirse evaluación escolar-profesoral, muchas veces obtenida de manera cruda (la clasificación en tres categorías de alumnos, por parte de los profesores, o por agrupamiento de las notas en categorías, por parte del investigador), y evaluación por parte del investigador de los aprendizajes disciplinares que considera cruciales, lo que plantea dos nuevos problemas, no menos espinosos: el de lo engorrosa que resulta la necesaria operacionalización y el de la concepción disciplinar del investigador. Sin embargo, me parece que este problema debe tratarse de manera imperiosa.

3. LA CONCIENCIA DISCIPLINAR: LO QUE INTERESA EN DIDÁCTICA Y EN DIDÁCTICA COMPARADA

Lejos de subestimar los problemas planteados por el concepto y su operacionalización metodológica, me parece no obstante que este presenta un cierto número de beneficios relevantes, demostrados al menos en parte en los primeros resultados obtenidos. Quisiera entonces dedicar la última parte de este artículo a la explicación de dichos beneficios. Me permitiré, en primer lugar, volver a precisar el sentido que atribuyo al proyecto de conocimiento de las didácticas y de la didáctica comparada, antes de especificar los beneficios o la importancia del concepto de conciencia disciplinar en torno a tres ejes: el del aparato conceptual de las didácticas, el de las herramientas metodológicas y el de la instrumentación heurística.

3.1. El proyecto de conocimiento de las didácticas y de la didáctica comparada

Propongo definir las didácticas como las disciplinas de investigación que analizan contenidos (saberes, saber-hacer) por cuanto son objetos de enseñanza y de aprendizaje referidos a disciplinas escolares o identificables con ellas (Reuter, 2005 y 2007a). Sin ocultar que existe una enorme cantidad de interrogantes en torno a la definición de la noción de disciplina de investigación y a la de disciplina escolar, así como a las modalidades de referencia de los contenidos, esta definición permite enfatizar la importancia de los contenidos y de las disciplinas escolares que garantizan, al menos parcialmente, la identidad de las didácticas, su autonomía en relación con otras disciplinas de investigación y también su especificidad.

Por su parte, el proyecto de conocimiento de la didáctica comparada¹⁷ se sustenta en dos principios fundamentales: en la comparación de las disciplinas escolares y/o de las didácticas, relativa tanto a sus dimensiones históricas, institucionales, epistemológicas y metodológicas como a sus funcionamientos «habituales»; y en el desarrollo de herramientas –conceptuales y metodológicas– de orientación similar (lo que hace que las didácticas tengan una base común en su proyecto de conocimiento) pero que permitan afinar sus especificidades (lo que hace que cada didáctica tenga una identidad propia).

Desde esta perspectiva, si bien la didáctica comparada tiene una dimensión autónoma –cuya base institucional y epistemológica sigue siendo, sin embargo, ampliamente debatida–,¹⁸ se justifica mayormente, no obstante, por lo que aporta al proyecto de conocimiento de cada una de las didácticas y al perfeccionamiento de la reflexión epistemológica que cada didáctica lleva consigo. Es en este marco que me he propuesto explorar algunos de los beneficios o importancia del concepto de conciencia disciplinar.

3.2. Conciencia disciplinar y aparato conceptual de las didácticas

Me parece que el concepto de conciencia disciplinar puede contribuir a la construcción del aparato conceptual de las didácticas en cuanto participa fundamentalmente de su identidad y de su autonomía. Esta-

17. Para una aplicación de este proyecto, véase *Revue Française de Pédagogie*, nº 141, coordinado por A. Mercier, M.-L. Schubauer-Léoni y G. Sensevy.

18. Incluidas las formas de trabajo de su ejercicio (colectivas o ligadas a una calificación que queda por definir).

blece firmemente el prisma disciplinar, lo que no resulta desdeñable en la medida en que en una gran cantidad de investigaciones no es raro constatar que el foco está puesto en lo infradisciplinar (tal saber, tal saber-hacer) o que se producen deslizamientos hacia lo pedagógico (por ejemplo, cuando se trata de contrato).

Indisociablemente, el concepto plantea el principio de que es fundamental tener en cuenta la representación de conjunto de la disciplina cuando se estudia la relación de los actores con tal o cual objeto o tal o cual práctica (incluso si no es, sin duda, la única dimensión que entra en juego e incluso si, a su vez, la construcción de la relación con tal objeto o tal práctica contribuye a la construcción de la imagen global de la disciplina). Eso me parece clave en un momento del desarrollo de las didácticas en el que la especialización, inabarcable, de los investigadores conduce a investigaciones muy precisas sobre tal o cual objeto (en francés, por ejemplo, la oralidad, la lectura, la escritura, la gramática, incluso el discurso o el personaje), cuya precisión se paga a menudo con una relativa ceguera respecto de la inserción de ese objeto en el conjunto disciplinar, a través de las prescripciones, de las prácticas y de las representaciones de los docentes o de los alumnos. En otros términos, la recontextualización o la solidarización de los contenidos, a menudo mencionada cuando se habla, por ejemplo, de los mecanismos de la trasposición didáctica en general, con frecuencia es pasada por alto en el curso de las investigaciones particulares.

Finalmente, y esto es muy importante, el concepto de conciencia disciplinar permite remodelar lo que toma prestado de algunas nociones antes mencionadas (Apartado 1.2, *supra*), tales como *representaciones, relaciones y claridad*, en una perspectiva específicamente didáctica y a través de una orientación fundamental, que es posible enunciar según dos modalidades complementarias:

- poniéndolas en relación con el filtro disciplinar que tendían a ignorar –en función de su fundamento de origen– para privilegiar objetos infradisciplinarios (el personaje, la digestión) o transdisciplinarios (los saberes, el lenguaje), considerados independientemente de su actualización disciplinar;
- tomando en cuenta que en materia didáctica, la (re)construcción de los objetos y la construcción de una relación con estos solo se comprende por cuanto esta es tributaria de interacciones disciplinariamente construidas entre sujetos y objetos disciplinares, lo que constituye una salvaguarda apreciable contra los «fijismos» naturalizantes, ya sea de los sujetos (que serían invariables sea cual fuere el espacio social en el que evolucionan y son aprehendidos), de los objetos (que serían idénticos sean cuales fueren las instituciones y las prácticas

que los constituyen) o incluso de las relaciones entre sujetos y objetos (también esencializados).

Subrayaré aquí que, a mi entender, esta orientación es la condición *sine qua non* de la comparación interdisciplinar.

3.3. Conciencia disciplinar y herramientas metodológicas

Me parece que así concebido, el concepto de conciencia disciplinar puede contribuir a «equipar» metodológicamente las didácticas y la didáctica comparada, organizando la comparación de las disciplinas escolares en torno a tres ejes.

El primero, y más evidente, es el eje de sus representaciones y las variaciones de esas representaciones, antes mencionadas (cfr. Apartado 2 *supra*): formas de las reconstrucciones, mayor o menor claridad en la asimilación de los contenidos, problemas, puntos de referencia del ejercicio disciplinar, variaciones según las categorías de alumnos. Desde ese punto de vista, los primeros resultados obtenidos me parecen prometedores.

El segundo eje es el de las variaciones disciplinares de las relaciones entre las modalidades de la conciencia disciplinar y los otros espacios que construyen una disciplina escolar, particularmente el espacio de las prescripciones, el de las orientaciones y el de las prácticas, ya sea que estas relaciones sean consideradas bajo el ángulo del peso de esos espacios sobre la constitución de la conciencia disciplinar o bajo el ángulo del peso de las modalidades de la conciencia disciplinar sobre los otros espacios, en la redacción de nuevos programas destinados a garantizar compromisos con lo existente, en la confección de los manuales escolares, en la implementación de las prácticas por parte de los docentes o por parte de los alumnos. A pesar de los trabajos que van en este último sentido (incluso si estos han sido realizados con la ayuda de otros conceptos, como el de *representaciones* o el de *contrato didáctico*), creo que este segundo eje sigue siendo, en gran parte, un aspecto sin desarrollar.

El tercer eje, que participa al menos en parte del segundo, es el de la adquisición de las prácticas. En esta perspectiva, las investigaciones realizadas desde la conciencia disciplinar o que tratan sobre ella pueden constituir un medio, indirecto, para reconstituir las prácticas. Doblemente indirecto, sin duda, en la medida en que no se trata ni de observaciones ni de declaraciones centradas en las prácticas, pero con todo interesante dado que hay un cierto número de declaraciones convergentes –congruentes con otros datos provenientes de otras modalidades de recolección– que llevan a precisar ciertas formas dominantes de actualización disciplinar: por ejemplo,

en lo que respecta al francés, el importante lugar otorgado a las actividades centradas en la lengua (ortografía, gramática, conjugación, vocabulario) y el lugar más reducido asignado a la oralidad o a la escritura.

3.4. Conciencia disciplinar e instrumentación heurística

El concepto de conciencia disciplinar presenta ventajas heurísticas considerables que exceden las preguntas iniciales que motivaron su introducción. A fin de fundamentar esto, presentaré aquí tres pistas de investigación que los resultados obtenidos permiten abrir o especificar.

3.5. La paradoja de los modos de identificación

En función de los datos obtenidos a partir del tratamiento de los primeros cuestionarios que respondían «¿Para qué pensás que hacés (tal materia)?», hemos podido construir cuatro categorías relativas a los modos de identificación:

- modo de identificación basado en los contenidos (saberes, saber-hacer);
- modo de identificación basado en las dimensiones materiales (soportes, herramientas, cronograma, indicaciones del docente, dispositivos, cambios de aula, cambios de docente);
- modo de identificación mixto;
- modo de identificación inexistente.

Nuestra hipótesis, muy general, era que los mejores alumnos y/o los alumnos provenientes de los medios más favorecidos se basarían más en los contenidos que los demás alumnos. Sin embargo, ocurrió a la inversa: aquellos se apoyan más en la dimensión material.

A partir de allí consideramos algunas interpretaciones posibles: la mayor confianza que esos alumnos tendrían en la guía que se les provee; y, a la inversa, la complejidad del sistema propuesto, en especial en lo que concierne a los soportes (Chartier y Renard, 2000; Giguère y Reuter, 2003), que requiere de un aprendizaje considerable. Pero, precisando más los datos obtenidos, nos parece que de hecho no se trata de los mismos índices materiales y que, a diferencia de otros alumnos, los mejores alumnos o los que provienen de medios más favorecidos se apoyan particularmente en indicadores ligados al orden escritural (cuadernos, carpetas, manuales). Como vemos, si esto se confirma, los resultados podrían constatar la importancia de las relaciones entre forma escolar y orden escritural (Vincent, 1994 y Lahire, 1993) y la hipótesis

de una diferenciación del desempeño de los alumnos en relación con la naturaleza escritural de la forma escolar.

3.6. Modos de enseñanza y conciencia disciplinar

Los primeros resultados obtenidos plantean asimismo una cuestión concerniente a los efectos (o sea, lo que reconstruimos como efectos) de los modos de enseñanza. Señalaré aquí solo dos ejemplos. El primero, relativo a las reconstrucciones de los alumnos que trabajan según el modo pedagógico de Freinet (cfr. Reuter y Carra, 2005, y Reuter, 2007b). Estas se distinguen por su carácter menos «académico» respecto de los textos oficiales y de las tradiciones escolares, recortando lo que se lleva a cabo en la escuela con referencia a actividades centrales y típicas de ese modo de trabajo (las investigaciones matemáticas, las entrevistas, la correspondencia, las exposiciones orales), detallando más precisamente esas actividades, lo que se ha aprendido en ellas y la relación con dichas actividades. La cuestión que se plantea entonces es saber si ese modo de reconstrucción se considera igualmente pertinente para facilitar los aprendizajes y, más aún, para la continuidad del curso disciplinar en el *collège* (11 a 15 años).

El segundo ejemplo se refiere a la educación cívica, que tiende a ser tanto menos identificada cuanto que una parte de sus componentes (la vida de la clase, la ciudadanía escolar) no es objeto de una enseñanza formal clásica sino que se encarna bajo la forma de prácticas para la vida (consejos, debates). Si, por un lado, la conciencia disciplinar (en cuanto a los contenidos, a los problemas, a los puntos de referencia) aparece particularmente débil, por otro lado, en ciertos casos al menos, es claro que estos dispositivos participan de la evolución deseada de las normas y de las prácticas de los alumnos. Nuevamente, se plantea la cuestión de las relaciones entre conciencia disciplinar y aprendizajes o, al menos, de sus variaciones según las disciplinas, incluso «cuasi-disciplinas» y contenidos contemplados.

3.7. Fuentes de construcción de la conciencia disciplinar

Otra línea de investigación abierta por los primeros resultados obtenidos es la de las fuentes de construcción de la conciencia disciplinar, principalmente en los alumnos.

Si la vía escolar-intradisciplinar parece fundamental, habida cuenta de las relaciones que hemos podido establecer con los modos de enseñanza, con las herramientas y los soportes, esta no me parece, sin embargo, exclusiva si consideramos, por un lado, la diferenciación por categorías socio-

profesionales de la cual dependen los alumnos; y si, por otro, ponemos esos datos en relación con aquellos que conciernen a la educación familiar y al éxito o fracaso escolar.

Actualmente, las investigaciones llevadas a cabo en nuestro laboratorio toman dos direcciones: la exploración de las relaciones posibles con las prácticas extraescolares de los alumnos, y la exploración de las relaciones posibles con la conciencia disciplinar de las familias. Estas direcciones plantean claramente dos problemas complejos: el de la operacionalización metodológica y el de las fronteras con otras disciplinas de investigación, tales como la sociología o la etnología.

Al mismo tiempo, eso permite comprender cómo las didácticas pueden ser una contribución a las otras disciplinas, cuestionando por ejemplo a la sociología sobre la ausencia de datos acerca de esta dimensión, de la cual podemos suponer, sin embargo, que alimenta de manera considerable los intercambios familiares en torno de la vida escolar, y de la cual podemos suponer que reviste importancia en la (re)producción del éxito o el fracaso escolar. Eso permite, en todo caso, confirmar la importancia del concepto de conciencia disciplinar como instrumento heurístico no solo en el interior de las didácticas sino además en los diálogos necesarios entre didácticas y otras disciplinas de investigación.

Soy consciente (y no pretendo hacer un juego de palabras), en el momento de concluir este artículo, de su carácter insatisfactorio. Sobre varios puntos, especialmente metodológicos, los problemas han sido mencionados más que verdaderamente tratados. Sin embargo, en la medida en que la lectura sea cooperativa, algo interesante puede ser presentado aquí, en dos niveles. El primero es aquel que ha organizado explícitamente esta contribución: la presentación y la discusión del concepto de *conciencia disciplinar*, del que creo haber fundado, al menos en parte, la importancia para las didácticas y la didáctica comparada. Queda para las investigaciones y los debates futuros confirmar o refutar su importancia. Creo que eso forma parte de los funcionamientos «corrientes» de las disciplinas de investigación. El segundo beneficio, más raro en dichos funcionamientos, radica en el espacio otorgado a esta exposición, en sus diversas dimensiones (definición, cuestionarios, génesis, importancia, límites), que puede permitir una verdadera reflexión acerca de la creación (posible) de conceptos (eventuales). Esta exposición, implícita o difundida en diversos lugares teóricos, me parece interesante, incluso indispensable, tanto para aquellos que han participado en esa elaboración como para quienes son sus destinatarios, no solo para comprender mejor y evaluar tal o cual proposición, sino para reflexionar mejor sobre las formas del trabajo teórico y sobre sus especificidades según los ámbitos disciplinares. A fin de cuentas, y pase lo que pase con lo que propongo, es en lo relativo a este segundo nivel así como al primero que espero haber sido mínimamente útil.

BIBLIOGRAFÍA

Beun, M.

- 2006 *Variations des représentations des élèves de collège sur la discipline technologie*, monografía de maestría 1, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Brossard, M.

- 1994 *L'adaptation de l'enfant à l'école*, París, Stablon.
 2002 «Des maîtres, des élèves et des tâches», en Dolz, J., Schneuwly, B., Thévenaz-Christen, T., Wirthner, M., (eds.), *Les tâches et leurs entours en classe de français*, CD-rom de las Actas del 8º Congreso Internacional de la DFLM, Neuchâtel, septiembre de 2001.

Cahiers pédagogiques

- 1999 *Décrire dans toutes les disciplines*, nº 373, París, CRAP, abril.

Chambon, M.

- 1990 «Les représentations des disciplines scolaires par les parents d'élèves. Enjeux de valeurs, enjeux sociaux», en *Revue française de pédagogie*, nº 92, pp. 31-40.

Chartier, A.-M. y Renaud, P.

- 2000 «Cahiers et classeurs, supports ordinaires de travail scolaire», en Plane, S. y Schneuwly, B. (dirs.), *Repères nº 22. Les outils d'enseignement du français*, París, INRP, pp. 135-159.

Chervel, A.

- 1988 «L'histoire des disciplines scolaires. Réflexion sur un domaine de recherche», en *Histoire de l'éducation*, nº 38, París, INRP, mayo, pp. 59-119.
 1998 *La culture scolaire. Une approche historique*, París, Belin.
 2006 *Histoire de l'enseignement du français du XVIIIe au XXIe siècle*, París, Retz.

Clément, M.

- 2005 *La conscience disciplinaire des élèves de sixième. Étude comparée dans deux collèges de milieux socio-culturels différents*, monografía de maestría 2, Sciences de l'Éducation, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Colomb, J.

- 1993 «Contrat didactique et contrat disciplinaire», en Houssaye, J. (dir.), *La pédagogie. Une encyclopédie pour aujourd'hui*, París, ESF, pp. 39-50.

Colomb, J. (dir.)

1987 *Les enseignements en CM 2 et en sixième. Ruptures et continuités*, Paris, INRP.

Constant-Berthe, N.

2005 *Décrire en français et en mathématiques. Étude comparée de représentations et de pratiques*, tesis, Université Charles de Gaulle, Lille 3, 8 de diciembre.

2006 «Pourquoi et comment élaborer une consigne identique et pertinente dans deux disciplines différentes (mathématiques et français)?», en Perrin-Glorian, M.-J. y Reuter Y., (dirs.), *Les méthodes de recherche en didactique*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, pp. 71-81.

Delcambre, I. y Reuter, Y.

2002 *Images du scripteur et rapports à l'écriture. Pratiques n° 113-114. Images du scripteur et rapports à l'écriture*, Metz, CRESEF, pp. 7-28.

Downing, J. y Fijalkow, J.

1984 *Lire et raisonner*, Toulouse, Privat.

Enjeux

2000 *La description*, n°s 47-48, Namur, CEDOCEF, marzo-junio.

Giguère, J. y Reuter, Y.

2003 *Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire*, CD Rom de las Actas del Congreso Internacional de Burdeos, 3-5 de abril, «Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement».

Jaubert, M.

2001 «Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences», en Bernié, J.-P., (dir.), *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux.

Kus, A.

2006 *Les élèves de CM 2 et leur conscience disciplinaire en Arts Plastiques*, monografía de maestría 1, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Lahanier-Reuter, D.

2005 «Enseignement et apprentissages mathématiques dans une école Freinet», en *Revue Française de Pédagogie. Décrire, analyser, évaluer les pédagogies nouvelles*, n° 153, Paris, INRP, pp. 55-65.

2006 *La statistique, une discipline scolaire?*, ponencia presentada en las 32^{as} jornadas de estadísticas, Société Française de Statistique, Clamart, 29 de mayo-2 de junio.

Lahanier-Reuter, D. y Reuter, Y.

2002 «Écrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège», en *Pratiques. Images du scripteur et rapports à l'écriture*, n° 113-114, junio, pp. 113-134.

2007 «L'analyse de la discipline, quelques problèmes pour la recherche en didactique», en Falardeau, E.; Fisher, C.; Simard, C. y Sorin, N. (dirs.), *La didactique du français. Les voies actuelles de la recherche*, Lévis (Quebec), Les Presses de l'Université Laval, pp. 27-42.

Lahire, B.

1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de «l'échec scolaire» à l'école primaire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Lautier, N.

1997 *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Lebeaume, J.

2000 «Jeux d'étiquette, jeux de kim, jeux de famille, puzzles ou devinettes à l'école. Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III», en *Aster. Les sciences de 2 à 10 ans*, n° 31, Paris, INRP, pp. 197-215.

Lécuyer, C.

2005 *La conscience disciplinaire des élèves. Les élèves décrivent-ils différemment en français et en technologie?*, monografía de maestría 1, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Marhem, A.

2006 *La conscience disciplinaire en éducation musicale chez les élèves de CM 2*, monografía de maestría 1, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Mercier, A., Schubauer-Léoni, M.-L. y Sensevy, G. (eds.)

2002 «Vers une didactique comparée», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, Paris, INRP, octubre-noviembre-diciembre.

Pratiques

1998 *La description*, n° 99, Metz, CRESEF, septiembere.

2007 *Récits et disciplines scolaires*, n°s 133-134, Metz, CRESEF, junio.

Reuter, Y.

- 2000 *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF.
- 2003 «La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire», en *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Namur, diffusion AIRDF, pp. 18-22.
- 2004 «Analyser la discipline. Quelques propositions», en *La Lettre de l'AIRDF*, n° 35, Namur, pp. 5-12.
- 2005 «Didactique du français. Éléments de réflexion et de proposition», en Chis, J.-L.; David, J. y Reuter, Y. (dirs.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, Bruselas, De Boeck, pp. 211-234.

Reuter, Y. (dir.)

- 1998 *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Ville-neuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- 2007a *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Bruselas, De Boeck.
- 2007b *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris, L'Harmattan.

Reuter, Y. y Carra, C.

- 2005 «Analyser un mode de travail pédagogique *alternatif*. L'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie *Freinet*», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 153, Paris, INRP, octobre-novembre-décembre, pp. 39-53.

Roussel, A.

- 2006 *La conscience disciplinaire en français des collégiens*, monografía de maestría 2, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Ségismont, C.

- 2004 *La conscience disciplinaire des élèves de CM 2. Étude auprès d'une population de milieu peu favorisé*, monografía de maestría, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- 2006 *La conscience disciplinaire des élèves de CM 2. Étude complémentaire*, monografía de maestría 2, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Van Meenen, E.

- 2004 *La conscience disciplinaire des élèves de CM 2. Étude auprès d'une population de milieu favorisé*, monografía de maestría, Université Charles de Gaulle, Lille 3.
- 2006 *La conscience disciplinaire des élèves de CM. 2. Étude auprès de deux classes aux modes de fonctionnement pédagogiques différents*, monografía de maestría 2, Université Charles de Gaulle, Lille 3.

Vincent, G. (dir.)

1994 *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.

Tercera parte

La reflexividad

El intercambio con un «sosías» para pensar la experiencia. Un ensayo¹

Yves Clot

SIENDO EL EJERCICIO PROFESIONAL, cada vez más, producción y transmisión de saberes, la formalización de la experiencia aparece como una condición del trabajo. Un poco como si el análisis del trabajo fuera, a partir de ahora, parte del trabajo mismo. Es verdad que entonces será necesario hablar más de co-análisis que de análisis. Además, siendo todas las formas de co-análisis del trabajo rápidamente confrontadas a las relaciones entre actividad y subjetividad, resultan de ello nuevas exigencias. Sobre este punto son útiles las advertencias de Wallon:

La experiencia muestra que el empleo oportuno, perseverante, fructífero incluso en aptitudes destacadas, depende de lo que el destino marca para cada uno en su vida: de lo que llamamos pasión o despreocupación, vocación o indiferencia, gustos y rechazos, seguridad y escrúpulos; de lo que puede traducir una gran diversidad de conflictos internos (Wallon, 1990: 88).

Este artículo, que se apoya en la práctica acumulada en el curso de las sesiones de trabajo ligadas a las enseñanzas de psicología del trabajo del CNAM (Conservatoire national des arts et métiers), busca delimitar las ventajas y las dificultades de la formalización de la experiencia profesional. Propongo seguir el hilo de una actividad singular: la elaboración de la experiencia de un «experto», un músico de orquesta. Pero antes, una palabra sobre el método. Establecido por Oddone en la Fiat en los años 1970, en el marco de

1. Este artículo es una versión con modificaciones de un texto publicado bajo el título «La compétence en cours d'activité», en *Éducation permanente*, n° 123, 1995.

seminarios de formación obrera en la Universidad de Turín, el ejercicio de «instrucción al sosías» implica un trabajo de grupo en el curso del cual un sujeto voluntario recibe la consigna siguiente: «Suponé que yo soy tu sosías y que mañana me encuentro en situación de tener que reemplazarte en tu trabajo. ¿Cuáles son las instrucciones que quisieras transmitirme a fin de que nadie se percate de la sustitución?» (Oddone, 1981). Se delimita entonces una secuencia de trabajo determinada para facilitar la localización de la experimentación sobre los «detalles» del trabajo, interesándose más en la cuestión del «cómo» que en la cuestión del «por qué» (Vermersch, 1994).² Este método de autoconfrontación de psicología del trabajo del CNAM obedece en Oddone a un marco teórico sensiblemente diferente. Tengo entonces conciencia de los desplazamientos sustanciales a los que sometemos a esta «técnica» cuando buscamos, con ella, comprender el trabajo entre actividad y subjetividad. Sin embargo, he conservado en el marco de las enseñanzas de psicología del trabajo del CNAM los criterios del «recorte» de la situación de trabajo utilizadas por el equipo de la Universidad de Turín.

Se establecen cuatro ámbitos de experiencia para los cuales se exigen consignas precisas: el campo de las relaciones con la tarea propiamente dicha, el campo de las relaciones con los pares en los colectivos, el de las relaciones con las líneas jerárquicas, en fin, el de las relaciones con las organizaciones formales o informales del mundo del trabajo. Es que, según mi punto de vista, la actividad puede mirarse como «la menor unidad del intercambio social», vuelta a la vez sobre su objeto como acción «realizadora» y hacia la actividad de los otros sobre ese objeto (Clot, 1995). Esta «tríada viviente» del actuar es el objeto del co-análisis practicado. Los materiales recogidos son retomados por el sujeto involucrado y comentados por él por escrito. Bajo este ángulo, la autoconfrontación opera en dos tiempos. En una primera fase, el sujeto se confronta a sí mismo a través de la mediación de la actividad reglada del «sosías». En la segunda, se mide en los resultados materializados de ese intercambio (descifrado de la grabación) por la mediación de una actividad de escritura dirigida eventualmente a otros, distintos del «sosías».

UN PROTOCOLO CONCRETO: EL SOSÍAS DE UN TROMPETISTA

He aquí entonces un protocolo concreto: el sujeto implicado es un trompetista clásico, primer premio del Conservatorio Nacional Superior de Música de París (Akoka, 1994). La experiencia de trabajo que recupero aquí concierne a la tarea

2. Sobre este punto, la metodología preconizada coincide aquí con la utilizada por Vermersch para objetivos diferentes. Sin embargo, se recorta parcialmente.

de «doblar» a la primera trompeta de una gran orquesta en el curso de una sinfonía. Se trata de «sostener» la primera trompeta, de relevarla en los momentos en que, por ejemplo, una página entera en el agudo debe ser ejecutada muy fuerte. «Usted es su doble», dice el sujeto al sosías, «de hecho, es usted quien se entrega a fondo en los grandes *tutti*, muy fuerte, cuando el director de orquesta hace señas a las trompetas de pasar por encima de la masa orquestal». La primera trompeta puede «tener necesidad de dejar de tocar durante un tiempo breve, cuatro o cinco segundos, y es necesario que usted toque justo antes de que se detenga, y continúe uno o dos tiempos una vez que haya retomado».

Situación no excepcional en las orquestas, que debe prepararse si se quiere lograr la máxima eficacia permitiendo al público no perderse nada. Sin embargo, no todo puede preverse:

Es una cuestión de sensación, usted siente que el colega que está a su lado no llega a respirar. Lo siente físicamente. Hay una respiración muy alta, no toma suficiente aire. Lo ve respirar. Está tenso, y lo que no va es la respiración. Usted está atento a lo que hace su colega, a cómo reacciona, a cómo está, debe estar listo para tocar y preparado para hacerlo en tal lugar y no en tal otro. Debe prestar atención porque es muy posible que él se incline un poco hacia usted antes del punto convenido, y que lo haga quiere decir *retomame*. Ha acudido a usted porque sabe que puede fallar. Es muy importante que no traicione esa confianza. [...] De hecho, la orquesta no sabe hasta qué punto usted está implicado. Usted simplemente sobrepasa la ayuda que debería aportar, va más lejos... lo hace porque es un amigo. Por otra parte, cuando usted llegó el lunes, la segunda frase que él le dijo fue *estoy tranquilo porque estás aquí*.

En ese instante, sin embargo, el sujeto vuelve la inquietud hacia él.

Esa frase lo puso incómodo porque no conocía la obra que debía tocar y, desde un punto de vista puramente técnico, hay cosas que le convienen más que otras [...]. Sabe que no está muy en forma y se dice: si además no es el tipo de música que más conviene, habrá que engancharse. Descubre rápidamente que no es el caso. Pero, en última instancia, él le tiene una confianza mayor de la que se tiene usted mismo. La duda se instala: él necesita ser tranquilizado y eso, tal vez, falsea su juicio. O tal vez hizo eso sabiendo que [a usted] la música sí le convenía.

En ese caso, la confianza descansaría más en el hecho de que «la música conviene» que en el reconocimiento de las capacidades intrínsecas del sujeto. Por otra parte, es sobre este punto que, luego de la autoconfrontación, el comentario suscita nuevamente la actividad:

El pasaje del texto en el cual hablo de la confianza que me tiene mi colega, instrumentalmente hablando, comparada con la que yo tengo en mí, es revelador: yo encuentro una razón que me conforta en la idea de que él exagera y que es mi juicio negativo el que es correcto. Tengo la impresión de querer disminuir mis capacidades instrumentales mientras que de hecho, mis debilidades están en otra parte. [...] He progresado mucho desde un punto de vista instrumental. Pensaba que a través del instrumento volvería a encontrar una motivación, pero no es suficiente. Pensaba que había llegado ahí, pero la lectura de lo que digo y la angustia de la eficacia que se transparenta me muestran que no es evidente. Creo que esta fijación respecto de la eficacia es un freno que me impide tener más confianza en mis posibilidades. Es evidente que el reconocimiento profesional de una persona de su nivel aporta algo reconfortante y una cierta seguridad, pero eso no puede ser suficiente para devolverme la plenitud de mis recursos. El fantasma de los malos momentos de estrés debe desaparecer o transformarse en energía positiva.

Aquí, la ineficiencia instrumental supuesta ya no está, fuera de tiempo, referida a una debilidad de las capacidades instrumentales. Remite a la inhibición engendrada por «la utopía de la perfección» que el sujeto entrevé en ocasión del intercambio con el sosías: «Se diría que no quiero reconocer que he tenido un progreso. Tal vez porque he sido rápido al inicio [premio a los dieciocho años: ¿se es demasiado joven?] y luego he tenido un período de estancamiento, es decir, de regresión, debido al dinero, que me niego a admitir».

Por lo tanto, si la duda cambia de sentido, eso no conduce al sujeto a recobrar sus medios, sino que desemboca más bien en reencuentros con el «fantasma de los malos momentos de estrés». Eso no impide que ese desplazamiento del sentido invite –aun sin garantía– a un renacimiento de la actividad. El sujeto ya no le atribuye la responsabilidad directa del sospechado estancamiento a las capacidades instrumentales. La actividad no está en su «sitio». Ciertamente, bien habría podido permanecer en «estado» al precio de un sufrimiento más o menos contenido. Pero la prueba va a desembocar en una oportunidad que, esta vez, el sujeto no dejará pasar. Lo inesperado aquí es que no es solo la situación descrita la que cambia de sentido. Mediante un contragolpe, una situación anterior va a verse retomada al filo de la actividad. En el curso de las «instrucciones», a una pregunta del sosías respecto de si el instrumento mismo no tiene efectos perceptibles sobre la ejecución, el sujeto responde primero por la negativa. Pero el comentario a destiempo hace rebotar completamente el problema. En efecto, como hemos visto más arriba, luego de la autoconfrontación, la responsabilidad del supuesto estancamiento de las capacidades está vacante y su causalidad «suspendida». Una cierta disponibilidad

psicológica es liberada por el sujeto, cuya actividad, en una zona crítica, entra en un período de intervalo.

De pronto, el comentario se mezcla con el desarrollo de la actividad, con el hecho de franquear sus conflictos, de precipitarse hacia adelante, cambiando, mediante las palabras, su estructura, creando así el acontecimiento:

Esta pregunta sobre el instrumento ha tenido el mérito de hacer que me pregunte por la adecuación entre el material que utilizo (modelo de embocadura, de trompeta) y las evoluciones de mi técnica instrumental de los últimos años. Toco con el mismo modelo de trompeta desde siempre, estoy habituado. Sin embargo, los detalles técnicos por los cuales tiendo a ser molestado están siempre presentes. Mi filosofía del trabajo del instrumento jamás ha sido buscar el problema fuera de mí. Si algo no va bien, no es el instrumento, soy yo. De allí la falta de interés por probar modelos diferentes que podrían tener otra respuesta a mi ejecución. La consecuencia de esto es que ciertas dificultades técnicas me estresan más de lo normal, que un trabajo regular no resuelve, y que la búsqueda del color de sonido que quiero no siempre es exitosa. La interrogación de este trabajo del CNAM me ha llevado a probar la trompeta de un colega, que usa la misma marca pero un modelo diferente. Aun cuando él ponía en duda la adecuación de mi material a mi técnica, acepté por una vez hacer el ensayo dejando de lado mis *a priori*. Resultado: me convenció. Voy a dedicar un poco de tiempo a la búsqueda de un modelo de trompeta que me venga mejor. El que probé ya funciona mejor que el mío, pero me enteré de que otra marca acaba de hacer un modelo con muy buenos resultados. Yo, que nunca he querido lanzarme a los ensayos, dejando eso a otros, estoy motivado por la búsqueda de algo que pueda ayudarme a reencontrar mi entusiasmo de niño. Tengo la impresión de que la resistencia a probar un instrumento diferente producía una situación ambigua: yo solo encontraba razones personales a mis limitaciones, mientras que una hora de ensayo vino a probarme lo contrario; ciertas situaciones técnicas no resueltas con mi instrumento no plantean problema en un modelo diferente. Entonces, hay también una parte del instrumento. ¿Y si el bloqueo en cuanto al cambio de instrumento no era más que un pretexto para no ir más lejos y no explotar más mis posibilidades? El colega que me hizo probar su instrumento me decía desde hacía al menos dos años: deberías usar un material más *soplador*, estás demasiado cerca de los límites de tu instrumento, no te das la oportunidad de utilizar todas tus posibilidades. Mi respuesta era invariable: no puedo tocar un material más grueso. ¡Sin haberlo probado! Y en el primer ensayo, me convencí de la necesidad de cambiar de instrumento!

LA «ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL»

«A menudo se toma prestado solo lo que uno se disponía a crear», escribía Leroi-Gourhan (1945). Y en efecto, tomar prestada otra trompeta es aquí «impensable» antes del cambio de sentido de la situación que dispone al trompetista a la invención de soluciones nuevas. Es otra manera de formular aquello de lo cual quiere dar cuenta el concepto de «zona de desarrollo potencial». La entrada de la actividad en una zona crítica, luego de la toma de conciencia del sentido inesperado del «estancamiento», desemboca en que el sujeto tome en serio la vieja propuesta de un colega de trabajo. Y este intercambio justifica la búsqueda de nuevos medios técnicos. Estos «pasajes» no lineales desde el sentido hacia la eficiencia, y viceversa, participan de esta «eficacia a pesar de todo» que el trabajo humano no para de revelar.

Por supuesto, este análisis confirma el imperio del sentido sobre la génesis de las competencias. Pero muestra también hasta qué punto la formación de nuevas técnicas de acción, extendiendo el área de eficiencia de la actividad de un sujeto, puede afectar, a su vez, el destino de su vida y su pasión, incluso al precio de reavivar sus «conflictos internos». De hecho, parece bien que podamos caracterizar la estructura dinámica de la actividad que está en la base de la producción de las competencias mediante una *alternancia funcional*. La actividad eficaz que provee a la competencia su dinamismo obedece alternativamente a regulaciones que no se solapan. Cuando la actividad encuentra un sentido, reclama luego, sin implicarlas automáticamente, nuevas condiciones de eficiencia. A la inversa, cuando la actividad gana eficiencia economizando los esfuerzos del sujeto, lleva al primer plano las preguntas de sentido, incluso a sus espaldas, remitiéndolo a la plasticidad psíquica de la cual se dispone o no para aprovecharlas. Así, la competencia no conoce de armonías preestablecidas, sino que está polarizada por el curso de la actividad.

Se pueden señalar, en lo que precede, inversiones en el mismo curso de la actividad según dónde se generan, la una dentro de la otra, la competencia-sentido y la competencia-eficiencia. Entre esos dos polos, se comprende cómo las herramientas, los conceptos, los códigos entran en la vida no directamente sino por la mediación de la actividad humana que toma posesión de eso. Sin ella, esos artefactos de la cultura son como «entre comillas», semiextranjeros, antes de que ella los aloje para hacer crecer sus pasiones y sus habilidades. Es la competencia en acto la que da su energía a la competencia «provista de herramientas», y no a la inversa; aun si esta última libera felizmente a la primera de la estrechez en la que puede quedar atrapada.

¿Cómo comprender esta «energía»? En este caso, el nuevo enfoque del «estancamiento» surgido en el transcurso del análisis contiene varios desarrollos posibles. Este puede desembocar, para el trompetista, en una oca-

sión eventual de «superarse» o en reencuentros con «el fantasma de los malos momentos de estrés». Los momentos de apertura y de tránsito en el curso de la actividad forman lo que he propuesto llamar, inspirándome en Vigotsky, zonas de desarrollo potencial (Clot, 1995).

Aquí vemos el rol que ha jugado el co-análisis del trabajo. Vemos en qué medida el intercambio intersíquico de las actividades, que culmina con la autoconfrontación, se revela como la fuente del trabajo intrapsíquico personal al cual el trompetista ha sido confrontado. Pero dimensionamos también que este trabajo psicológico nuevo no ha podido desembocar en una reconcepción instrumental (Rabardel, 1995), sino a través de la mediación de un nuevo intercambio con un colega de trabajo, reanudando entonces una actividad intersíquica que hasta ahora no tenía ningún sentido para el sujeto. Esos pasajes de lo individual a lo «social» y a la inversa son decisivos para comprender cómo la actividad del músico puede verse aquí relanzada. Ciertamente, un cortocircuito en ese proceso puede, a cada instante, cortar el hilo de la actividad hasta hacerla perder su sentido en el trabajo instrumental. Resta decir que es en ese género de situaciones vitales que podemos reconocer mejor, como con una lupa, la unidad dinámica de los momentos físicos, cognitivos y subjetivos de la actividad. Todos los posibles se actualizan al mismo tiempo, exponiendo a los sujetos a las fragilidades de su historia pero volviéndolos, mediante un contragolpe, virtualmente disponibles para pasar a otro plano de movilización psíquica.

SENTIDO Y RESULTADO: LENGUAJE Y COMPETENCIA REFLEXIVA

Notaremos que este modo de experimentación «separa» al sujeto de su actividad puesto que otro, distinto a él, debe apropiársela. De golpe, la transmisión rigurosa de las «instrucciones» al otro se vuelve una actividad relativa a sí mismo, mediatizada por el lenguaje. Una actividad que él ve «con los ojos» de otra actividad. «Yo me conozco», señalaba Vigotsky dando el ejemplo del sosías, «solo en la medida en que yo mismo soy otro para mí, es decir, en que puedo percibir mis propios reflejos en cuanto que nuevos y excitantes». Agregaba que la conciencia es «la experiencia vivida de la experiencia vivida», dicho de otro modo, «una suerte de eco de todo el organismo a su propia reacción», o incluso «un contacto social consigo mismo» (Vigotsky, 1994). Así, en nuestra experimentación, a la primera «tríada viviente» del trabajo real que liga al sujeto con el objeto de su acción y con los otros sujetos, viene a agregarse una segunda «tríada viviente»: la que reúne al sujeto, su actividad tomada como objeto y el nuevo interlocutor que recibe las instrucciones. El análisis de las relaciones entre el sujeto y su propia actividad –objeto del trabajo de instrucción– está dirigido a la actividad del

«sosías» llevada sobre ese objeto. La misma acción toma lugar en una actividad diferente dirigida a otro destinatario. Y buscando en relación con este otro la manera de actuar, el sujeto encuentra en sí mismo algo nuevo. Esta situación en la que el sujeto dialoga consigo mismo bajo la obligación de un intercambio con el otro le entrega su propia experiencia «ajena». Este efecto puede volverse la causa de una transformación de la actividad. Diremos entonces que esta puede cambiar de sentido realizándose en significaciones nuevas, luego de haberse desligado de las viejas significaciones en las que el pensamiento estaba «prisionero». Pero solo diremos que puede. En efecto, resta elucidar mediante qué mecanismos la actividad del «sosías» lo permite o no, pues queda por hacer el análisis del trabajo del sosías.

Para terminar, señalemos simplemente que en ese desarrollo impredecible, las palabras no se presentan como compañeros de ruta de la actividad. Se han vuelto medios para sobrepasar los obstáculos. El sujeto, mediante el lenguaje, desanuda los problemas o más bien los desplaza. Aquí, hemos podido tal vez verificar que «la relación del pensamiento con la palabra es el proceso viviente del nacimiento del pensamiento en la palabra» (Vigotsky, 1985).

BIBLIOGRAFÍA

Akoka, G.

1994 *Memoire pour le TP B-2*, París, CNAM.

Clot, Y.

1995 *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, París, La Découverte.

Leroi-Gourham, A.

1945 *Milieu et techniques*, París, Albin Michel.

Oddone, I. et al.

1981 *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail?*, París, Éditions Sociales.

Rabardel, P.

1995 *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporaines*, París, Armand Colin.

Vermersch, P.

1994 *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, París, ESF.

Vigotsky, L.

1985 *Pensée et langage*, Paris, Messidor.

1994 «La conscience comme problème de la psychologie du comportement»
[1925], en *Société française*, n° 50, pp. 46-47.

Wallon, H.

1990 «La psychologie scientifique et l'étude du caractère», en *Psychologie et dialectique: la spirale et le miroir textes de 1926 à 1961*, Paris, Messidor.

El *debriefing* en el desarrollo de competencias profesionales del maestro de escuela. En enseñanza-aprendizaje de la gramática

Philippe Clauzard

INTRODUCCIÓN

En 2011, tras presentar una ponencia en el coloquio OUFOREP sobre la experimentación de situaciones simuladas en el ámbito educativo, continuamos indagando en torno a las herramientas ergonómicas en el campo de la enseñanza y del aprendizaje. Intentamos comprender la pertinencia y la eficiencia, en términos de desarrollo, de las competencias profesionales de los docentes, y las dinámicas puestas en juego en su utilización respecto de las fortalezas y debilidades que tales dispositivos pueden aportar para la formación docente. Para llevar adelante este tipo de experimentación, nos apoyamos en las teorías de la didáctica profesional y de la psicología del trabajo. En el presente artículo, abordamos el uso de la herramienta del *debriefing*¹ a posteriori, en el «después de clase» (en una secuencia de gramática), en el marco del «consejo pedagógico» que hemos modificado desde una óptica de investigación ante los nuevos docentes de la escuela elemental. Nuestra intervención, en cuanto consejeros, se circunscribe a la educación nacional, más allá del recorrido habitual de seguimiento que pueda hacerse de los nuevos titulares. No obstante se trata, en la medida de lo posible, de «salir del rol» de consejero para asumir el de investigador que respeta un marco operativo preciso y sistematizado, para comprender cómo la herramienta del *debriefing*, de origen ergonómico y muy empleada en medios técnicos e

1. Del inglés: reunión informativa posterior a una actividad, evento o proceso. Resumen informativo, informe. [N. de T.]

industriales, puede servir de motor en el desarrollo de competencias profesionales, tras la observación de una secuencia de enseñanza-aprendizaje en clase. Nuestro objetivo es llevar al docente a descentrarse de su práctica, a fin de que ponga en marcha recursos de desarrollo a partir de una serie de preguntas o inductores estándar. Los tres docentes con los cuales ha sido testeado este dispositivo, que han respondido con toda libertad a dichos inductores, han sido interrogados para obtener precisiones o síntesis que permitan relanzar la discusión y la reflexión.

Precisemos, antes de avanzar sobre nuestra problemática, que *debriefing* significa, en los términos corrientes de un diccionario, una reunión en el transcurso de la cual se realiza el resumen de una operación, de un proyecto. Esta definición supone poder dar cuenta, detenernos en un punto de «la imagen», de lo que ha sido hecho, a fin de examinar lo que vendrá. El diccionario Larousse también hace referencia a la acción de hacer hablar a alguien, de ayudarlo a formular oralmente lo que siente luego de un acontecimiento traumático, desde una perspectiva de apoyo psicológico. La definición ergonómica habla de análisis de las situaciones de trabajo. Y la didáctica profesional agrega: con vistas a formar y desarrollar nuevas competencias.

PROBLEMÁTICA Y MARCO TEÓRICO

Nuestra hipótesis es que el dispositivo de análisis de la actividad del practicante implementado por el investigador, a posteriori, es decir después de dar la clase (de gramática), a través de un procedimiento de *debriefing*, contribuye a la formación del profesional. Intentamos demostrar esta hipótesis mediante la puesta a prueba de un formato de *debriefing* en el cual un mismo cuestionamiento, los mismos inductores, confrontan a los docentes con sus prácticas. Luego, comparamos sus reacciones y determinamos su singularidad a través de la identificación de formas de juicios pragmáticos: los docentes toman una decisión u otra según el curso de las acciones y según su experiencia profesional, lo cual actualiza sus estrategias personales y sus construcciones identitarias en situación de reflexión sobre su práctica. Nuestro objetivo es seguir el recorrido reflexivo de esos docentes y observar sus giros y desvíos a fin de captar comandos,² anclajes, debilidades a tener en cuenta, a fin de conducir *debriefings* de manera general

2. Traduje el término *levier* (palanca, resorte, comando) como «comando». En la bibliografía consultada lo encontré traducido también como «incentivo», «influencia», «motor». Su sentido figurado alude a aquello que sirve para vencer una resistencia, medio de acción. [N. de T.]

desde una perspectiva de profesionalización entre pares (y/o formadores). Para concluir, discutimos la problematización de la actividad de enseñanza observada como medio para el desarrollo profesional.

Nuestro marco teórico se apoya esencialmente en una doble articulación entre los aportes de la didáctica profesional y los de la psicología del trabajo. La primera postula que el practicante aprende más del análisis de su actividad a posteriori durante los *debriefings* acompañados por tutores. Se inspira en la conceptualización en la acción (Vergnaud, 1996), que significa la existencia de una actividad cuyo fin es la producción de conceptos que permiten al sujeto adaptarse mejor a lo real y adaptar mejor lo real a él, pero también conocer mejor lo real. Esta reducción de la distancia entre el yo del sujeto y lo real de una situación ofrece una facultad adaptativa. Incluso si existen otras soluciones en el mundo para adaptarse, la conceptualización sigue siendo un recurso adaptativo preeminente para el individuo pues procede por abstracción, construyendo conceptos y reteniendo una propiedad como extraordinaria. Esta forma genérica ordena de cierta manera las situaciones profesionales con las estructuras conceptuales que organizan la actividad: los conceptos organizadores permiten tener indicios sobre el funcionamiento de la situación y ajustarla mejor a las variables que necesariamente aparecen. Se definen en clase en función de los aprendizajes y de las disciplinas convocadas, y son redefinidos por los operadores o docentes que se los apropian según su experiencia, en función de su modelo operativo, que no retiene de ellos sino lo que es más efectivo para él (con mayor o menor fidelidad a la estructura conceptual).

Los docentes pertenecen a un cuerpo profesional en el que las prácticas de enseñanza se transmiten bajo la forma de herencia, que forma un género profesional de práctica (ampliamente difundido entre los maestros y materializado en manuales escolares o guías pedagógicas). Si bien existen formas comunes de enseñar, una herencia sobre el arte de enseñar, un género común, cada uno desarrolla su «estilo» (Clot, 2002), que es de alguna manera la firma del sujeto. Para retomar los términos de Pastré, una apropiación personal de lo que es compartido por una comunidad de actores. Pastré (2011) afina su análisis del trabajo con los «juicios pragmáticos», que ya no ocultan las diferencias interindividuales en la organización de la actividad de los actores. Estos juicios son criterios para reconocer las diferentes estrategias puestas en marcha por cada uno de los actores en relación con una misma situación. Pueden emerger en el transcurso de los *debriefings* o ser objeto de un tratamiento por inferencias en caso de juicio pragmático implícito o velado en las palabras del sujeto. Se puede observar una metarregla de acciones lo suficientemente universal en el discurso del actor como para permitir la descripción de una estrategia docente.

ELEMENTOS DE METODOLOGÍA

Nuestro compromiso abarca la relectura de los *debriefings* realizados con jóvenes profesores de escuela, registrados desde el rol de consejeros pedagógicos. Estas entrevistas reflexivas tienen por objetivo inducir al docente a una reflexividad sobre su práctica, a «hacer hablar» su práctica. Su duración no excede los treinta minutos. Nuestras preguntas son «inductores» que consideramos facilitadores para una problematización de la práctica docente a posteriori. Esos inductores comprenden formulaciones abiertas para abrir una pista de reflexión, ocasiones «eco» para abordar los propósitos, las ocasiones focalizadoras que permiten profundizar un punto. Con todo, el discurso de los docentes es libre, la entrevista es semidirecta, flexible.

Tenemos en mente las técnicas de entrevista de explicitación definidas por Vermersch, que buscan la puesta en palabras descriptiva de la manera en que una tarea es realizada: el objetivo es la verbalización de la acción mental como práctica. Cuando actuamos, utilizamos de manera tácita o implícita un número de saberes que son desarrollados mediante la experiencia y hacen que un profesional sea particularmente eficiente, o tenga dificultades o limitaciones debido a delicados ajustes a la situación. Por lo tanto, les añadimos una apertura reflexiva, una inducción a la reflexión sobre esas acciones puestas en palabras, lo que constituye la clave de un perfeccionamiento.

Durante los *debriefings*, tratamos de evitar todo juicio dominante, todo tipo de sugerencia prescriptiva, todo señalamiento susceptible de impedir que el docente hable y se confronte personalmente con su práctica. Deseamos presentarnos como un espejo en el que el docente puede reflejarse en su actividad profesional a fin de obtener una distancia crítica adecuada sobre su práctica.

La dificultad que surge en el desarrollo de nuestra investigación es el riesgo de caer en una deriva demasiado subjetiva, de poner fácilmente una etiqueta a nuestros colegas docentes. Para evitar este escollo, nos parece muy importante realizar una lectura de los protocolos mediante un análisis riguroso y debidamente enmarcado de los contenidos. Es por eso que hemos apelado a la teoría de los juicios pragmáticos de Pastré. Esta teoría es una entrada metodológica puesta a prueba por Pastré (2011: 191-192), que se desarrolla a partir de las concepciones de Vergnaud (1985) sobre los invariantes operatorios. El juicio se efectúa en la acción, en situación: es esencialmente pragmático. Un juicio afirma o niega algo incluso de manera implícita, a diferencia de un concepto, cuya validez es afirmada más allá de la situación. Un concepto no es algo negociable por el individuo en la medida en que debe resistir el contraste con la realidad, las objeciones de una comunidad profesional y/o científica. Un juicio se apoya en hechos, en

Cuadro 1. Grilla de inductores de *defriefings*.

Clases de inductores	Formulación de las preguntas
Análisis de la secuencia de clase	¿Qué análisis hace usted de su clase?
Grado de satisfacción	¿Está satisfecho con su clase? ¿Esta se desarrolló como lo imaginaba al comenzar?
Grado de distorsión	¿Qué distancia observa entre lo que estaba previsto y lo realizado?
Observación de las actividades de los alumnos, formas de soporte	¿Qué obtuvo de los intercambios entre los alumnos? ¿Identificó indicios de aprendizaje? ¿De comprensión? ¿Qué consejos dio a sus alumnos al circular entre los grupos?
Continuidad didáctica estimada	¿Qué continuidad didáctica daría a la clase?
Proyección hacia/sobre una replanificación	Si tuviera que rehacer la clase, ¿cómo lo haría?

una contingencia, en acontecimientos: enuncia una posición que tiene por fin producir una continuidad de la acción en las mejores condiciones. Un juicio es funcional, mientras que un concepto, ya sea pragmático o teórico, corresponde más a una formalización, a un marco generalizador y/o integrador para explicitar el mundo. El juicio, por su parte, explicita la reactividad del actor que enfrenta la movilidad de la situación. Pertenece a la subjetividad del actor, mientras que el concepto tiende a volver objetivos los fenómenos.

Un juicio puede corresponder a un enunciado circunstancial, a un enunciado fáctico. Pero también puede corresponder a un enunciado general que funda y justifica los enunciados de circunstancias y los enunciados fácticos [...] del mismo modo, un juicio pragmático representa un enunciado que se considera verdadero y permite incorporar, justificándolos, toda una serie de enunciados circunstanciales (Pastré, 2011).

El juicio pragmático revela la estrategia de los actores, sus modelos operativos, comprometidos en su profesionalidad. La dificultad de este abordaje metodológico radica en encontrar esos juicios en las palabras de los *defriefings* de los docentes. Rara vez son claramente explícitos, y el investigador debe inferirlos a partir de las referencias, de las demostraciones, de los elementos del lenguaje que aluden a la actividad del docente.

ELEMENTOS DE ANÁLISIS

Retomamos nuestros protocolos a partir de estas aclaraciones teóricas y metodológicas que nos parecieron esclarecedoras, a lo largo de nuestros análisis, para desarrollar una nueva inteligibilidad.

Análisis de los *debriefings* de G., A. y C.

Claramente, G. emite juicios pragmáticos sobre su actividad. Desde sus primeras palabras de análisis, acerca de los 45 minutos de clase, concentra su atención en la reacción de sus alumnos a sus decisiones, tomadas en medio de la acción: «Yo di la nueva consigna antes de recoger las primeras respuestas entre comillas libres. Y de pronto, los que estaban escribiendo abandonaron las primeras para pasar directamente a las respuestas con el “que” obligatorio». Considera de manera negativa lo que nosotros calificaríamos como una forma de disposición a hacer avanzar la tarea de los alumnos: «De pronto, eso creó una alteración». Sin que medie otra pregunta por parte del entrevistador, con un sentido agudo de la toma de distancia respecto de sí misma, agrega: «Tendría que haber esperado a reunir lo que correspondía a la primera consigna y luego lanzar una segunda consigna». Más adelante, de la misma manera, sin inducción particular del investigador, lamenta su práctica docente en estos términos: «Es una transmisión disfrazada [...] por lo menos inductiva. Pero bueno, no sé, yo...». Estas últimas palabras muestran que es una practicante muy severa consigo misma, que se pregunta, que reflexiona y revé el registro de su actividad «en caliente». Sus juicios pragmáticos son duros.

A. presenta una actitud de *debriefing* opuesta, presta atención a la actividad de los alumnos y no a la suya cuando se trata de analizar la secuencia: «Pienso que hay una buena respuesta y que es interesante verlos plantearse preguntas». La docente observa con atención el trabajo de sus alumnos. Ello explica que se ubica voluntariamente en posición de distancia, a fin de dejarlos resolver solos o en pequeños grupos sus tareas escolares. El binomio enseñanza-aprendizaje parece ausente de su razonamiento profesional. Reflexiona de manera casi idéntica tras la pregunta sobre su grado de satisfacción, sin la co-actividad que funda a toda pedagogía del aprendizaje: «Estoy satisfecha porque lo que surgió está dentro de lo que yo quería que surgiera. [...] Lo interesante es que con el intercambio llegan a plantearse que al final algo tal vez no es lo que era».

Por el contrario, G. queda fijada a lo que considera un juicio erróneo de su parte. «Sí y no» significa el grado de satisfacción de G. Ella se explica así: «No soy lo suficientemente experta a nivel práctico. Mi manejo

del pizarrón no es de lo mejor. Hubo muchas cosas a nivel práctico que en realidad no anticipé. Y eso creó pequeñas alteraciones». Luego, reflexiona acerca de otras soluciones: «Tal vez debí quitar de mi cuadro el cronograma, las preguntas de la izquierda, un recuadro adelante para mostrar lo que iba a hacer. Y a continuación escribir mejor una frase». Joven docente, G. cree no haber anticipado suficientemente lo que depende de la gestión práctica de la clase, del cuadro sobre el cronograma. Los criterios espaciotemporales de Bucheton no están ausentes del análisis que G. hace de su práctica. Concluye así: «Uno nunca anticipa lo suficiente». Rápidamente, entrevé el trabajo de anticipación necesario, mediante hipótesis de aprendizaje de los alumnos. G. observa con acierto que los alumnos no han respondido a los desafíos esperados de la tarea, pues la consigna no estaba bien «enmarcada». Esta última, demasiado libre, no fue un motor para que los alumnos pusieran en marcha sus recursos cognitivos para resolverla. Sin embargo, la tarea guía la clase de aprendizaje y permite una eventual «secundarización», a condición de que sea resistente, movilizadora y solucione las escapatórias, pues plantea obligaciones del mismo modo que un juego impone reglas para desarrollarse. G. se da cuenta sobre la marcha y, de repente, explica: «Pensé en obligarlos, pero no lo anticipé en mi ficha de planificación, por ejemplo. No creo haberlo anticipado, creo que en ningún momento imaginé que [los pronombres relativos] pudieran no aparecer». Los alumnos no podían movilizar ni reconstruir sus esquemas, las respuestas libres no ofrecen una oportunidad constructiva de desarrollo de recursos cognitivos nuevos. No iban a utilizar espontáneamente pronombres relativos en escritos libres si no estaban obligados a ello mediante un procedimiento didáctico. El empleo del pronombre relativo es una competencia epilingüística no consciente y deliberada en la mayoría de los casos, pero no necesariamente en los alumnos de últimos años de primaria, porque ello supone el manejo habitual de la frase compleja que aún no tienen de por sí.

Observamos una problemática casi idéntica con el protocolo de C., desbordado por la intrusión de sinónimos, mientras que los alumnos deben ejercitarse en la pronominalización. C. explica su distorsión: «La distorsión, eh, [que] yo apuntaba precisamente al pronombre, a la utilización del pronombre [...] los grupos que buscaron sinónimos no hicieron lo que yo esperaba, y traté de hacer explícito el porqué». C. nota una consigna mal planteada y una falta de claridad:

Después, sí, la consigna, pensé que estaba siendo lo suficientemente claro sobre el objetivo. Por qué lo hacíamos. Pero, después, no sé si verdaderamente... Porque, repasando, la consigna no fue comprendida rápidamente, fue necesario que volviera a pasar entre los grupos, incluso una y otra vez, cuando estaban trabajando en grupo, fue necesario

decir nuevamente, ¿estamos de acuerdo sobre lo que estamos haciendo?, porque yo tenía la impresión de que no me había tomado el tiempo necesario para instalar la consigna.

Los aspectos vinculantes, elementos que impiden cualquier desviación en la resolución de la tarea, no fueron dados en la consigna, no fueron construidos en el procedimiento didáctico. Como subraya G.: «Vi que ninguno había escrito aún con un relativo y los obligué a usarlos, a formar frases relativas con “que”. Después, consideré dejarlos intervenir, que hicieran solos la clasificación Pero me pareció... Frené de golpe. Fui yo quien había hecho todo». De pronto, la situación de aprendizaje mal definida puede dar lugar a efectos contrarios cuando el docente «hace», en vez de permitir que los alumnos hagan.

Cada uno observa a los alumnos a su manera y saca sus conclusiones. Cada quien expresa sus procedimientos de regulación con respecto al avance del trabajo de sus alumnos. A., por ejemplo, no encontró verdaderas dificultades: «Algunos saben que no es el complemento directo, que no es el sujeto. Se hacen las preguntas. Algunos son capaces de ir más lejos, incluso de recurrir a las categorías, sin palabras encima». A. aprecia el trabajo de sus alumnos y su aptitud para las formas de razonamiento gramatical que pueden incluso prescindir de toda terminología. «Una vez que la tarea se ha comprendido bien, generalmente, logran ponerse a trabajar solos». Nota, sin embargo, una necesidad de comprometer a los niños en la tarea bajo algunas condiciones: «Una vez que se ha regulado, que se ha calmado a todo el mundo y saben qué hay que hacer, se ponen a trabajar fácilmente. Ese no es un problema y luego, las situaciones de búsqueda son algo a lo que están habituados». La estrategia de la docente no es inductora, ella se repliega voluntariamente y observa a sus alumnos en situación de investigación: «Prefiero dejarlos un poco arreglárselas solos, y luego, si veo que se bloquean, voy a ayudarlos. [...] Pero es cierto que prefiero dar una mirada de conjunto y, después, cuando veo que no hay más nada, que ya *se exprimieron*, entonces yo...». De todos modos, ella sigue siendo un recurso para ayudar a sus alumnos a superar un bloqueo.

Luego de un cuestionamiento sobre la regulación, G. vuelve a los acuerdos (¿o compromisos?) que olvidó efectuar: «No quería poner ejemplos en el pizarrón para no inducir demasiado. Pero al mismo tiempo ellos fueron a fondo, algunos reescribieron las preguntas. [...] Finalmente, solo un grupo de los cuatro que había tuvo dificultades para comprender adónde queríamos llegar desde el principio». De modo que el relato de su regulación remite a lo que califica de situación demasiado transmisiva.

Para concluir el interrogatorio, el pedido de proyectarse en una replanificación, como si hubiera que «volver a hacer», conduce a C. a pensar en

términos de prolongación: «Ahora, decimos, vamos a hacer una síntesis escrita para visualizar en forma de cartel [...] Habrá que continuar, pienso [...] que uno vuelve siempre sobre eso, que seguimos teniendo formas de juego». Un poco sorprendido y disgustado debido a una desviación de la consigna de pronominalización en provecho de una búsqueda de sinónimo (lo que no es en absoluto un criterio gramatical para conseguir respuestas en torno al funcionamiento de la lengua), C. considera renovar la forma de análisis: «La idea sería rehacer después. Para volver sobre esto han reemplazado esto, mientras que ahora, preguntamos cuál es su función, para entrar en el análisis gramatical, en términos gramaticales. Vamos a identificar poco a poco, retomando lo que hicimos».

Al final del *debriefing*, A. termina por tomar distancia sobre su enseñanza considerando que tal vez el problema gramatical propuesto era demasiado simple: «Tal vez habría podido complejizar un poco e ir más lejos, especialmente en el grupo nominal, agregando un adjetivo». (Casi) admite que el grupo nominal carece de elementos para hacer más sólido el análisis de la frase. Termina por dudar un poco, tranquilizándose al final: «Eh, bueno. No. Pienso que la frase era lo suficientemente compleja y luego, en función de las nuevas nociones, pero... no, creo que...». G. vuelve a pensar en su secuencia en términos de concepción: «Pienso que no era bueno [hacer] eso en una sola clase. Tal vez tendría que haber dado dos clases y decir: esto es lo que encontramos». Lamenta nuevamente la decisión tomada: «Me quedé en mi formato de clase, sentí que estaría bien [...] Pero estaban perdidos, ninguno había escrito. Estaba mal enunciado, no esperé a terminar la primera. Ese es el problema con los grupos, siempre tengo miedo de perder el hilo de la clase». Aparece aquí una forma de «ansiedad pedagógica». Su juicio pragmático no era el correcto, afirma: «Tendría que haber dejado las proposiciones y volver sobre eso en otra clase diciendo: esto es lo que hicimos la otra vez, ¿qué ven? ¿Qué reconocen?». Así, diseña sobre la marcha un nuevo escenario didáctico: «Repartirles etiquetas, ver eso en una duración y, ¡ahí está la [frase] relativa! [...] Trabajar en un sentido y luego retomar el camino en el otro sentido». Sin embargo, sus dudas persisten: «Eran demasiadas tareas, no sé». Termina así su autocrítica: «Debería haber dejado que actuaran más, que fueran hasta el final y anticipar mejor el tiempo, lo que ellos podían hacer. No se trata de hacer todo de golpe, sino de darse tiempo, de que estén conectados hasta el final. Tiendo a... Sí, eso, el trabajo de grupo, siempre es un poco». Aborda finalmente una cuestión de plasticidad que el docente debe poseer cuando enseña: no siempre se puede aplicar al pie de la letra lo que fue previsto el día anterior en una ficha de planificación. Enseñar es siempre una frustración, pues el logro exacto de los objetivos y del procedimiento elegido muchas veces nos parece incompleto. Esta no debería

ser una finalidad en sí, pues, como explica G.: «Se tiene un fin en mente y uno trata de llegar allí cueste lo que cueste, a veces incluso en detrimento de lo que deberíamos hacer».

Nos encontramos aquí con la definición misma del acto de enseñar, del procedimiento de hacer aprender a los alumnos llevándolos a poner en práctica sus recursos para readaptar sus esquemas o construir otros nuevos y más pertinentes. Pues es el alumno el que trabaja, elabora y reelabora, en el sentido piagetiano, su conocimiento. Y probablemente es de él que parte el escenario didáctico.

C. se expresa en el mismo sentido: «Pienso que está ligado al hecho de que en mi cabeza, eso era una clase, había un objetivo preciso a alcanzar. Y que hay, tal vez, una distancia entre lo que se desea obtener y lo que realmente ocurre». Luego se lamenta:

Tengo la impresión de no haber estado lo suficientemente atento como para captar una frase precisa, como para saber de qué hablaban exactamente en ese momento. ¿Acaso trataban de razonar? Y, ahora me doy cuenta, ese era el punto a repensar, porque de pronto, circulé, volví a lanzar [la cuestión], pero es cierto que, en vivo, no hay una frase o un punto de discusión entre ellos, de debate entre elegir esto o lo otro.

C. considera que hubo una falta de apoyo de su parte, cuando circuló entre los grupos de reflexión. Señala una preocupación en cuanto a la elección de la frase sometida a estudio: «Especialmente cuando me planteaban preguntas durante la clase, sobre el sentido. [...] Entonces, ¿la frase era demasiado larga? Tal vez es algo particular, pero propone una pregunta por el sentido de la frase. Si hubiésemos tenido ese sentido, de comprender la situación, tal vez estaríamos menos dispersos en cuanto a los sinónimos; tal vez habríamos entendido mejor».

Cabe señalar que G. parece crítica, avergonzada, por las sugerencias de prácticas pedagógicas como la clasificación, que expresa en estos términos:

Encontrar una clasificación [...] de hecho se les pide aplicar lo que deben aprender. En suma [...] ya es difícil para ellos darse cuenta de la clasificación, entonces después, cuando no hay una clasificación establecida [...] Para ellos es muy difícil porque se preocupan por un montón de otros criterios que nosotros tal vez no percibimos, y que de pronto los llevan por mil caminos posibles.

Aquí aparece claramente la noción de construcción de un medio de aprendizaje y de comandos para hacer actuar la cognición de los alumnos, la idea de lo que representa el hecho de aprender y de hacer aprender.

ELEMENTOS DE PROBLEMATIZACIÓN

Se nos plantea aquí un problema real en torno de los tres *debriefings* a partir de la cuestión de la concepción de la secuencia de aprendizaje, que pone en marcha hipótesis de aprendizaje sobre los alumnos que solo el docente conoce lo suficiente como para medir su potencial o zona de desarrollo próximo; un conocimiento de las dificultades didácticas referidas al objeto de enseñanza; y la competencia para concebir una tarea tan compleja, atractiva y sólida como para constituir un medio de aprendizaje pertinente en el sentido de Brousseau y de las condiciones de «secundarización» suficientes, lo que lleva finalmente a la redacción de una consigna que «enmarca» todo el conjunto.

Las lagunas observadas nos remiten a constataciones previas, efectuadas en nuestra investigación doctoral, en la que para una misma tarea, una docente había omitido dar un marco de referencia mientras que su colega había pensado justamente en eso. Se trataba de pedir a los alumnos que inventaran frases y encontraran su sujeto. Una docente había obligado a los alumnos a no utilizar la fórmula «hay», y la otra no había dado especificación. De ese modo, aparecieron una cantidad de frases con esa expresión. Se planteó entonces la pregunta de la multiplicidad del sujeto que había complicado el aprendizaje: el sujeto podía ser un sujeto del discurso («hay»), un sujeto semántico («el sujeto de la acción») o un sujeto gramatical, es decir el sujeto del verbo en una relación sujeto/verbo (Clauzard, 2008: 83).

Esta observación da cuenta de la importancia que reviste pensar la tarea escolar a fin de apuntar a la claridad didáctica y cognitiva. En este sentido, las nociones brousseauianas de construcción del medio didáctico se presentan como herramientas para pensar situaciones de aprendizaje que deben evitar volverse «ilusorias» o quedar «a la deriva».

Pensemos en las desviaciones de la regulación por efecto Jourdain o efecto Topaze. Recordemos que el efecto Topaze se da cuando el docente sugiere la respuesta bajo una forma más o menos disimulada. Con el efecto Jourdain, el docente da la respuesta esperada a partir de una respuesta banal o aproximada de un alumno. Es la ambigüedad del contrato didáctico lo que genera dichos efectos. Eso revela una distancia entre lo esperable y la realidad de la clase: los alumnos hacen algo distinto de lo esperado. El contrato didáctico se modifica por ello. Este punto nos parece esencial para formar docentes que piloteen un contrato didáctico caracterizado por el hecho de que el saber no puede ser transmitido ni impuesto.

Es necesario que los alumnos consideren suyo un problema a resolver que en el inicio les es ajeno. El alumno parte, en efecto, de una pregunta sobre un mundo desconocido para crear aprendizajes. Esta devolución implica una responsabilidad, pero no una culpabilidad en caso

de fracasar. Siguiendo a Sensevy (2007), pensamos que la acción del docente se organiza en relación con el contrato didáctico a través de los conceptos de cronogénesis (control del tiempo didáctico), de mesogénesis (control de la planificación de un medio didáctico para aprender con dimensiones fijas en los primeros instantes de la clase, el espacio didáctico), de topogénesis (control del lugar reservado a cada uno, repartición de tareas y responsabilidades de cada uno frente al saber enseñado).

Debemos acordar en que la construcción de los conocimientos reviste una importancia particular. Existe la necesidad de provocar una génesis artificial de los conocimientos en el aprendiz frente a saberes milenarios. La teoría de las situaciones conlleva una problematización epistemológica, social y psicológica del aprendizaje y de las situaciones didácticas respecto de un medio cuyas exigencias demandan respuestas de alumnos, puesta en circulación de recursos y construcción de nuevos esquemas. La complejidad de la situación didáctica, los desafíos de la planificación con un trabajo sobre las hipótesis de aprendizaje de los alumnos, según su zona de desarrollo próximo y un itinerario de dificultades de aprendizaje del objeto de saber, son elementos esenciales a problematizar.

En términos de juicios pragmáticos que orientan la acción de nuestros colegas observados, podríamos considerar (de manera parcial) algunos elementos de sus estrategias y de una identidad en acto, como sigue.

G.	Su acción y su juicio pragmático reciben el impacto de la impaciencia por llevar a cabo completamente lo que ha previsto sobre su ficha de planificación, a riesgo de multiplicar tareas, provocar confusión y terminar por dar a los alumnos las respuestas esperadas. Notamos una gran dificultad para ajustarse a los imprevistos. Bastante inductora, ¿su estrategia es acaso la impaciencia? Es una persona que duda, con incertidumbre pedagógica, muy autocrítica, con una estima profesional de sí más bien reservada. Advertimos en sus propias palabras una cierta severidad sobre su práctica.
A.	Su acción y su juicio pragmático están ligados a la situación cognitiva de los alumnos, a lo que hacen y a la ayuda que demandan. Se implica poco en la co-actividad dialogada; más bien a distancia, favorece la actividad individual e intelectual de los alumnos. Su rol, su propia actividad no se transparentan nunca en sus palabras, salvo porque lamenta la falta de complejidad en las frases propuestas para el análisis. ¿Su estrategia sería de acompañamiento? Parece una practicante confiada, positiva, con certezas y entusiasmo. Notamos, sin embargo, dificultades para tomar distancia crítica sobre su acción, en una instancia posterior.
C.	Su acción y su juicio pragmático dependen de la configuración de la respuesta cognitiva de los alumnos. Responde a la desviación o al desacierto de los alumnos que no trabajan en la dirección correcta, llevándolos a hacerse nuevas preguntas, intentando hacerlos tomar una distancia metacognitiva de su actividad. ¿Su estrategia sería la oportunista, acomodaticia? Por otra parte, busca mejorar constantemente su práctica, está en permanente cuestionamiento y es apto para el análisis reflexivo.

DISCUSIÓN

Pensándolo bien, tratar de determinar los juicios pragmáticos de los docentes que orientan sus acciones en clase, los elementos de sus estrategias de enseñanza, exige más materiales para analizar que un simple *debriefing*. Creemos que un análisis didáctico y epistemológico de la clase podría sustentar mejor nuestras conclusiones.

Siendo esto así, consideramos que la formación docente podría efectuarse a través de procedimientos de *debriefing* a condición de que se problematice lo desarrollado en relación con los elementos teóricos de la práctica didáctica. Podríamos partir entonces de un análisis de la clase que haga un relato crítico de su desarrollo, de sus objetivos de aprendizaje y de la formulación de la consigna de la tarea escolar que contenga lo que el aprendizaje debe desarrollar. Como dice Ricoeur, los docentes reconstruyen la intriga de la clase, identifican sus fases esenciales, las rupturas y los avances, las lógicas internas que complejizan o simplifican la situación de enseñanza-aprendizaje, los momentos en que se ha producido un cambio crítico. Emerge la historia de los momentos críticos en los que se manifiesta la toma de decisiones, una reactividad y una reflexión ante la situación de recepción cognitiva de los alumnos. Los docentes formulan críticas mediante la observación distanciada de su práctica. El paso al costado del análisis reflexivo por medio de un discurso de explicitación a la manera de Vermersch conduce a los docentes al relato de la intriga, con sus etapas felices y caóticas, que provocan dificultades sobre las cuales, naturalmente, focalizan su atención y razonamiento, puesto que cada uno sabe que, con frecuencia, se aprende mediante el error.

De alguna manera, el *debriefing*, que introduce a la vez una dimensión reflexiva y de conceptualización, hace que los actores sepan implícitamente, sin formularlo, que están en situación de aprender por sí mismos, incluso de su práctica caótica. Ser conducido a hablar de la propia práctica tendería a hacer decir lo que no ha funcionado, pues se sabe que es por allí por donde hay que mejorar para beneficio de los alumnos y para la propia satisfacción, es decir, la ética personal.

Conceptualizar la práctica sería entonces una forma de aprendizaje que uno estaría tentado de asumir como un fenómeno naturalmente humano, pues el ser humano tiene sobre todo ganas de aprender. Como resultado, la profesionalización de los docentes sería evidente. Sin embargo, esta hipótesis es tan optimista como falsa, porque los contraejemplos son elocuentes. Así, si con dos docentes, C. y G., este deseo de aprender, de mejorar la práctica, de superar los escollos y de saber mirar todos los aspectos de su acción profesional, incluido lo que no ha funcionado, parece evidente, eso no es compartido por A., quien se contenta con una visión un poco «angelical»

del desarrollo de su clase, debido a su falta de giro reflexivo, a una relativa ineptitud para el desarrollo de una mirada crítica sobre su práctica, para un descentramiento.

Lo cierto es que, recordando las pruebas del CAFIPEMF,³ para obtener la certificación como maestro formador cuenta más la capacidad de mirarse y de criticar de manera constructiva lo que se hizo que el logro de «su» clase. Por cierto, ¿logramos siempre un proyecto de enseñanza? ¿Se puede estar satisfecho de su implementación? Nada es menos seguro. Por eso, nuestro modesto estudio (resultado de una pequeña muestra de casos) sugiere que existen al menos dos poblaciones docentes: la que practica una autocrítica de mesurada a severa y la que practica una forma de autosatisfacción por razones probablemente intrapersonales que se nos escapan, y que quizás no nos corresponde juzgar.

Los *debriefings* dependen de una reconstrucción de la acción que es entonces una función cognitiva que se aprende, a fin de proceder a una descripción profunda del desarrollo de la situación desde la óptica de la problematización de momentos críticos identificables entre pares. El *debriefing* puede dividirse en cuatro grandes etapas: relato, crítica, problematización, reconstrucción/reconfiguración. El procedimiento del *debriefing* rompe con el análisis de la práctica según un modelo de aplicación vigente en los recorridos de formación. Ya no se trata de contentarse con la adquisición de un modelo de enseñanza en clase, sino de desarrollar la aptitud para analizar a posteriori las situaciones complejas e inciertas, a fin de comprenderlas y dotarse de medios para reajustar la propia actividad y sus esquemas. El rol del formador es fundamental como apoyo para que las prácticas sean espacios de experiencia en los que se pueda tomar distancia, en el marco de una co-elaboración. Sin embargo, los formadores, ¿son «compañeros» que aconsejan la práctica correcta, la astucia adecuada, o bien son expertos que ayudan a analizar las situaciones y las prácticas profesionales para facilitar el aprendizaje mediante la acción, la apropiación mediante la experiencia? Está claro que los objetivos perseguidos no son los mismos.

En una primera situación, el docente experto invita a reproducir gestos profesionales como una simple copia, ignorando la singularidad de la situación y del profesional, la dialéctica esquema/situación y las cuestiones identitarias de la persona, que no es un terreno virgen de conocimiento, de historias, de vivencias y de experiencias. En el segundo caso, el experto promueve la construcción de una competencia reflexiva en el docente novel, relativa a un esquema, a una situación y a un problema.

3. Siglas del título habilitante de docente formador de Francia. [N. de E.]

Pastré (2011) explica que estos docentes noveles aprenden más después de la acción que durante la misma. En efecto, los profesionales se encuentran en una postura de análisis reflexivo que es retrospectivo respecto de su propia actividad. Pueden formular así hipótesis sobre lo que ocurrió en momentos particularmente críticos y, eventualmente, mirar huellas de su actividad y consultar con tranquilidad lo observable de lo que han hecho. No estando ya sometidos a la presión de los acontecimientos de la situación de trabajo, ni a los imperativos de la acción, pueden dar un paso al costado y tomar distancia respecto de su práctica a fin de reconfigurar lo ocurrido y su propio comportamiento, mediante un movimiento de «retroacción» (Veynes, 1978). Este efecto permite comprender la secuencia de las cosas, la concatenación de un conjunto de elementos contingentes que impactan en el desarrollo de la acción. Esta reconstrucción de lo que ha pasado permite a su vez identificar la parte de racionalidad presente en un acontecimiento singular. El profesional se posiciona por lo tanto como «historiador» de su propio pasado. Pastré (2011) constata que, luego de las sesiones de análisis reflexivos que son los *debriefings*, los jóvenes ingenieros son capaces de dominar en la práctica situaciones similares a las analizadas.

El dispositivo del *debriefing* pone particular relieve en el desarrollo humano como construcción de un *sí mismo* junto a la construcción de recursos e instrumentos para actuar. El obrar humano mezcla lo que es el sujeto construido por su historia y lo que este opera como adaptación de la acción a las contingencias de la situación. Un docente enseña así en función de lo que es, de su experiencia, del sentido que ha dado a su vivencia pedagógica y didáctica. Enseña también en función de los recursos que puede poner en práctica para salir bien parado cuando la situación es crítica. Esos mismos recursos epistémicos o pragmáticos están orientados también por el sentido que el docente les da. El *debriefing* es una distancia o desvío para captar estos desafíos identitarios y operatorios. La cuestión identitaria no aparece en forma evidente en la lectura de las transcripciones. Pero un análisis más profundo probablemente permita esbozar un perfil sobre esta.

CONCLUSIÓN

«Hacer hablar» la práctica del docente desde una perspectiva del desarrollo de las competencias es una tarea ardua. Observamos resistencias relativas a una distancia crítica respecto de la actividad docente: una dificultad para cambiar de perspectiva al mirarse hacer, la tentación de caer en una focalización sobre la actividad del alumno (como una escapatoria) en lugar de observar la co-actividad docente-alumnos, la dificultad para problematizar, luego, una práctica de enseñanza en función de dos ejes fundamentales

como el saber enseñar y los saberes a enseñar. Pensamos que, apoyándonos en los juicios pragmáticos que podemos inferir de nuestros protocolos y observaciones en *debriefings*, convendría problematizar los elementos críticos que emergen, en el sentido de Fabre (2011). Los juicios pragmáticos inferidos son entonces herramientas para el investigador/formador que dan cuenta de una problematización, y son un punto de anclaje a partir del cual es posible problematizar la actividad del docente.

El análisis de la práctica mediante el *debriefing* ofrece una «génesis ideal». Partimos de lo que el docente realizó hacia lo que no pudo hacer, lo que le estuvo impedido de hacer. El recorrido problematizado lleva a la conclusión de lo que haríamos si hubiera que repetir la acción. ¿Qué olvidamos planificar? ¿Qué no supimos ajustar durante la clase? ¿Qué indicadores no vimos? El *debriefing* problematiza la clase a posteriori y encuentra soluciones, génesis ideales de la planificación y de la conducción. La toma de conciencia de lo que habría que haber hecho revela un «impensado» o un «inconsciente cognitivo», un gesto profesional mal dominado que se vuelve de pronto una lección a aprender para el docente.

A veces el docente se plantea falsos problemas, no piensa una eventualidad, carece de un reflejo adaptativo o bien no encuentra el dispositivo de aprendizaje eficaz o la gestión didáctica más operativa. Pueden revelarse también lagunas didácticas o académicas. La reflexividad del pasante es la garantía de un profesional en desarrollo. Un desarrollo permanente, pues el profesional docente no puede dominar todas las situaciones en su contexto dinámico de actividades interhumanas, ni poseer al detalle todas las soluciones relativas a las desventajas cognitivas que el aprendizaje de un concepto puede plantear a ciertos alumnos. Notemos finalmente que pueden existir desacuerdos sobre la identificación de los problemas y sus soluciones. En este contexto, les corresponde a los actores velar por liberarse de toda connivencia que se imponga, a pesar suyo, en el co-análisis entre pares.

El desafío respecto de la distancia adecuada entre el formador y el aprendiz es el de «estar cerca, pero no demasiado». Demasiada proximidad tanto como demasiada distancia pueden impedir que el *debriefing* resuelva la problematización atascada. En la confrontación entre el formador y el practicante se juega algo que remite a una relación asimétrica en la cual «el que sostiene sabe lo que el otro no sabe aún». Es útil para aquel que dirige la sesión de *debriefing* respetar la doble exigencia ética que define Vannier (2011) en estos términos: «el abandono de toda intención de formatear el pensamiento del otro y el reconocimiento del valor intrínseco de la palabra de cada uno». Pues el *debriefing* tiene por función hacer visible la parte invisible que el fragor de la acción opaca para el actor, conducir no a una imposición sino a una concientización sobre lo que se ha escapado. Ofrecer los medios para reconstruir la semántica de una acción, la sucesión de los

actos, el esquema narrativo de una clase. Y problematizar «el desarrollo» a fin de encontrar una respuesta adaptada. Una vuelta reflexiva tal prepara al profesional para hacer frente a las variables y a las obligaciones que imponen las situaciones de trabajo, para sortear los impedimentos.

BIBLIOGRAFÍA

Brousseau, G.

1998 *Théorie des situations didactiques*, París, La Pensée Sauvage.

Clauzard, P.

2008 *La médiation grammaticale en école élémentaire, éléments de compréhension de l'activité enseignante*, tesis doctoral, CNAM.

2011 *Expérimentation d'un outil d'investigation ergonomique dans le champ de l'enseignement*, Actas del congreso «Outils pour la Formation, l'Éducation et la Prévention».

Clot, Y.

2002 *La fonction psychologique du travail*, París, PUF.

Fabre, M. y Musquer, A.

2011 «Qu'est-ce que conseiller veut dire? L'entretien conseil comme problématisation après-coup de la pratique», en Robin, J.-Y. y Vinatier, I. (dirs.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, París, L'Harmattan.

Pastré, P.

2011 *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes*, París, PUF.

Ricoeur, P.

1985 *Temps et récit*, París, Seuil.

Robin, J.-Y. y Vinatier, I. (dirs.)

2011 *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, París, L'Harmattan.

Sensevy, G. y Mercier, A. (dirs.)

2007 *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR.

Vannier, M.-P.

2011 «Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative», en Robin, J.-Y. y Vinatier, I. (dirs.), *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*, Paris, L'Harmattan.

Vergnaud, G.

1996 «Au fond de l'action, la conceptualisation», en Barbier, J.-M. (ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

Vermersch, P.

1994 *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*, Paris, ESF.

Veyne, P.

1971 *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.

Función y usos de la instrucción al sosías en la formación inicial

Frédéric Saujat

LA INSTRUCCIÓN AL SOSÍAS COMO INSTRUMENTO DE TRABAJO PARA EL INGRESO AL OFICIO

El ejercicio de «instrucción al sosías» implementado por Oddone en la Fiat, en el curso de los seminarios de formación de operarios de la Universidad de Turín en la década de 1970 (Oddone *et al.*, 1981), se basa en el trabajo de co-análisis a lo largo del cual un profesional (el instructor) recibe la siguiente consigna: «Suponé que yo soy tu sosías y que mañana me encuentro en situación de tener que reemplazarte en tu trabajo. ¿Cuáles son las instrucciones que quisieras transmitirme a fin de que nadie se percate de la sustitución?». Según Oddone, el trabajo de instrucción abarca cuatro ámbitos de experiencia profesional: las relaciones con la tarea, las relaciones con los pares en el(los) colectivo(s), las relaciones con la jerarquía y las relaciones con las organizaciones formales o informales del mundo del trabajo.

En la perspectiva de una ergonomía de la actividad docente, nos parece interesante conservar estos criterios, y en la medida de lo posible despejar esos campos, especialmente los tres primeros, en el transcurso de las instrucciones al sosías que llevamos a cabo. La consigna formulada más arriba se completa y especifica de la siguiente manera: «Fui convocado para reemplazarte mañana en tu clase, entonces voy a tratar de valerme de tu experiencia y de tus consejos para salir lo más airoso posible de este asunto». La entrevista es registrada e implica un intercambio con el grupo delante del cual se realiza: este reacciona luego de la entrevista, siguiendo de alguna manera el trabajo del sosías, solicitando los comentarios del sujeto-instructor sobre los elementos que resultaron demasiado

implícitos, etc. Esta discusión apunta a ayudar al instructor a volver sobre lo registrado para comentarlo por escrito.

Desde este punto de vista, la autoconfrontación opera en dos tiempos: el sujeto es confrontado en primer lugar consigo mismo a través de la mediación de la actividad del sosías, y luego se confronta con las huellas de su intercambio con él (a partir de su grabación), a través de la mediación de una actividad de escritura, que puede ser dirigida al sosías y/o al grupo. La eficacia de esas confrontaciones resulta de la necesidad del sujeto de atravesar contextos diferentes, que constituyen oportunidades para «trabajar» su actividad. Se trata entonces de interesarse en los detalles del trabajo del docente, focalizando el «cómo» más que el «por qué». El objetivo es conducir al instructor (el docente a «reemplazar») a dialogar consigo mismo por intermedio de preguntas que le plantea el sosías, intentar llevarlo a mirar su experiencia con los ojos de su «sosías». La preocupación compartida de informar a un sosías y no solo a un reemplazante, la precisión de las informaciones dadas y recibidas, y el esfuerzo que consiente el instructor para permitir al sosías captar correctamente los detalles de la situación de trabajo son lo que posibilita al instructor escuchar y ver su experiencia de otra manera.

En efecto, al solicitar una descripción de la situación de trabajo del instructor y de la conducta a tener en cuenta, el sosías se sirve de la acción pasada, tal como fue diseñada, en el presente de la entrevista, como una fuente de su propia actividad futura. En esas condiciones, el sosías no puede ver la situación como el instructor, que ha hecho de ella «su» medio de trabajo. Sus preguntas hacen aparecer entonces el trabajo ordinario del instructor bajo la forma de «realizaciones» inesperadas, con relación a las cuales reclama ser guiado por este.

El «tú» al cual se dirige la transmisión de las consignas tiene entonces por objeto la actividad por venir del sosías-reemplazante. Este último se abre camino no solo a lo vivido de la acción, sino también a lo que no ha sido vivido por el sujeto. Como resultado, esta reanudación de la actividad «primera» en el contexto de la actividad «segunda» de instrucción autoriza una movilización del «sentido» de la actividad para el sujeto-instructor. Por otra parte, esta movilización continúa durante el comentario sobre la instrucción y puede prolongarse mediante el trabajo de escritura consistente en un retorno, por parte del instructor, a la transcripción de la entrevista.

En el caso de la utilización de la instrucción al sosías en la formación inicial, la actividad primera, objeto del co-análisis, consiste más en la manera en que el profesional instructor «experimenta» la entrada en el oficio que en su experiencia profesional propiamente dicha (en el sentido en que decimos de un docente «curtido» que tiene experiencia). En efecto, esta experiencia es una prueba para el principiante, que no solo es la de la confrontación a una clase, sino también la de la inmersión en un medio de

trabajo, una escuela o establecimiento escolar, portadores de una historia y marcados por maneras de pensar y de hacer el oficio, con las cuales es necesario contar para lograr hacer valer el propio trabajo e inscribirlo en el trabajo de los otros.

ESPECIFICIDADES DE LA INSTRUCCIÓN AL SOSÍAS COMO MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

Para que aparezcan las especificidades, puede ser interesante contrastar la instrucción al sosías con otro método de análisis de la actividad, como la entrevista de explicitación (Vermersch, 1994 y 2003), en cinco puntos característicos.

- En la instrucción al sosías, el instructor debe formular las instrucciones a la segunda persona («tú»); en la entrevista de explicitación, el entrevistado describe el desarrollo de su actividad en primera persona.
- En la instrucción al sosías, el instructor está en posición de hacerle entender al otro cómo deberá arreglárselas (debe describir su propia actividad) para que pueda reemplazarlo; en la entrevista de explicitación, la comprensión por parte del entrevistador no apunta a lograr un reemplazo sino a ayudar al otro a comprender.
- En la entrevista de explicitación, se trata un acontecimiento pasado (contado en pasado o en presente, mediante la evocación); en la instrucción al sosías, el instructor debe proyectar en un futuro próximo («mañana») una situación pasada revivida en el curso del ejercicio de instrucción y atravesada nuevamente con el sosías.
- En la instrucción al sosías, se trata de identificar la actividad real (lo que no hacemos, lo que no llegamos a hacer, lo que querríamos o podríamos hacer, lo que se nos impide hacer o lo que nos impedimos hacer) en la actividad realizada. La entrevista de explicitación, por su parte, apunta a la descripción del desarrollo de esa acción, tal como esta ha sido efectivamente implementada en una tarea real.
- En la instrucción al sosías, la entrevista es concebida como un proceso de co-análisis, y la actividad lingüística es tomada como una actividad en sí, completa, sobre una actividad inicial que resulta transformada por ella. En la entrevista de explicitación, se trata de guiar al sujeto en la exploración de su actividad inicial tal como esta ha sido efectivamente vivida: el sujeto está allí como informante, no como analista de sus propias descripciones, la gestión supone un experto que solo puede alcanzar la lógica propia de lo vivido.

EXTRACTOS Y ANÁLISIS DE INSTRUCCIONES AL SOSÍAS: «TOMAR» LA CLASE Y APRENDER SU OFICIO

La exposición a dificultades similares, el hecho de encontrar obstáculos comparables en la implementación de los gestos profesionales de conducción de la clase, genera estrategias y conductas que presentan huellas comunes, a pesar de la dispersión geográfica ligada a los lugares de ejercicio de los pasantes y de las especificidades ligadas a sus disciplinas de enseñanza. Estos jóvenes docentes buscan «sobrecompensar» (Vigotsky, 1994) su dificultad provisoria para manejar situaciones complejas mediante el desarrollo de recursos que funcionen como intermediarios. Así, el fuerte acento puesto en las técnicas destinadas a «tomar» y a «sostener» la clase, y la dependencia de las técnicas que permiten «desarrollarla» con respecto a las primeras, parecen remitir a la actividad mediante la cual estos principiantes se esfuerzan por instaurar un marco que haga posible el aprendizaje de los alumnos, pero también su propio aprendizaje. La instrucción al sosías permite entonces «trabajar» las reacciones subjetivas de esta «eficacia, a pesar de todo», al servicio de la cual los pasantes elaboran medios para actuar que a menudo «tuercen» sus razones iniciales así como las concepciones que tienen de la actividad del docente y de la de los alumnos. Ese es el caso de Pascal, por ejemplo, profesor de escuela al que conocimos durante su primer año de ejercicio, cuando tenía a cargo un curso doble de CPCE¹ en una escuela en ZEP.

SOSÍAS. Te recuerdo las reglas del juego. Imaginá que soy tu sosías y que fui convocado para reemplazarte mañana en tu clase, entonces voy a tratar de valerme de tu experiencia y de tus consejos para salir lo más airoso posible de este asunto.

PASCAL. De acuerdo.

S. Entonces, cuando llego a la mañana, ¿qué hago?

P. Bueno... disponés a los chicos en la fila, en el patio, ellos tienen un lugar para ponerse en fila. Esperás que estén en fila de a dos, que se den la mano, que no hagan más bochinche, bah...

S. ¿Son criterios sobre los cuales debo ser intransigente?

P. Sí, sí. Si no, no vamos, y eventualmente cuando nos vamos... que vamos a entrar al aula, si la fila se desarma o hablan demasiado, volvemos al patio, pero bueno...

S. Volvemos a salir, los hago ponerse de nuevo en fila y empezamos...

1. CP, Curso Preparatorio (equivalente a 1º año de la escuela primaria) y CE1, Curso Elemental 1 (equivalente a 2º año de la escuela primaria). En este caso se trata de un grado ZEP (Zona de Educación Prioritaria). [N de T.]

P. Salvo... si tenés previsto algo que va a requerir tiempo, entonces bueno... hacés de cuenta que no escuchás demasiado o que no ves que se soltaron de las manos. Cuando entran al aula van directo a sus mesas, bajan las sillas y se quedan de pie hasta que haya silencio absoluto, mientras tanto pasás lista, luego ellos saben que cuando decís «siéntense» deben sacar sus cuadernos, los CP y los CP1, y escribir la fecha... eso lo saben, en el séptimo cuadrado,² subrayado en verde...

S. ¿Ellos esperan que yo les dé la señal y diga «siéntense»?

P. ¡Eso es! Si no, bueno, hay algunos que siempre van... que tratan de sentarse, que se hacen los que no escucharon o... bueno, a esos los hacés parar y esperamos que realmente haya silencio absoluto... y después ellos se sientan, sacan su cuaderno y ponen la fecha.

S. Puedo esperar relativamente mucho tiempo o...

P. No, ahora no. Al principio del año sí, podíamos esperar diez minutos, un cuarto de hora... luego era «estoy cansado, tengo sueño, ¿cuándo nos sentamos?», ahora eso es rápido, porque son ellos los que regulan eso ahora... los que dicen «bueno, parate, apurate, ¡ite estamos esperando!». Así es, igual eso puede llevar hasta cinco minutos, a veces más según las mañanas... Si algunos se acostaron tarde, porque se quedan despiertos hasta tarde... pero ¡lo lamento! Ellos saben, es así... pero se soluciona relativamente bien.

S. Es decir... si no me conformo, puede haber problemas porque eso fue ritualizado en el aula...

P. Ah, sí, sí, hay que... igual que con la fila que se desarma, podemos cerrar los ojos a veces... porque tenemos una clase importante de lectura o de matemática que hay que dar, necesitás toda la hora... ¡pero eso, no! Lo lamento, incluso si se pierde tiempo no se hacen concesiones. Así es. Y entonces hasta dar las consignas es... silencio absoluto. Ellos saben que no se puede hacer ruido, no se puede hablar para nada hasta que la fecha no esté escrita, subrayada. [...]

En primer lugar, durante la acción de Pascal, tal como se perfila a lo largo de la instrucción, llama la atención la fuerte aparición de tareas que apelan a la implementación de microtécnicas de gestión de la clase. Todo ocurre como si para Pascal esas tareas que, podríamos decir, permiten «tomar» la clase (y hacer que la clase «prenda») constituyeran la condición de posibilidad de realización de otras tareas necesarias para «desarrollar» la clase. Ciertamente, la oposición operada aquí entre «tomar» la clase y «desarrollar» la

2. En la primaria francesa se utiliza un cuaderno de clase de hojas cuadrículadas. [N. de T.]

clase es demasiado tajante y merece ser tratada de manera más dialéctica: por otra parte, el desafío de los profesores principiantes es tener que acceder a este «sentido del juego» que permite a los docentes experimentados combinar en sus gestos profesionales la gestión de la clase y las necesidades didácticas. Pero si esas tareas son tan importantes en el transcurso de la instrucción, es sin duda porque lo requieren y exigen de su parte la elaboración e incorporación progresiva de técnicas específicas para instaurar un marco que haga posible el aprendizaje. Es lo que permite comprender el rigor (subrayado por la frecuencia de las instrucciones relativas a la necesidad de intransigencia) demostrado por Pascal en la gestión de las entradas y salidas del aula, de los desplazamientos, del uso de la palabra, del trabajo en clase, de los comportamientos, del cuidado de los cuadernos, etc.

Esta «microfísica» obliga a evocar al Foucault de *Vigilar y castigar*: una atención sostenida al detalle (a propósito de la fecha «en el séptimo cuadrado, subrayada en verde»), una «atenta *malevolencia* que todo lo aprovecha. La disciplina es una anatomía política del detalle» (Foucault, 1975: 141 [143]). Ejerce, a través de un sistema de micropenalidades, un control sobre el tiempo, la actividad, la manera de ser, los discursos, los cuerpos. Por otra parte, este rigor y esta atención al detalle, cuya importancia para Pascal hemos observado, son precisamente lo que les falta a muchos docentes principiantes. Las dificultades que encuentran, en particular en las escuelas consideradas difíciles, manifiestan un «agujero» en la función no solo obligatoria sino también estructurante y aseguradora del marco: mediante la ritualización, se autoriza la construcción de referencias (evidentes en la frecuencia de fórmulas como «eso está bien», «ahora entendieron», «eso funciona») que permiten la contención de la excitación y la agresividad, así como las manifestaciones de angustia ligadas al trabajo en grupo.

En el transcurso de la instrucción, volverá varias veces sobre la necesidad en la que se encontró de poner a trabajar a un grupo –los CP o los CE1– con criterios estrictos de silencio y de autonomía: «Los acostumbré desde principio de año a trabajar solos, a utilizar un manual, me lo reprocharon hasta febrero,³ que no me ocupaba lo suficiente de ellos, ¡y lo decían así! Ahora comprendieron»; «No tienen derecho, los de segundo (CE1), a interrumpirme cuando doy la actividad preliminar a los de primero (CP), esa es la regla, les dije que no teníamos elección, ni ellos ni yo, y lo aceptaron». Pascal se encontró en la obligación de no responder a los pedidos de los alumnos y de elaborar técnicas para hacerlo, técnicas que numerosos principiantes se afanan en construir. Señalemos que lo logró en una clase –con fuerte por-

3. Con relación al ciclo lectivo escolar, en el hemisferio norte, el mes de febrero correspondería al mes de septiembre en el hemisferio sur. [N. de T.]

centaje de CP y cinco de CE1— en la que tenía que formar a alumnos que en su mayoría estaban aprendiendo su «oficio de alumnos» de escuela elemental y no disponían aún de una de las herramientas fundamentales, la lectoescritura. Todo ocurre como si esta obligación, inscrita de alguna manera en el contexto institucional y «aceptada» por los alumnos, hubiera sido transformada por Pascal en oportunidad de desarrollo: su acción, que es la de un principiante «obsesionado por los contenidos» y que asigna a sus alumnos objetivos ambiciosos, puesta a prueba por la «incomodidad real» que constituye para un novato un curso doble con un curso preparatorio en una Zona de Educación Prioritaria, lo condujo, por una suerte de «sobrecompensación», a instaurar un marco riguroso. Pero ese marco ha jugado un rol protector, no solo para los alumnos, al instalar las condiciones necesarias para el ingreso a una actividad de aprendizaje escolar, sino también para Pascal, en el aprendizaje de su oficio. Él precisa, por otra parte, en otro momento de la instrucción, que los alumnos se tranquilizaron y él también.

En el fondo, a partir de las obligaciones del contexto institucional, Pascal elaboró un marco que hizo posible el aprendizaje de los alumnos y su propio aprendizaje: construyó un ámbito protegido en el seno mismo de su espacio de trabajo, que funcionó, puede decirse, como una «zona de desarrollo potencial» que definiremos como un espacio-tiempo en el cual la actividad del sujeto sufrió transformaciones que afectaron tanto los medios de su acción como las razones que lo empujan a actuar. En todo caso, en un ámbito distinto del de la *defectología*, puesto que aquí se trata del desarrollo «normal» de las competencias de un adulto docente en situación de trabajo, encontramos la perspectiva vigotskyana (1994) ya mencionada, que sitúa la fuente del desarrollo de la actividad del sujeto en el proceso de compensación de las deficiencias experimentadas por este en la situación en que se encuentra. Pero es interesante señalar que esto lo ha logrado actuando en un género «tradicional». Razón por la cual le pide a su sosías «mantenerse» en todo sentido en un marco estricto: sus maneras de decir y de actuar, que presenta como obligaciones que se ha impuesto y que el sosías deberá respetar, son las que le han permitido, para retomar la fórmula de Darré (1994), no errar él solo frente a una gama de tonterías posibles. Pero insistamos una vez más en el hecho de que si Pascal ha encontrado en ese género «tradicional» los recursos para ejercer su oficio, han sido sus «dificultades objetivas [las que han constituido] la fuente, el estímulo inicial para la manifestación de los procesos compensatorios» (Vigotsky, 1994: 126). En efecto, en el transcurso de la instrucción, ha puesto el acento varias veces en la necesidad en la que se encontraban sus alumnos y él de aceptar el marco por él instaurado, porque no era posible hacer otra cosa. Por eso, es la conjugación de las obligaciones de su medio de trabajo con los recursos puestos a disposición por el colectivo en el cual él está inserto lo que abrió una zona de desarrollo de

su eficacia que hizo posible la conducción de la clase. Pero ha sido obligado, a cambio, a utilizar sus propios recursos subjetivos, para inhibir lo que sus preocupaciones (que manifiesta en el transcurso de la instrucción diciendo que le gustaría una clase activa) lo habrían llevado a hacer, y liberarse de esta concepción a fin de asumir su autoridad de docente. Sin embargo, las razones para hacerlo no las encontró solo en él mismo, sino también en la eficacia obtenida en cuanto a conectar a sus alumnos con el trabajo.

LO QUE HACE SANDRINE Y LO QUE «REHACE»

El corpus en el cual nos apoyaremos de aquí en adelante surge de un trabajo conducido con Sandrine, profesora de colegio⁴ y de segundo año del liceo⁵ (alumnos de 15 años) en EPS⁶ en el momento de la implementación de la instrucción al sosías. Esta instrucción trata sobre las dificultades encontradas en la realización de un ciclo de handball con una clase «terminal» (correspondiente al último año de la educación secundaria, alumnos de 17-18 años). Teniendo en cuenta el marco limitado de este texto, nuestro análisis se centrará en el principio de la instrucción al sosías, que duró una hora y media. «Tal vez les dejé menos opción, en última instancia, de elegir su objetivo para ganar tiempo [...]». Este móvil –optimizar el aprendizaje en relación con el tiempo del cual dispone Sandrine (ocho clases)– aparece a lo largo de toda la instrucción.

Tratemos de precisar cómo este móvil guía las elecciones que ella le pide hacer a su «sosías». Siendo el objetivo llevarlos a formular un proyecto a partir de estas observaciones, el sosías se sorprende ante la consigna dada por Sandrine: «Solo tienen que poner una cruz» en una ficha en la que el sosías identificará los diferentes proyectos para ellos. De allí su insistencia: «Soy yo quien hace el inventario de los proyectos posibles». El sosías solicita entonces su opinión sobre la posibilidad de incorporar otra opción, a lo que Sandrine responde que es posible, aunque ella no lo haya hecho. Pero indica que ha hecho varias cosas, como si la cuestión del sosías la llevara de repente a tomar conciencia de la reducción que este está por operar respecto de su propia actividad, a partir de las instrucciones que ella misma le ha dado a fin de que nadie se percate de la sustitución.

4. El *collège* es el nivel educativo siguiente a la escuela elemental y está organizado en cuatro años. Comprende a los alumnos de 11 a 14 años. [N. de T.]

5. El *lycée* es el nivel educativo siguiente al *collège*, está organizado en tres años y comprende a los alumnos de 15 a 18 años. [N. de T.]

6. *Éducation Physique et Sportive* (Educación física y deportiva). [N. de T.]

Abriendo el campo de posibilidades, preocupada por cómo podrá actuar con la clase, pone en primer plano las elecciones que Sandrine ha hecho y, sintiendo que la actividad de ella tiene más espesor de lo que parece a los ojos del sosías, Sandrine le pregunta si puede hablarle de lo que ella ha hecho con otros cursos: la actividad del sosías la remite a una imagen deformada de su propia actividad, a la que desea volver a dar toda su relevancia. Las risas que esta pregunta suscita en ella señalan la voluntad de Sandrine de impedir que la seriedad se fije y se aisle de la integridad inacabada de su experiencia cotidiana (Bajtín, 1970). Sin embargo, trae nuevamente al sosías a la realidad del ciclo de handball, compuesto solo de ocho clases, para sacar partido finalmente de la propuesta del sosías, desplazándola: «Tener más tiempo después para hacerles identificar las soluciones, en situación de partido o en situación de aprendizaje, y ahí tal vez pasar más tiempo en eso que...».

Aquí se puede pensar que el diálogo exterior con el sosías se transforma parcialmente en un diálogo interior para Sandrine, mediante el cual evalúa y rectifica sus propias elecciones. El uso del infinitivo podría remitir a esta tentativa de formalizar maneras de hacer dotadas de un cierto valor genérico. Ella se apropia de las dudas del sosías dándose cuenta de que la fuente de su problema con los expertos tal vez se encuentra precisamente ahí, en el hecho de que ellos no han comprendido lo que iban a trabajar y por qué. Sandrine indica entonces al sosías que *sería interesante* reutilizar la ficha inicial, sobre la cual habían consignado su proyecto, precisando más adelante: «Yo no lo hice, es cierto que es interesante». Pero el tema de las restricciones temporales vuelve a aparecer:

[...] es interesante pero es muy largo. Porque llegamos al final del ciclo, ellos identificaron bien sus problemas, sus objetivos, comprendieron lo que íbamos a trabajar, y es ahí donde es realmente interesante y donde ellos deberían practicar, pero el ciclo está terminado, entonces es verdad que a veces estamos tentados de imponerles un poco las cosas más que... hacerles tomar conciencia cada vez, hacerlos observar.

Se dirige al sosías y por insistencia de este, a la posibilidad de implementar una gestión que implique a los alumnos en el análisis y la regulación de su propia actividad, dentro de la actividad de su equipo. Pero sin duda se dirige también al discurso profesional sostenido por la formación, e indirectamente a la manera en que ella misma lo ha asumido a través de su tesis profesional.

En efecto, esta última se apoyaba, para decirlo brevemente, en una concepción socioconstructivista de la enseñanza, a la que para ella hacen referencia varias preguntas del sosías. Tenemos aquí una suerte de posicionamiento pragmático respecto de esta concepción, cuyo sentido e interés ella parece compartir, pero cuyas condiciones de eficiencia no ha logrado reunir; de allí su insistencia en las obligaciones objetivas de su enseñanza. O, más exactamente,

el sentido que atribuye al significado del modelo teórico al cual se refiere su tesis. En el marco de un trabajo descontextualizado en la formación sobre la enseñanza de la educación física, sin duda no es el mismo que el que su experiencia cotidiana de enseñanza la empuja a conferirle.

De hecho, tal vez no son solo límites objetivos y personales –Sandrine dirá más adelante que la calidad del compromiso evolucionará con su experiencia de enseñanza– los que ella toca, sino también los del trabajo de organización que incumben al equipo de docentes de EPS del establecimiento, el cual, al avanzar la instrucción, se verá que está afectado. Consciente del riesgo de pérdida de sentido para los alumnos, aconseja al sosías establecer un «compromiso entre los dos». Precisa que de todas maneras, con excepción de los expertos, tendrá que lidiar con alumnos que «van a hacer, como máximo, lo que vos les impongas, si les das una situación, les explicás... de acuerdo o no de acuerdo, como máximo la van a hacer los desenvueltos».

A diferencia de los del «Viejo Puerto» (colegio de la REP,⁷ Marsella, donde ha realizado su pasantía de práctica acompañada), con los que «vemos rápidamente que hay algo que no va si ellos no comprenden, que si no comprenden por qué se hace algo la clase explota». Las carcajadas «enmarcan» la respuesta de Sandrine. Ella se esfuerza por hacer entender al sosías que aquello a lo cual ella lo invita es la misma prueba que ella misma debió afrontar. Pero, como dice Bajtín, la risa, en el encuentro con lo serio que sobrecarga las situaciones sin salida, se levanta por encima de ellas: «la risa da el permiso, la vía libre» (Bajtín, 1984: 354). ¿Qué decir entonces a su sosías del compromiso a operar, si no que con alumnos del «Viejo Puerto» le explotaría el rostro, algo de lo cual ella es perfectamente consciente? Al mismo tiempo, riendo evita en su discurso toda pretensión de una verdad incondicional y atemporal (Bajtín, 1970): eso es lo que ella ha hecho con sus alumnos y lo que se supone que el sosías debe hacer.

USOS Y DISPOSITIVOS POSIBLES

En las situaciones de formación en las que se organizan reuniones reflexivas colectivas que vuelven sobre la actividad de los pasantes, el uso de la instrucción al sosías puede resultar muy productivo. La instrucción al sosías permite, en efecto, contribuir al trabajo sobre la experiencia en curso de los

7. Red de Educación Prioritaria. A partir de 2015, las llamadas Zonas de Educación Prioritaria, con más de treinta años de existencia, fueron reemplazadas por la REP, que representa un nuevo mapa de la educación prioritaria en Francia. [N. de T.]

profesores pasantes cuando estos se encuentran en el IUFM,⁸ lejos de sus lugares de ejercicio, y se vuelve necesaria una puesta en palabras de esta experiencia que se sabe difícil para todo profesional. La instrucción provee un marco dialógico cuyas restricciones pueden volverse recursos para el principiante confrontado a ese trabajo. El rol del sosías puede ser interpretado por el formador, y eso es necesario en el inicio, para que los pasantes se apropien del sentido y las reglas del ejercicio, pero es más productivo si el rol es confiado progresivamente a un par, sabiendo que el destinatario de la instrucción (formador en la disciplina, formador de campo o par) constituye una variable que tiene una incidencia sobre el contenido mismo de la descripción que el sujeto co-elabora de su trabajo.

El ejercicio se desarrolla en presencia de la totalidad del grupo, y los oyentes tienen como tarea anotar durante la instrucción los puntos sobre los cuales podrán reaccionar luego, en general al cabo de quince minutos de instrucción. La instrucción y la discusión colectiva son grabadas, y ese material es provisto al instructor, que reacciona, a su vez, y produce un texto que es puesto en circulación en el grupo, que puede ser asimismo objeto de reacciones y de comentarios durante una sesión posterior. Se desarrolla así una experiencia en proceso de construcción, sobre intervalos amplios de esta experiencia ya sea sobre «tramos» extensos de esta experiencia, ya sea, al contrario, sobre problemas profesionales concretos por los cuales el grupo se inclina (por ejemplo, el trabajo de los alumnos), y que son objeto de varias instrucciones sucesivas según la alternancia instrucción/discusión colectiva definida más arriba.

Este trabajo hace entrar en colisión la historia personal de cada pasante, la historia colectiva del grupo al cual pertenece y los saberes de diferente naturaleza. La formación funciona aquí como una máquina de «reciclar» las *preocupaciones* de los principiantes en *ocupaciones* renovadas, cuya eficacia evoluciona bajo el doble impulso de una transformación del sentido y de la eficiencia de su actividad. El dispositivo (trabajo oral con el sosías/oral colectivo/escritura individual/oral colectivo...) apunta a que los pasantes puedan mirar su experiencia con otros ojos, y que, al hacerlo aprehendan las situaciones futuras de trabajo en la clase (pero también en la escuela o en el establecimiento), los problemas que estas plantean y las respuestas posibles. La elaboración de una cultura profesional común y en construcción, surgida de la confrontación de las experiencias singulares y de las controversias a las cuales su análisis da lugar, tanto como la apropiación personal de esta cultura, ayudan a reinscribir sus *vivencias* en *nuevas posibilidades de acción*.

La autoconfrontación cruzada como instrumento de acción a través del diálogo: objetos, direcciones y gestos renovados

Julie Duboscq e Yves Clot

EN EL ÁMBITO DE LA *CLÍNICA DE LA ACTIVIDAD*, a menudo se utilizan los métodos de autoconfrontación cruzada. Estos se basan en dos presupuestos que nos gustaría exponer de entrada. El primero es clínico. En un medio profesional, procedemos a analizar la actividad concreta destinada a modificar, a pedido de los interlocutores, situaciones de trabajo degradadas. Para eso hemos perfeccionado métodos dialógicos a fin de desarrollar la capacidad de acción de dichos interlocutores respecto de su medio y de ellos mismos (Clot, 2008).¹ Los métodos obedecen a un principio formulado pertinentemente por Foucault:

Lo que cuenta en las cosas dichas por los seres humanos no es tanto lo que estos hayan pensado antes o después, cuanto lo que desde el comienzo las sistematiza y las vuelve, por el resto del tiempo, indefinidamente accesibles a nuevos discursos y abiertas a la tarea de transformarlas (Foucault, 1988: XV [21]).

El segundo presupuesto es una cierta concepción de las relaciones entre el sujeto individual y el colectivo. Según nuestra perspectiva, el nivel de conflictividad social determina el nivel de conflictividad interna del individuo: su funcionamiento psíquico se estrecha y puede apagarse cuando la sociedad se vuelve unívoca, átona, es decir, monológica. La conflictividad

1. La parte teórica de este artículo es una versión renovada de un capítulo de Clot (2008).

interna del sujeto, base de su dinámica psíquica, no se fija de una vez por todas. La apertura del diálogo interior no puede mantenerse sin relevo social que lo alimente en energía conflictiva. En un sentido, la clínica de la actividad profesional que practicamos se interesa por ese «relevo». Busca mantener o restaurar la vitalidad dialógica de lo social gracias al análisis del trabajo experimentando la función psicológica del colectivo de trabajo.

Para definir lo que entendemos por diálogo, comenzaremos por un comentario sustancial de ciertos textos de Bajtín (Bajtín, 1984 y Peytard, 1995) proponiendo un «modelo» del dialogismo en tres instancias. Expondremos a continuación los métodos de autoconfrontación cruzada con la ayuda de los cuales intentaremos implementar la perspectiva clínica referida más arriba. Al hacerlo, diremos algo que es esencial: lo que nos interesa en el diálogo es su desarrollo o sus impedimentos. A partir de un diálogo de autoconfrontación cruzada entre obreros de la construcción que han contribuido a la adopción de un modo operativo más seguro, analizaremos el desarrollo de la actividad dialógica de los participantes, en particular los movimientos de objeto y de dirección del discurso, así como ciertos gestos que acompañan al discurso.

1. POTENCIALIDADES DEL DIÁLOGO

1.1. Descubrir lo real del diálogo a partir del diálogo realizado

Para Bajtín, la interioridad psíquica es un asunto demasiado serio como para ser abandonado a las psicologías mentalistas. Incluso cuando el ser humano toma su conducta como objeto de reflexión, no habla de sí mismo y de los otros sino consigo mismo y con los otros:

[...] es imposible captar al ser humano desde el interior, verlo y comprenderlo transformándolo en objeto de un análisis imparcial, neutro, por la sola fusión con él, *sintiéndolo*. Podemos aproximarnos a él y descubrirlo, más exactamente, forzarlo a descubrirse, solo a través de un intercambio dialógico (Bajtín, 1970a: 344).

Bajtín precisa que para él, el diálogo no es la antesala de la acción,² no es:

2. Por ello el lenguaje es una actividad plena y no solo un instrumento de la actividad. Sobre este punto, no podemos sino compartir los señalamientos de Boutet (2008). El interés del lenguaje es que es nómada y, según los momentos, actividad propiamente dicha, objeto de otra actividad o incluso un instrumento de esta. Esa multifuncionalidad es fuente de desarrollo del pensamiento.

[...] un procedimiento para descubrir, para poner al desnudo un carácter humano acabado; en el diálogo, la persona no se manifiesta solo desde el exterior sino que se convierte, por primera vez, en lo que verdaderamente es y no únicamente a los ojos de los otros, repitámoslo, sino también para sus propios ojos. Ser es comunicar dialógicamente. Cuando el diálogo se detiene, todo se detiene (ibíd.).

En Bajtín, el nudo de la aproximación dialógica está constituido por las relaciones entre el diálogo interior y el exterior: «en el diálogo, las réplicas de uno invaden las réplicas del diálogo interior del otro» (ibíd.: 347). En los diálogos que toma como ejemplo, «se chocan y discuten no dos voces enteras y monológicas, sino dos voces desgarradas» y «las réplicas abiertas de una responden a las réplicas ocultas de la otra» (ibíd.: 350). No hay discordia entre los sujetos ni disonancias entre sus voces que no sean, simultáneamente, también «interferencia de dos voces en el interior de una sola» (ibíd.: 355). Para Bajtín esas disonancias son a menudo sutiles. No dejan más que huellas fugitivas en el enunciado y son reconocibles en un sujeto «no tanto en palabras como en silencios que no justifican el sentido de su discurso, en cambios de tono inexplicables en relación con su primera voz, en una risa fuera de lugar, etc.» (ibíd.: 354).³

Quienquiera que sea el que habla a otro presupone que su voz no tiene frente a ella la palabra monológica de su interlocutor, sino que ella «penetra en su diálogo interior, en el que el lugar preciso de otro está de alguna manera preparado con anterioridad» (ibíd.: 360). Por todas partes encontramos la interferencia consonante o disonante de las réplicas del diálogo «aparente» con réplicas del diálogo interior. Por todas partes, un conjunto determinado de ideas, de reflexiones y palabras es distribuido entre varias voces distintas con una tonalidad diferente. El plurivocalismo y el heterovocalismo hacen que el diálogo interior y el exterior se apoyen de forma recíproca. Y esto, en razón de que «la búsqueda de la palabra personal es de hecho una búsqueda de la palabra no personal, de la palabra que es más grande que uno, una aspiración a huir de las propias palabras con la ayuda de las cuales no sabemos decir nada sustancial» (Bajtín, 1984: 370).

Dimensionamos entonces hasta qué punto el diálogo tiene un volumen que su superficie no sabría cubrir enteramente. Es por otra parte lo que da una historia posible al diálogo que está siempre pleno de posibilidades no realizadas. El heterovocalismo es el nombre que Bajtín da a ese volumen.

3. L. Jakubinsky, en un texto fundador que data de 1923, había insistido sobre el rol de la mímica y de la entonación en el proceso de producción del enunciado y en la definición de la intensidad del discurso (Jakubinsky, 2000).

De acuerdo con él, pero con otro vocabulario, nos proponemos considerar que el diálogo realizado (Bajtín habla del diálogo aparente) no tiene el monopolio de lo real del diálogo. Este traiciona –en el doble sentido de revelar y de transformar– lo real del diálogo. Desde ese punto de vista, si la palabra misma es, como él escribe, «bivocal» o «equivalente» (Bajtín, 1970a: 363), es porque ella es siempre el teatro de una lucha por el significado. Y «es en [estos] límites donde se libra la intensa lucha dialógica» (Bajtín, 1984: 364).

Habitualmente vemos que, para Bajtín, esos límites fluctuantes pasan entre mis palabras y las de otro. La experiencia verbal del ser humano es un proceso de asimilación más o menos creativo de las palabras de otro y no de las palabras de la lengua en sí mismas. Nuestra palabra está llena de palabras de otro y nuestros enunciados se caracterizan en grado variable por la alteridad o la asimilación, por un empleo idéntico o sin marcas, retrabajado o doblegado por palabras de otro (Bajtín, 1984: 296). Para actuar en el mundo, vivimos en el universo de las palabras de otro y toda nuestra vida consiste en dirigirnos a ese universo, en librar justamente ese duro combate dialógico en los límites fluctuantes entre las palabras de otro y las palabras personales (ibíd.: 363-364). Pero en general vemos con menos claridad que los límites dialógicos fluctúan también en el interior de las palabras personales cuyo empleo es idéntico o sin marcas, retrabajado o doblegado según los momentos y las situaciones. Bajtín llama «microdiálogo» (1970a: 362) a ese diálogo interior que hace de la palabra personal una historia de la palabra en la palabra. Este aspecto del dialogismo, muy mal reconocido, merece sin embargo mucha atención (Friedrich, 2001).

Pero eso no es todo. También vemos mucho menos claramente, en general, que Bajtín inscribe esos dos diálogos mezclados en el interior de un tercer diálogo, del cual no son sino partes: el «gran diálogo» (1970a: 362) que desborda completamente el perímetro del intercambio entre los dos interlocutores, en el cual participan aun sin saberlo, o desborda incluso la «gran temporalidad» (Bajtín, 1984: 346) del diálogo. Este punto, como el anterior, es decisivo para delimitar la originalidad de la postura dialógica de Bajtín: «Comprender es inevitablemente volverse el *tercero* del diálogo» (ibíd.: 336). No se trata desde luego del «tercero» en sentido literal, puesto que los participantes del diálogo pueden ser ilimitados en número, sino de una posición dialógica particular. El destinatario del diálogo realizado es concreto y el autor de la producción verbal espera de él una respuesta en el intercambio en curso. Ese destinatario es el destinatario segundo. Pero fuera de ese destinatario, «el autor del enunciado, de manera más o menos consciente, presupone un destinatario superior» (ibíd.). Situado, según las épocas, en «una lejanía metafísica» o en un tiempo históricamente lejano, ese «destinatario de auxilio» varía a favor de las percepciones del mundo y del medio: «este destinatario superior, con su comprensión responsiva,

idealmente correcta, adquiere una identidad ideológica concreta variable (Dios, verdad absoluta, juicio de la conciencia humana imparcial, pueblo, juicio de la historia, ciencia, etc.)» (ibíd.: 337). Agregaríamos de buena gana, por supuesto, en cuanto a lo que nos concierne, en análisis psicológico del trabajo, *el oficio*. Pero, sea cual fuera, el autor del enunciado espera también comprensión y respuesta incluso a su cuerpo que se defiende. Busca en él a la persona que «responde».

1.2. Dirigirse a tres instancias: subdestinatario, destinatario y destinatario superior

El autor de un enunciado «no puede confiar jamás por entero, y entregar toda su producción verbal a la voluntad absoluta y definitiva de destinatarios actuales o próximos» (1984: 337). Todo diálogo, agrega Bajtín, se desarrolla en presencia de un tercer participante invisible «que se sitúa por encima de todos los participantes del diálogo» (ibíd.). Así, la totalidad de las voces del pasado continúan hablando en el presente. Ese destinatario superior no tiene, sin embargo, nada de obligatoriamente místico cuando incluso él sería susceptible de devenirlo en ciertas percepciones del mundo. Lo que es seguro es que el otro en un diálogo no es solamente el segundo del diálogo, otro como persona, otro singular de la intersubjetividad. No es solamente alguien otro sino otra cosa: una historia colectiva de civilización de lo real. En realidad, ese otro es transhistórico y no suprahistórico. Es precisamente transpersonal (Clot, 2008). En efecto, no es externo a la entidad dialógica situada, existe en el interior de los intercambios singulares de esta entidad, incluso si permanece irreductible a ellos. Resta decir que, para Bajtín, «es momento constitutivo del todo del enunciado y, en el análisis más profundo, puede ser develado» (1984: 337). El diálogo siempre presupone una instancia de «justificación» que protege al hablante de la evaluación inmediata del segundo destinatario. Es verdadero incluso para la mentira, señala Bajtín, aunque sea solo bajo la forma siguiente: «Cualquiera *en mi lugar* habría mentido» (ibíd.). Es que la palabra va cada vez más lejos y atraviesa a su destinatario inmediato en la búsqueda de una asistencia, en todos los sentidos del término, cuya ausencia es lo más terrible que hay para el ser humano. Desde este punto de vista, la palabra no tiene fondo, porque su sentido no tiene fin incluso si su producción puede ser físicamente interrumpida por tal o cual participante directo en el diálogo.

Para Bajtín, esta inconclusión estructural que multiplica los ángulos dialógicos no es una suerte de «panglosia» que encerraría el psiquismo en el lenguaje. Al contrario, le da una historia a la objetividad pues las

«intenciones puramente materiales y exploratorias de la palabra, la facultad que tiene de concentrarse en su objeto, no están en absoluto debilitadas» (ibíd.). Podemos incluso pensar que estas se desarrollan tanto mejor cuanto que el enfrentamiento dialógico para el significado del objeto se lleva a cabo en los tres frentes del diálogo. Es incluso la lucha por el objeto lo que explica la inestabilidad de estos frentes, y también que haya tres diálogos en uno. Resta decir que, en las réplicas del diálogo con el destinatario inmediato, otros dos diálogos hacen escuchar sus voces: el «gran diálogo» con el tercer participante invisible y el «pequeño diálogo» consigo mismo. Dicho de otro modo, dirigidas a los destinatarios inmediatos, las réplicas son simultáneamente preguntas y respuestas al destinatario superior y a un subdestinatario, concepto que utilizaremos aquí para designar las voces del diálogo interior.

Destinatario, destinatario superior, subdestinatario: se comprende entonces por qué es necesario conservar cierta separación respecto de la teoría del diálogo de Bajtín y sobre todo evitar reducirla a un dialogismo de superficie. Desde este punto de vista, Bajtín es inseparable de Jakubinsky y de toda una tradición de estudio del diálogo en Rusia. Jakubinsky, en el texto mencionado, cita los análisis publicados en 1915 por Scerba, que muestran que «el monólogo es, en cierta medida, una forma lingüística artificial, y que la lengua revela su verdadera esencia en el diálogo» (2000: 112).

Más recientemente, Ponzio (1998) ha llamado la atención sobre el riesgo de implicar a Bajtín en una suerte de moral de la comunicación que le es totalmente ajena. Muestra que el diálogo para Bajtín no es en absoluto un ideal a alcanzar. Comprometerse en el diálogo con los otros para volverse uno mismo a través de la interacción no es un deber moral ni una «buena práctica» a imponerse, pues uno no puede elegir entrar en el diálogo. «El diálogo, para Bajtín, no se asume, se sufre», escribe Ponzio de manera tajante (ibíd.: 112). El diálogo no es el resultado de un acto deliberado e intencional de apertura al otro sino que resulta, por el contrario, de la imposibilidad de cerrarse a la alteridad (ibíd.: 113), so pena de exponerse a los riesgos de la enfermedad mental. No elegimos abrirnos a la alteridad dialógica. Esta nos afecta incluso antes de vivir y de actuar en el mundo. Es insuprimible. Podemos, en el mejor de los casos, volviendo la pasividad en actividad, hacer de ella algo para sí, desarrollándola. Si no, es ella la que nos envuelve, no sin hacernos correr el riesgo de una pérdida de realidad. No lo logramos sino logrando invertir el estatus del otro, mediante una subversión del otro en sí mismo para sí mismo, por apropiación. Es esa una actividad de reconversión y de afectación del otro que autoriza su migración desde la función de fuente de mi actividad hacia la de recurso para mi propio desarrollo. Esas migraciones funcionales fueron muy estudiadas por Vigotsky (Vigotsky, 2003; Clot, 1999).

1.3. Cuestionar la realidad establecida

Esta heterogeneidad plurivocal mantiene en Bajtín una insoslayable discordancia entre el diálogo realizado y lo real del diálogo. Y es esta discordancia la que puede revelarse creadora. Pues para él, como bien lo ha visto Bender, el diálogo no solo es posible cuando los interlocutores no comparten los mismos significados sino que esta es incluso la condición de su desarrollo: «En la vida todo es diálogo, es decir oposición dialógica» (Bajtín, 1970a: 84). Lo que compartimos no es tan interesante como lo que no compartimos (Bender, 1998: 193). Lo que le interesa a Bajtín no es tanto mostrar al ser humano en acuerdo con el otro cuanto mostrarlo en diálogo a pesar del otro, de él mismo y de sus propias intenciones, refractario a la síntesis, y eso, en nombre de la búsqueda en lo real de lo que es verdadero o falso, justo o injusto, bueno o malo, eficaz o no. En la búsqueda de otra cosa para vivir y hacer algo de su vida: el otro gesto posible, el otro objeto, la otra palabra, la otra idea, la otra actividad, la otra posibilidad aún no realizada. En la búsqueda del ser humano expuesto al descubrimiento. En la búsqueda «del ser humano en el ser humano» (1970a: 134).

Para Bajtín, si la última palabra jamás es dicha, es precisamente porque no todo está en las palabras. Para él, no son palabras lo que pronunciamos o escuchamos sino verdades o mentiras, cosas importantes o triviales, agradables o no, grandilocuentes o ligeras. De manera más general, como en Jakubinsky (2000: 103), en Bajtín la funcionalidad de la palabra es su principio mismo:

El desgarramiento de la palabra a la realidad es destructor para ella misma; esta se debilita, pierde su profundidad semántica y su movilidad, su capacidad de ampliar y de renovar su sentido en contextos nuevos y vivos; para decirlo de una vez, muere en cuanto palabra pues la palabra significante vive fuera de ella misma, vive de su orientación hacia el exterior (Bajtín, 1978: 171).

Es ese un trabajo de producción de significado que puede describirse como una interminable lucha en la palabra entre un proceso centrípeto y un proceso centrífugo (Sandywell, 1998). Un conflicto motor en la actividad de significado entre el proceso centrípeto de lo «ya dicho» con vocación monológica y el proceso centrífugo de lo «aún no dicho» con vocación dialógica. Desde este punto de vista, el dispositivo de autoconfrontación cruzada analizado a continuación podría calificarse de «centrifugación dialógica». Y eso con referencia a Bajtín, para quien lo exterior no es el afuera, el referente externo de la proposición, sino el más allá, el límite a empujar, el desarrollo posible que separa al que habla o actúa de sus funcionamientos

habituales. Es la motricidad de lo inacabado lo que compromete las esperas de la palabra en lo que aún le escapa, a riesgo para el sujeto, de encontrarse al descubierto. Para decirlo como F. François, «no hay ahí algo manifiesto y algo escondido, un significante y un significado, más bien algo difícil de decir» (1998: 26).

Es una cuestión de vida o muerte: arrancada a esta perspectiva que le tiende lo real, la palabra muere, escribe Bajtín. Podemos proponernos mirar la verdad de una actividad dialógica de una manera distinta de la conformidad a un objeto externo de referencia. El diálogo es «verdadero» si quienes hablan no hacen trampa con lo real. Se destaca por su intensidad. Esta actividad verdadera o, mejor aún, auténtica, en la cual la última palabra jamás es dicha (Scheller, 2003; Prot, 2003; Bournel-Bosson, 2005), está marcada por la libertad tomada con lo ya dicho, el discurso convenido, las falsas apariencias de la doxa (Amossy, 2005; Litim, 2006) para acercarse a lo «difícil de decir», lo «difícil de comprender» y lo «difícil de hacer».

Esta inconclusión o imperfección es la naturaleza misma del diálogo «verdadero» que no hace trampa con la realidad. Es concebido por Bajtín como una oportunidad dada al surgimiento inesperado e imprevisto de otra verdad distinta de la verdad del momento. Es el principio de la teoría dialógica examinada aquí. Sin el horizonte de una verdad que buscar, aun con la certeza de no poder «tenerla» jamás, el diálogo es trivializado. Suena «falso». El diálogo, cuando suena «justo», no apunta a la expresión de una subjetividad que confiesa sus límites, sino que apoya y organiza la pasión de apoderarse de la objetividad del mundo para darle una historia posible. Es lo que Bajtín llama la «responsabilidad del acto» (2003).

Por tal motivo, no hay idealización de la reciprocidad, de la comunidad o del colectivo en Bajtín, sino más bien la preocupación por el acontecimiento que puede darles un devenir: no negando la comunidad, sino por la vía de su desarrollo, constriñéndola a sobrepasar el contacto de lo real. Paradójicamente, buscando empujar los límites de la objetividad, también retroceden los de la subjetividad individual y colectiva. Más objetividad para mayor subjetividad e inversamente, tal parece ser el compromiso bajtiniano. Podríamos decirlo de otro modo: un poco de objetividad nos aleja de la subjetividad, mucha objetividad nos acerca a ella: «Nada definitivo se ha producido aún en el mundo», escribe Bajtín (1970a: 343). No renunciar a apoderarse de la objetividad del mundo en la búsqueda de lo que excede la verdad del momento, en la búsqueda de lo que no podemos hacer o decir aún: este es tal vez el significado esencial del dialogismo de Bajtín, muy próximo en esto, por otra parte, al transformismo vigotskyano: «Es solo moviéndose que un cuerpo muestra lo que es» (Vigotsky, 1978: 65).

Responder a las convocatorias de lo real sigue siendo sin dudas lo más humano que hay en las personas. Esto es particularmente verdadero para

un colectivo, pues es lo que obliga a abarcar sus posibilidades y los límites de estas, a sobrepasar, por así decirlo, su ingenuidad y sus ilusiones. Pero la respuesta a esta convocatoria, justamente para ser seria, no puede, salvo si corre los mayores riesgos, «tomarse en serio» en las redes del espíritu categórico. Bibikhine vio sin duda lo esencial:

[...] el atractivo de Bajtín consiste en que él no ha dejado el umbral de la verdad que no sabría tomar lugar, y en que él se esforzó por hacer comprender a los otros que hay un espacio completamente otro y un entusiasmo diferente del que los hombres se han resignado a comprender. La risa es la denominación convencional de este entusiasmo inexpugnable (Bibikhine, 2003: 149-150).

La verdad está en la risa que purifica de la esclerosis y desmaleza el camino (Bajtín, 1970b; Werthe, 2001). La risa señala la verdad del intercambio. Frente a las intimidantes verdades autorizadas y convenidas, despejemos el camino: «Todos los trajes que existen son muy estrechos para el hombre, y por lo tanto, cómicos» (Bajtín, 1978: 470).⁴

No es entonces por la vía teórica que puede explicarse la actividad real. Es lo real de la actividad dialógica y su autenticidad lo que se explica –en los dos sentidos del término– con la verdad teórica del momento. Es el sentido mismo del género de análisis del trabajo lo que nosotros desarrollamos en la clínica de la actividad, su espíritu mismo: cuando no se hace «trampa» con lo real, las «verdades» establecidas se ponen a prueba.

Utilizando el dispositivo técnico de las autoconfrontaciones cruzadas que vamos a describir, delimitamos artificialmente un perímetro dialógico en el que esta experiencia pueda volverse posible. Está destinado a producir y movilizar recursos dialógicos nuevos para la transformación de las situaciones de trabajo ordinarias. Es tal vez lo que caracteriza de manera específica el marco clínico que intentamos poner en marcha en las autoconfrontaciones: el alcance de transformación no solo de las situaciones ordinarias de trabajo, sino también de la actividad dialógica en sí misma. La actividad dialógica de los participantes se desarrolla en su seno, alimentando debates sobre el oficio (Clot, 2008). Otros métodos que utilizan la técnica de las autoconfrontaciones parecen privilegiar un alcance de conocimiento de la actividad (Theureau, 1992) o de formación y de investigación (Vermersch, 1994) por sobre el alcance transformador del discurso y de la actividad cotidiana.

4. A. Aucouturier lo vio claramente: la risa de Bajtín (1978: 15) «no se refiere a personas o a instituciones particulares sino a toda la existencia, comprendido el que ríe».

2. MARCO DIALÓGICO Y AUTOCONFRONTACIÓN CRUZADA

2.1. El marco dialógico de las autoconfrontaciones

La realización de las autoconfrontaciones tiene dos prerequisites: la instalación de un «plurilingüismo» profesional en el medio de trabajo concerniente a las maneras de hacer y de decir, y la definición de una suerte de «juego dialógico», «objeto-vínculo» (Tosquelles, 2003: 111) alrededor del cual puede *enrollarse* y *desenrollarse* la confrontación entre «conocedores» de un gesto del oficio. Este objeto permite problematizar, hace discutir a los profesionales entre sí, encuentra una oposición de puntos de vista. Los profesionales tienen dificultad para captar este objeto, para delimitarlo con palabras. Es una «frontera fluctuante» que fomenta su curiosidad. Podemos entonces considerar que, en este marco, los profesionales redescubren las «pasiones» del oficio. Podemos incluso decir que el responsable de llevar a cabo la clínica de la actividad busca hacer surgir esas pasiones y mantenerlas. Son pasiones que soportan la transferencia de los recursos profesionales de un sujeto al otro (Yvon, 2003). Aquí especialmente –como supo verlo Spinoza (1965) de manera general–, nadie sabe de antemano los afectos y los conceptos de los cuales es capaz. Se trata de un largo trabajo de experimentación.⁵ Es por eso que el dispositivo metodológico que vamos a presentar podría ser calificado como clínico del desarrollo (Clot, Faïta, Fernández y Scheller, 2001; Clot, 1999; Faïta, 1999). A partir de presentaciones apenas modificadas (Yvon y Clot, 2003), podemos describirlo en varias frases, descompuestas a su vez en varias etapas.

La primera fase está dedicada a:

- la constitución de un colectivo de profesionales voluntarios que, con los investigadores, componen lo que hemos podido designar como «una comunidad científica ampliada» (Oddone *et al.*, 1981);
- la observación de las situaciones de trabajo, sobre la cual volveremos más adelante;
- la determinación de la secuencia de actividad común para el registro en video.

En esta primera fase, la actividad es objeto de una observación minuciosa de las consecuencias psicológicas indirectas, en general insospechadas, en las que vemos, en primer lugar, la autoobservación (Clot, 2008). Los análisis apuntan

5. Para B. Spinoza (1632-1677), el esfuerzo por aumentar el poder de actuar no es separable de un esfuerzo por llevar al máximo el poder de ser afectado (1965, V: 39 [1677]). Se ha visto en la introducción de esa obra la importancia de este punto.

al nivel del colectivo para ser objeto de una elaboración mediante la cual se busca «desnaturalizar» la actividad. Cada vez redescubrimos que en el trabajo el sujeto lleva consigo una historia y una experiencia que la observación exterior confunde demasiado rápido con un conjunto de automatismos y de rutinas. Estos en realidad se basan en elecciones y en un compromiso subjetivo. Es este redescubrimiento de la experiencia, de su riqueza pero también de sus límites y de sus dilemas lo que la primera fase intenta instruir individual y colectivamente. Y esto, en la búsqueda del objeto-vínculo «difícil de explicar».

La segunda fase se desarrolla en tres etapas:

- filmación de algunos minutos de una secuencia de actividad, mediante la cual se constituyen huellas de la actividad que van a ser objeto de repetidos análisis;
- confrontación del profesional a la filmación de su actividad en presencia del investigador (autoconfrontación simple);
- confrontación del mismo profesional frente a la misma filmación en presencia del investigador y de un par, que también es confrontado a sus propias secuencias de actividad (autoconfrontación cruzada).

La segunda fase, por consiguiente, se dedica a recoger dos tipos de huellas en video: las de la actividad y las de la confrontación de pares a estas huellas. El investigador no busca comprender «por qué» se hizo lo que se hizo pues esta «verdad» no es accesible directamente. Busca más bien lograr que los trabajadores se interroguen sobre lo que se ven hacer. Dicho de otro modo, los invita a describir lo más precisamente posible los gestos y operaciones observables en la filmación, hasta que los límites de esa descripción se manifiesten, hasta que la verdad establecida quede en falta ante la veracidad del diálogo, mediante la autenticidad dialógica. La descomposición de los gestos por parte del profesional adquiere de ese modo otro estatus. En lugar de aislar elementos de la actividad cuya lógica tendría que recomponer el investigador, el sujeto deshace y rehace los lazos entre lo que él se ve hacer, lo que quisiera hacer, lo que habría podido hacer o incluso lo que habría que rehacer.

Es decir, el resultado del análisis no desemboca primero en conocimientos de la actividad, sino que a menudo se basa en el asombro en torno de los acontecimientos difíciles de interpretar en los cánones del discurso convenido. La actualización de estos «juegos dialógicos» permite a los sujetos dirigir sus comentarios también hacia ellos. Ese comentario se vuelve entonces instrumento de una elaboración psíquica primero personal y luego interpersonal (Scheller, 2003) cuando cada sujeto comenta la actividad de su colega de trabajo. En esas circunstancias, cada uno ve en la actividad del otro su propia actividad, se reencuentra con ella sin poder reconocerla completamente. Es la misma y a la vez no es la misma, lo que la vuelve independiente de cada uno de

los protagonistas del diálogo. El comentario cruzado orienta los diálogos sobre la base de la confrontación de las «maneras de hacer» diferentes para alcanzar los mismos objetivos o fijarse otros. Los trabajadores implicados atraviesan entonces la experiencia del plurilingüismo profesional. El investigador busca acompañar esta exploración de los conflictos y de las disonancias de la actividad. Otros gestos posibles aún insospechados pueden ser imaginados e incluso «repetidos» en esta confrontación consigo mismo y con el otro. Estos pueden ser «tomados al otro». Asistimos, cuando se llega a «resistir» en este marco dialógico la apertura de zonas de desarrollo potencial de la actividad.

La tercera fase permite desplazar la confrontación y hacerla «subir» o «bajar» a otros niveles de la acción comprometida:

- el colectivo profesional de partida;
- el comité de pilotaje de la intervención;
- el colectivo profesional ampliado, es decir el conjunto de pares enfrentados a las mismas pruebas profesionales.

Es el momento de la restitución de los análisis en el colectivo con la ayuda de los registros de video de trabajo. La confrontación entre los diferentes medios que la investigación atraviesa (incluidos los investigadores) aún se encuentra motivada por los límites del trabajo de interpretación de la actividad concreta que mantiene a todos los protagonistas al descubierto. O más bien que los expone a los placeres eventuales del descubrimiento. Este movimiento de confrontación dialógica sobre la actividad de trabajo no tiene, a priori, límites. La última palabra no ha sido dicha, pero la experiencia muestra que ese movimiento interpretativo debe enfrentarse a numerosos obstáculos, en especial al encontrar su lugar en la historia del medio y del colectivo de profesionales. Algunas veces contra los considerandos genéricos habitualmente puestos en marcha.

2.2. Clínica de la actividad dialógica en autoconfrontación cruzada

Acabamos de describir tres fases de la acción. Concentrémonos en la que aquí nos ocupa.⁶ Creando el artefacto de la segunda fase antes descrita,

6. Esto sin duda es en cierto modo reduccionista. La intervención en clínica de la actividad se inscribe en una temporalidad distinta de la de la autoconfrontación cruzada en cuanto tal. Esta última no es más que su instrumento, a fin de relanzar o reforzar un diálogo continuo entre los participantes, y en ellos, portadora de nuevas ideas de acción para «cuidar» su trabajo y a nuevos destinatarios competentes para contribuir a ponerlos en marcha.

intentamos ser lo menos ingenuos posible. Partimos –en los dos sentidos del término– de la distinción entre diálogo realizado y real del diálogo. Luchando contra una comprensión estrecha del dialogismo concebido como discusión o conversación localizadas, para nosotros, el enunciado no es la reacción mecánica y el diálogo, la reacción en cadena que Bajtín criticaba en la lingüística descriptiva de los conductistas (Bajtín, 1984: 333). Lo real dialógico no coincide con la relación que existe entre las réplicas en el encadenamiento del diálogo realizado. Pues dos enunciados, separados el uno del otro en el espacio y en el tiempo, y que no saben nada el uno del otro, pueden revelarse en relación dialógica real (Bajtín, 1984: 334; Faïta, 1999). En otras palabras, la ingenuidad es uno de los peores enemigos del análisis dialógico. El diálogo es nómada. No se queda en el lugar. Como escribió François, incluso «el fuero interior del que actúa está al mismo tiempo en *otro sitio*. El problema no es plantear mundos separados y describir cada uno de ellos, sino interrogarse sobre sus relaciones» (1998: 22). Faïta también ha ilustrado este hecho (1999 y 2001). Siguiendo a Bajtín: «el presente no agota toda realidad, pues la mayor parte de esta existe bajo la forma de la palabra futura secreta aún no pronunciada» (1970a: 140). En efecto, en la autoconfrontación subyace una paradoja: la actividad no puede ser allí analizada sino mirando hacia atrás, pero al ser encontrada en aquel momento, es revivida mirando hacia adelante, hacia lo que podría ser hecho.

Se plantea entonces una cuestión legítima. Si el diálogo no se queda en el lugar, ¿por qué intentar ponerlo entre paréntesis en la autoconfrontación cruzada? ¿No corremos el riesgo de desrealizarlo imponiéndole formas convenidas de realización? Quisiéramos responder a esta pregunta en segundo lugar. Para nosotros, en efecto, la polifonía no es un fin en sí. Lo que importa, sobre todo, a través del plurilingüismo profesional que buscamos organizar en la clínica de la actividad, es que el colectivo de trabajo no se resigne a las verdades del momento. Lo que cuenta es lo que aún no llegamos a decir de lo real de la actividad: lo «difícil de decir» con lo que se podría, tal vez, hacer algo diferente de lo que se hace. De modo que organizamos el diálogo entre trabajadores y este obstáculo, pero también entre ellos en torno a este obstáculo. Por eso este diálogo no es en ningún momento una lucha que se apacigua. En el género de análisis del trabajo que es de lo que aquí se trata, lo «difícil de explicar» es, por así decirlo, la prenda del juego dialógico. Si el investigador se mantiene firme con respecto a las reglas del género, lo «difícil de representar» se vuelve un «objeto-vínculo» (Tosquelles, 2003) que corre en el diálogo entre las réplicas de una réplica a la otra. Participa en el diálogo, puesto que es su límite. Los que dialogan no llegan a hacer retroceder ese límite sino desarrollando su curiosidad.

La verdad del diálogo se mantiene en esa frontera: hablamos y al mismo tiempo sentimos, buscamos ver, hacer ver o hacer sentir. Esta frontera fluctuante mantiene tenso el diálogo.⁷ Es un límite del lenguaje en el interior del lenguaje, en el diálogo realizado. Pero no está especialmente fuera del lenguaje ni fuera del encadenamiento de las réplicas. Este límite es más bien el afuera, un afuera del lenguaje que no está fuera de él.⁸ Ese afuera es, entre dos réplicas, en el diálogo realizado, el momento de desplazamiento que nos hace pasar de una a otra. La una en la otra, la una más allá de la otra, las réplicas se producen bajo el impacto de un afuera que profundiza el intervalo entre ellas. Este desarrollo se realiza en las réplicas, que no tendrían sin él nada que encarnar o cumplir. Pero a la inversa, sin esas realizaciones, este desarrollo permanecería transitivo, inestable, volátil, expuesto a la extinción. Así, el diálogo realizado se relaciona con «otra cosa» que no se reduce ni al sentido de los enunciados ni al referente de las proposiciones. Esta «otra cosa» no concierne a la verdad de los enunciados sino a la «verdad» del diálogo. Es lo que llamamos lo real del diálogo, del cual quisiéramos remarcar que no está por fuera del diálogo realizado sino que es su afuera. No tenemos entonces ninguna posibilidad de acceder a él si no focalizamos seriamente en la realización de los intercambios en torno de lo que no llegamos a decir, en torno de lo que parece ante todo imposible de decir.

En la autoconfrontación cruzada, el montaje de las imágenes de video de la actividad es un procedimiento concebido para ir al encuentro de esta dificultad. El trabajo del investigador consiste también en «provocar» su análisis. Y esto, a fin de preservar todas las oportunidades de desarrollo para lo real del diálogo en el interior del diálogo realizado. Así, realizándose, lo real del diálogo se desarrolla. El diálogo realizado, midiéndose con lo real que se le escapa, puede ofrecerse también más allá de sí mismo. Dicho de otro modo, aun en el paréntesis artificial que constituye la autoconfrontación cruzada, el diálogo es nómada. Tampoco allí se queda en su lugar. En el curso de la interacción, el diálogo realizado no tiene siempre la misma función: de recurso para afrontar y superar lo que no llegamos a decir, puede volverse fuente de un nuevo «difícil de decir», vaciado en el lenguaje y que empuja el diálogo, una vez más, hasta su punto de

7. Vigotsky señala juiciosamente al final de *Pensamiento y lenguaje* que las relaciones entre «conciencia pensante» y «conciencia sintiente» están, en la vida psíquica, al principio del movimiento de las palabras (1997: 499).

8. Los señalamientos que siguen se han beneficiado de la lectura de un texto de Gilles Deleuze sobre los principales conceptos de M. Foucault (Deleuze, 2003: 226-242). Véase también, del mismo autor, *Crítica y clínica* (1993).

suspensión. Lo que de nuevo se presenta como difícil de decir y de comprender es un acontecimiento que afecta el curso dialógico y le pertenece tanto más estrechamente cuanto que inflige y despierta en él voces que se habían callado. La heteroglosia es relanzada por estos lapsos de lenguaje. El «duro combate dialógico» vuelve sobre los tres frentes definidos más arriba. Entonces, el devenir de la actividad psíquica se hace o no se hace, se ve o se esconde a través del movimiento de las palabras que lo expresan o, al contrario, lo oprimen. En todo caso, el futuro del diálogo se juega en la relación del lenguaje con su afuera, en lo que hay, al menos durante un tiempo, de imposible en el lenguaje o, al contrario, de repentinamente pensable o visible gracias a él.

Dimensionamos tal vez mejor por qué antes dijimos que es necesario partir, en los dos sentidos del término, de la distinción indispensable entre real dialógico y diálogo realizado. Si no operamos esta distinción, confundiéndolos, reducimos a silencio la polifonía de las voces en el intercambio observable. Corremos el riesgo de perder allí el trabajo psíquico frente a lo real. Pero el riesgo no es menor si tomamos al pie de la letra esta distinción haciéndola fetiche, si la reducimos a oposición metafísica (Bajtín, 2003: 86; Bender, 1998: 184). Entonces amputamos al diálogo realizado toda su profundidad, toda su grandeza. Lo rutinizamos. Lo empobrecemos de las dudas que este suscita y supera, lo privamos de toda creatividad y de su historia, es decir, de su veracidad. Nada lo impone (Kostulski, 2001; Kostulski y Prot, 2004). El trabajo de ligazón-desligazón psíquica (Scheller, 2003) puede perderse otra vez en esta segunda operación. Es necesario entonces mirar la diferencia entre real y realizado, no como una antinomia de la razón dialógica sino como un desfase histórico en la temporalidad del diálogo. De otro modo, no nos queda más que aceptar un ida y vuelta sin sorpresas entre un real dialógico saturado de voces pero inaudible y un diálogo realizado ruidoso pero monocorde. Muy por el contrario, podemos pensar que este desfase y estas migraciones funcionales (Vigotsky, 2003: 143, 145 y 152), que ven cambiar de lugar sistemáticamente a la actividad psíquica en el intercambio, señalan bien la «motricidad del diálogo» (Clot y Faïta, 2000).

Vigotsky mostraba que hay un devenir en parte impredecible del pensamiento en la palabra, y viceversa (Vigotsky, 1997 y 2005). En el diálogo alrededor de lo que no llegamos aún a comprender y a decir del trabajo, hay también un futuro de lo real en lo realizado, y viceversa. Es el ámbito mismo del desarrollo psíquico de lazos nuevos (Clot, 2003). Y es ese ámbito el que marca el dispositivo técnico que sirve a la metodología descripta hasta aquí. El pensamiento o mejor aún la idea nueva evoluciona con las palabras, a través de las palabras, entre las palabras, más allá de las palabras y a veces contra las palabras. Lo encontramos en Bajtín:

[La idea] no es una formación subjetiva individual, con una *residencia fija* en la cabeza del ser humano; es interindividual e intersubjetiva; no es en la conciencia individual sino en la comunicación dialógica entre las conciencias. La idea es un acontecimiento viviente que se desarrolla en el punto de encuentro dialógico entre dos o varias conciencias (Bajtín, 1970a: 137).

Así, la idea que se produce en el diálogo realizado es un acontecimiento viviente que desarrolla lo real del pensamiento, un medio nuevo para pensar y para actuar eventualmente de otra manera.

3. UN EJEMPLO EN EL SECTOR DE LA CONSTRUCCIÓN: DIÁLOGO Y ACCIÓN

Ahora nos gustaría mostrar cómo se establecen las relaciones entre actividad del lenguaje en la autoconfrontación cruzada y transformación de la realidad del trabajo. A través del ejemplo del desarrollo de la actividad de «eslingaje» de un obrero de la construcción al que llamaremos C., se analiza el proceso por el cual la actividad del sujeto, devenida mediatizante⁹ por medio de la realización de nuevas ideas y de nuevos gestos en el transcurso de la autoconfrontación cruzada, llega al desarrollo efectivo de una actividad menos expuesta a los accidentes. Dicho de otro modo, se indaga cómo en su actividad de autoconfrontación, que implica el lenguaje, el pensamiento y los gestos, el sujeto se dota de nuevos recursos para desarrollar su actividad práctica ulterior.¹⁰

3.1. Actividad de trabajo analizada en autoconfrontación cruzada

El diálogo de autoconfrontación cruzada se refiere a una actividad de trabajo precisa. Presentamos previamente la tarea correspondiente a esta actividad y su contexto. Los obreros deben enganchar las dos eslingas de la grúa a un panel de cemento prefabricado apoyado sobre el muro de contención de la obra (pared periférica). Hay que agregar que esos paneles prefabricados tienen un formato particular. A raíz de un error de la oficina técnica, no detectado por el encargado principal de trabajos, estos paneles pesan diez toneladas en lugar de las seis previstas y presentan una forma asimétrica.

9. Consideramos que una actividad es «mediatizante» cuando se dota de un nuevo objeto, de un nuevo destinatario, de un nuevo artefacto para realizarse o incluso eventualmente de las tres cosas a la vez (Clot, 2008).

10. Los datos surgen de la tesis de Duboscq (2009a), resumida en un artículo reciente.

Por otra parte esos paneles, según el Plan Particular de Seguridad y Protección de la Salud (PPSPS) actualizado un mes antes de los trabajos, debían ser almacenados en el «área prevista o en una estantería»¹¹ antes de ser depositados en su lugar definitivo. Así, el marco prescriptivo comienza siendo vago e incierto (Duc, 2002) incluso un mes antes de los trabajos, dejando al marco una relativa libertad para una prescripción del trabajo «justo a tiempo» (Gaudart, Delgoulet y Chassaing, 2008: 5).

Así, el capataz y el jefe de obra descubren en la recepción de los paneles que estos no se encuentran conforme a sus previsiones. No contando con las eslingas adaptadas a la manipulación de esa cantidad de toneladas, asumen el riesgo de aceptar los paneles tal cual y de almacenarlos sobre el muro de contención de la obra lindante –que no constituye un área de almacenamiento asegurada– y no sobre el área prevista. Además, la estantería considerada durante la preparación no está presente en la obra pues no ha sido considerada como modo de almacenamiento para esta serie de paneles. Finalmente, esos paneles no son colocados «de inmediato»¹² sino almacenados durante cerca de tres semanas a fin de esperar el abastecimiento de eslingas adaptadas.

Exponemos a continuación la actividad filmada y comentada por los dos compañeros en autoconfrontación cruzada. La tarea de enganche de las eslingas de la grúa a un panel prefabricado de gran porte, almacenado sobre el muro de contención, comporta una serie de operaciones: acceso al lugar de enganche, agarre de la eslinga, enganche de la eslinga y vuelta al suelo. Esas operaciones son realizadas con la ayuda de una escalera móvil. El obrero C. apoya esta escalera sobre el panel prefabricado, sube la escalera, se inclina para tomar la eslinga utilizando su martillo, engancha la eslinga al gancho del panel, desciende de la escalera y, a unos metros de esta última, hace señas a la grúa de levantar el panel.

El obrero T., secundado por el obrero J., apoya su escalera en el muro de contención al lado del panel y accede por la escalera a un angosto borde que sobresale en el muro de contención. Camina sobre este último hasta el lugar de enganche, toma la eslinga aportada por la grúa, engancha la eslinga y hace marcha atrás hasta su escalera. Cuando desciende, su colega J. le fija la escalera con un pie y una mano, mientras con la otra hace señas a la grúa de levantar el panel. Los dos modos de operación se distinguen en particular en el posicionamiento del obrero para agarrar y enganchar la eslinga de la grúa. El obrero C. efectúa esas operaciones con los pies y el

11. El *râtelier* [N. de T.: traducido aquí como «estantería»] es un espacio para el almacenamiento de paneles prefabricados, provisto de una escalera de acceso asegurada.

12. Los paneles prefabricados son puestos «de inmediato» cuando son ubicados, apenas se reciben, en su lugar definitivo. El tiempo de almacenaje es entonces restringido.

cuerpo apoyado en la escalera puesta contra el panel prefabricado, mientras que el obrero T. se para en el borde fijo del propio muro de contención sobre el cual está apoyando el panel prefabricado.

Cuando el obrero T. «pasa por detrás del prefabricado» caminando por el borde del muro, J. suspende la visualización de las imágenes para comentar este modo de operación que llamamos X. Según el obrero J., el modo de operación X plantea un problema de seguridad ligado al riesgo de aplastamiento del obrero entre la pared periférica y el panel prefabricado. Así que inicia el diálogo de autoconfrontación cruzada que aquí estudiamos. Hay que precisar que el modo de operación realizado por el obrero C., o sea «engancha desde la escalera», presenta igualmente un problema de seguridad. En efecto, en el momento de los hechos, «el trabajo en la escalera» está prohibido desde hace aproximadamente un año. Ahora bien, nuestra investigación se efectúa en el marco de un pedido de las direcciones de investigación y de prevención de un grupo de construcción, que concierne a las cuestiones de seguridad del trabajo. Esta situación de eslingaje de paneles prefabricados, realizada de manera diferente por cada uno de los obreros, es así susceptible de constituirse en objeto de controversias, en objeto dialógico para los dos compañeros en autoconfrontación cruzada.

3.2. Secuencia y análisis de una autoconfrontación cruzada

En esta parte estudiamos un extracto del diálogo de autoconfrontación cruzada que reúne a los dos obreros, C. y J., en presencia del investigador, a propósito de su actividad respectiva de eslingaje de paneles prefabricados de cemento. La secuencia se inicia con la visualización de la actividad del binomio de obreros J. y T., suspendida por J. con la ayuda del *mouse*, a fin de tomar la palabra. Esta secuencia se extiende desde los enunciados 1 al 43. Luego, el diálogo se atenúa y deja lugar a la visualización de la actividad de J. sobre la misma tarea, que abre una segunda secuencia de diálogo (44-63), en la que las imágenes siguen desfilando hasta que J. propone un nuevo tema, surgido de las imágenes. En el espacio de este artículo, presentamos únicamente esta primera parte de diálogo (1-43) que concierne a las imágenes de J. y T., que permite por sí sola numerosos análisis.

Estudiamos dos aspectos. Por un lado, intentamos caracterizar los desarrollos de la actividad observados en el transcurso de la autoconfrontación cruzada. Para ello, utilizamos el concepto de actividad mediatizante (Clot, 2008) y miramos en particular los movimientos realizados en el plano de la actividad del lenguaje de C. y de J., en particular los movimientos de objetos y de direcciones del discurso. Siguiendo a Vigotsky y a Bajtín, los ponemos

en relación con los movimientos del pensamiento de los participantes a través del desarrollo de los significados de esos objetos en el discurso.

Por otra parte, proponemos hipótesis que conciernen a las relaciones interfuncionales entre desarrollo del pensamiento en la autoconfrontación a través del lenguaje y de los gestos, y desarrollo de la actividad de trabajo ulterior.

3.2.1. *Análisis del discurso y de los desarrollos del pensamiento*

MOVIMIENTOS DE OBJETO Y DE DIRECCIÓN DEL DISCURSO

En la secuencia presentada en este artículo (1-43), un «objeto de discurso» (Sitri, 2003) se constituye en los seis primeros parlamentos a propósito del miedo de J. de «pasar por atrás» del panel, es decir el riesgo del modo de operación X. En efecto, un segmento de palabras se desprende de los enunciados 1-3 de J., «yo no estuve ahí y tuve miedo». Eso es un problema para C., que interroga a J. en 4: «de ir por allá». El riesgo de «pasar por atrás» es tematizado como objeto de discurso. Ese objeto aparece ya como dialógico y da forma al «juego dialógico» presentado más arriba. Este objeto del discurso es precisado en adelante de 7 a 27, mediante autorrecuperación¹³ por J. del segmento «yo tuve miedo» (J. 3) completado por diversos agregados: «que el prefabricado resbala» (J. 7), «que vos sabés, si resbala, eso te parte» (J. 17), «no pero estaba enganchado, él lo colgó desde el interior [...] de eso yo tenía miedo» (J. 19). «Porque ahí habíamos puesto sobre madera o sobre la máquina, pero si hubiera llovido [...] nunca se sabe» (J. 21-23), o incluso «que el prefabricado resbala, si resbala te bloquea contra la pared y el prefabricado te corta en dos» (J. 27). Estos complementos tienen por función utilizar el riesgo percibido por C. Las 5 autorrecuperaciones de la palabra «miedo» están acompañadas de reformulaciones de C. y J.: «que te arrincone ahí» (C. 8) o «Yo pensé nunca se sabe con un falso movimiento, puede desprenderse si se va» (J. 11), «se terminó [...], se parte» (J. 13). Si el objeto de discurso está esencialmente marcado por explicaciones de carácter responsivo de J., es también porque él interpreta los enunciados de C. como demandas de explicitación (8, 10, 12, 14) y como una objeción potencial (18). El objeto de discurso, monopolizado por las palabras de C.

13. Una autorrecuperación (en francés *autoreprise*) significa retomar, por parte del hablante, una o más palabras pronunciadas en el diálogo (Bernicot, Salazar-Orvig y Veneziano, 2006). Los autores distinguen las «autorrecuperaciones» y «heterorrecuperaciones» (recuperaciones de palabras de otro hablante o interlocutor) «con» o «sin agregado» de palabras nuevas.

de 1 a 27, se precisa sin transformarse radicalmente. Este tiene por función obligar a C. a pensar ese riesgo de pasar por atrás, obviamente de manera dramatizada. Ciertos enunciados de C. (22 y 24) muestran que C. acepta la existencia de ese riesgo.

VISUALIZACIÓN DE LA ACTIVIDAD PRÁCTICA DE T. Y J. FILMADA

- 1 J. (*A propósito de T.*) Él pasó por ahí [...] y fue a enganchar desde el interior y yo [...] yo.
- 2 C. Mmm, mmm.
- 3 J. Una vez también yo quise hacer lo mismo, yo no estuve ahí y tuve miedo.
- 4 C. ¿De ir por allá?
- 5 J. Sí.
- 6 C. [...] Ah, bueno.

En esta primera parte 1-27, J. se habla a sí mismo tanto como a su colega. Se dirige a su colega C. para explicarle su punto de vista, que enuncia en 13. Pero se dirige a sí mismo igualmente durante múltiples autorrecuperaciones con complementos, utilizando el discurso referido: «yo me dije», y una forma negativa no necesaria en 27 «pero no yo [...]». Por su parte, C. se habla interiormente cuando repite «es verdad», en 22 y 24 y se rasca la cabeza. Se observa así una alternancia de direcciones del discurso, al par y a sí mismo, que permite la constitución y el despliegue de un objeto de discurso común.

- 7 J. Yo tenía miedo *sabés* que el prefabricado *resbalara*.
- 8 C. Que te arrincone ahí. (*C. ríe.*)
- 9 J. No, pero es verdad, ¿eh?
- 10 C. Ah sí.
- 11 J. Yo me dije nunca se sabe con un falso movimiento [...] puede desprenderse si él se va...
- 12 C. Mmm...
- 13 J. Se terminó, ¿eh? Vos sabés que eso corta [...], por eso yo prefiero enganchar.
- 14 C. Mmm.
- 15 J. La escalera por el...
- 16 C. La pieza.
- 17 J. Eso, sobre la pieza que habíamos hablado la última vez. Porque ahí yo tenía miedo *sabés* [...] si eso resbala te corta directo, ¿eh?
- 18 C. Mmm. Pero ahí está colgado no hay más nada.
- 19 J. No pero él estaba colgado [...] él lo colgó del interior. Ves lo que quiero decir. De eso tenía miedo.

20 C. Mmm...

21 J. Porque ahí habíamos puesto sobre madera o sobre la máquina, pero si hubiera llovido...

22 C. Mmm... Es cierto.

23 J. Nunca se sabe.

24 C. Sí, es cierto. (*C. se rasca la cabeza.*)

25 J. Por eso tuve miedo.

26 INV. Entonces ustedes se [...] ustedes se hubieran...

27 J. Pero no, yo subí y cuando pensé en eso bajé, yo estaba colgado de la escalera porque tenía miedo que el prefabricado resbalara, si resbala te bloquea entre la pared y el prefabricado te corta en dos.

El objeto de discurso, centrado en el riesgo «vivido» de pasar por detrás del panel, llamado OD1 (Objeto de Discurso 1), no se transforma radicalmente sino a partir del enunciado 28, primera toma de posición de C. en el objeto de discurso precedente. Este nuevo objeto de discurso, OD2, introducido por el segmento «a nivel seguridad es mejor la solución que él encuentra» se despliega de 28 a 43. «La solución que él encuentra» hace referencia a la realización del modo de operación X, «pasar por detrás». C. cita aquí el video precedente del modo de operación X en cuanto instrumento de argumentación. Precisemos por otra parte que este modo de operación X es descubierto por C. en el momento de la visualización de las imágenes, habiendo procedido él mismo según el modo Y. C. transforma entonces el objeto de discurso precedente enunciando una comparación «a nivel seguridad» entre dos modos de operación (X: pasar por detrás; Y: poner la escalera sobre el prefabricado) indicada aquí mediante «es mejor». C. anuncia primero su desacuerdo mediante el conector «pero», luego adjudica una mayor seguridad al modo de operación X (insinuado en relación con el modo de operación Y). El modo Y no está explicitado aún, J. había aludido a él en incisos precedentes, 13-15 («yo prefiero enganchar [por] la escalera»), y en 27 («yo estaba colgado de la escalera»).

En el enunciado 28, C. toma posición indicando una mayor seguridad del modo de operación X. ¿A quién se dirige? C. se dirige a su colega J. transformando de manera significativa el objeto de discurso precedente. C. utiliza para ello dos enunciados deónticos seguidos: «a nivel seguridad, es mejor» (28) y «ahora es evidente» (30). Podemos considerar entonces que C. no solo se dirige a su par sino también a un destinatario superior, «la seguridad», que representa las reglas en materia de seguridad (los que hacen prevención, los jefes y, eventualmente, en situación, el investigador que puede también representar el «oficio»). Así, paralelamente a la transformación del objeto de discurso, notamos una doble dirección de los enunciados 28 y 30 al colega J. y a un destinatario superior, «la seguridad». En efecto, el eslingaje desde la escalera (modo Y), en cuanto trabajo en la escalera,

está prohibido desde 2004. Pero eso no es todo. Hay igualmente un tercer destinatario para el enunciado 28. C. habla interiormente consigo mismo. El segmento «a nivel seguridad» puede ser interpretado como uno de los niveles de evaluación posibles. En otros niveles, como el de la eficacia o la rapidez, el modo de operación no sería tal vez evaluado de la misma manera. C. explicita solo una parte de su discurso interior. Así, podríamos discernir en 28 una triple dirección del discurso, que acompaña la realización del objeto de discurso OD2 y el desarrollo de un nuevo objeto de pensamiento para C. y J. Aquí dimensionamos bien el conflicto psicológico en actos entre destinatario, subdestinatario y destinatario superior, definidos más arriba.

BIVOCALIDAD DEL DISCURSO

El enunciado asertivo de C. en 28 y 30 no es cuestionado por J., que se habla a sí mismo apoyándose en sílabas «pffffff», luego «sí:::». Esos alargamientos y vacilaciones evidencian la actividad de pensamiento en la cual J. está sumergido luego de los enunciados de C. La ausencia de palabra es un indicador del trabajo psíquico en curso en J. El nuevo objeto de discurso se despliega en respuesta al espacio libre dejado por J. (29 y 31), pero sobre todo después de la reposición literal del objeto de discurso «a nivel seguridad es mejor» por parte del investigador en 32, acompañado de un «por qué» y de una forma interrogativa. C. es llevado entonces a explicitar su preferencia por el modo de operación X, en una comparación entre los dos modos de operación en los enunciados 33 y 35, al cual J. contribuye por reformulación en 34, la cual es retomada literalmente por C. y desarrollada. C. y J. hablan a dos voces. Hay bivocalidad (Bournel-Bosson, 2005). Esos tres enunciados (33-35) logran un análisis conjunto en términos de seguridad y de dificultades del modo de operación X («hay un apoyo donde él puede estar tranquilo», «puede caminar», «puede caminar [...] no necesita cambiar de escalera, eehh para enganchar ahí... ir allá, enganchar y luego bajar tranquilamente») y del modo de operación Y («Pero sobre la escalera siempre tenemos eh... un poco» (2 seg. C. *se balancea de derecha a izquierda*)). Dicho de otra forma, el modo X es más seguro que el modo Y, pues el obrero se sostiene y se desplaza sobre una base fija, sin cambiar de escalera para acceder a los dos lugares de enganche y sin riesgo de que la escalera se balancee durante el enganche de las eslingas. Finalmente, la ausencia de palabras a que es confrontado J. es seguida por un discurso a dos voces, en el que se utilizan nuevos modos para dar forma a un objeto de discurso renovado.

La actividad lingüística entre 33 y 35 es una actividad de análisis conjunto que se caracteriza por una doble dirección de los sujetos a su par y a ellos mismos simultáneamente. En efecto, la presencia de numerosas

pausas, silencios y vacilaciones marca la presencia de un discurso interior en C., quien se dirige también a J. completando el objeto de discurso OD2 mediante una explicación que parece un análisis de la actividad según los dos modos de operación. A los complementos lingüísticos se agregan los gestos de C., que imita los gestos y posturas del modo de operación X y luego los del modo Y. Volveremos a esto.

El pensamiento de C., estimulado por el objeto de discurso propuesto por J., se desarrolla de 1 a 27. C. se siente capaz en 28 de transformar el objeto de discurso haciéndolo suyo. Obliga a J. a seguirlo, permitiendo a los dos obreros realizar una actividad de análisis conjunto de la actividad de eslingaje y de estar de acuerdo en la superioridad del modo operatorio X en términos de seguridad.

28 C. Pero a nivel seguridad es mejor la solución que él encuentra (C. se dirige a J.).

29 J. Sí, pasar por atrás pero pf:::

30 C. Eso es evidente ahora sí:::

31 J. Sí:::

32 INV. ¿Por qué es mejor a nivel seguridad?

33 C. Porque ahí hay un apoyo donde puede estar tranquilo.

34 J. Puede caminar.

35 C. Puede caminar... no necesita cambiar de escalera, eh... (C. hace gestos para reforzar sus argumentos), para colgar ahí... ir allá... colgar y luego volver tranquilamente. Pero sobre la escalera siempre tenemos eh... un poco. (2 seg. C. se balancea de derecha a izquierda.)

36 C. Sí... entonces él está... más seguro que si está... sobre una escalera...

37 C. Sobre una escalera.

38 C. Sobre el prefabricado.

39 C. Exactamente, para mí.

40 C. De acuerdo.

41 C. Mmm... (J. parece inclinar la cabeza hacia abajo.)

42 C. De acuerdo. (En voz baja.)

43 C. Mmm...

J. no habla más, ni a C. ni al investigador. Habla consigo mismo interiormente, asintiendo con la cabeza a las palabras de C. en 39, 41 y 43. Luego, retomará en 44 el objeto de discurso OD1 dirigiéndose a sí mismo con una fórmula negativa: «no sé por qué eso hizo tic».

Este pasaje de autoconfrontación cruzada, de 1 a 43, nos permite ilustrar las relaciones interfuncionales entre movimientos del discurso y movimientos de pensamiento. Al inicio de la autoconfrontación, J. propone un objeto de discurso a C., que desarrolla de manera enérgica y al cual C. concede una cierta realidad (en 22-24). Pero según C., este objeto de discurso

OD1 no parece adaptado o demasiado parcial en relación con su propio análisis del modo de operación X, en términos de seguridad en cuanto al modo operatorio Y. C. logra un objeto de pensamiento «ampliado» que toma forma en el discurso entre 28 y 35. Es decir, una nueva idea aparece en el discurso de C. en 28, precisada y completada por los enunciados bivo-cales de C. y J. (33 a 35). J. le presta sus palabras en 34, luego de la reformulación de las palabras de C. Emerge así un objeto de análisis común, que indica un movimiento de pensamiento tanto en C. como en J. Así, el pensamiento de los participantes en el diálogo se desarrolla paralelamente a la transformación del objeto de discurso, a merced de las «repeticiones sin repetición», dirigidas a varios destinatarios de manera sucesiva o simultánea. La continuación de este pasaje, que no analizamos aquí, presenta movimientos comparables de objeto y de dirección del discurso.

Podemos interrogarnos ahora sobre los efectos de los desarrollos operados durante esta autoconfrontación. Presentamos dos hipótesis sobre las relaciones interfuncionales entre la actividad dialógica de C. en autoconfrontación cruzada y su actividad de eslingaje ulterior. En efecto, C. adoptará el nuevo modo de operación descubierto durante la autoconfrontación.

3.2.2. Hipótesis sobre las relaciones entre la actividad dialógica y la actividad de trabajo

Para explicar el proceso de desarrollo de la actividad de trabajo de C., nos planteamos la hipótesis de que la actividad de C. desarrollada en autoconfrontación le ha permitido generar nuevos recursos para realizar de otra manera su actividad ordinaria. Vamos a precisar de qué manera, a través de dos ejemplos.

EJEMPLO 1. PUESTA EN PRÁCTICA DE UN NUEVO OBJETO DE PENSAMIENTO

Hemos mostrado antes que un nuevo objeto de análisis conjunto se desarrolla en la autoconfrontación (28-43). Hemos llamado a ese objeto «comparación entre el modo de operación X y el modo de operación Y». Ese objeto se realiza bajo la forma de un objeto de discurso que indica la mayor seguridad del modo X en relación con el modo Y.

Algunos días después de la autoconfrontación cruzada, el compañero, nuevamente confrontado a una tarea de eslingaje similar, adopta el modo operatorio X, apoya su escalera al lado del panel prefabricado adosado al muro periférico, accede al muro y descubre la presencia de ramas y hojas que bloquean el acceso al lugar de enganche. El investigador observa la situación desde una distancia no muy lejana. El compañero le dirige el siguiente enunciado.

Así, en situación de eslingaje, el obrero convoca no solo la situación de autoconfrontación cruzada a través del segmento «la situación discutida», sino también el nuevo objeto de pensamiento desarrollado durante esta autoconfrontación: la comparación y la elección entre los dos modos de operación. La palabra «elección», que no había sido utilizada por C. en autoconfrontación cruzada, describe su actividad práctica impedida. Enunciado de C. en situación de eslingaje similar: «Yo no tengo la misma opción que en la situación discutida», señalando con el dedo las ramas que bloquean el acceso y, luego de un momento, declara que es un problema de almacenamiento del que debe informar al jefe de obra.

Según nosotros, C. ha utilizado el nuevo objeto de análisis formado en autoconfrontación cruzada como instrumento psicológico o signo, en el sentido vigotskyiano (1978), transformando no directamente el objeto práctico (el muro, el panel) sino que actúa sobre sí mismo. El nuevo objeto de análisis permite a C. orientar de manera diferente su actividad en relación con la tarea a realizar. Su objetivo y sus gestos prácticos no son los mismos que en la primera actividad de eslingaje filmada. Él sabe que tiene la opción entre dos modos de operación, y prefiere el modo X, adopta así un nuevo objetivo y nuevos instrumentos para eslingar, incluso si las circunstancias no permiten la plena realización de esta nueva actividad.

No discutimos aquí los movimientos que siguen, ocasionados por el problema encontrado por C. Precisemos solo que el desarrollo de la actividad práctica de C. no se detiene aquí, él «toma conciencia» del problema de almacenamiento y lo dirige a su jefe de obra, destinatario competente para resolverlo. El jefe de obra y el capataz deciden modificar la tarea de eslingaje proponiendo una estantería de almacenamiento con escalera asegurada.

Retomemos entonces el ciclo de la migración funcional entre actividad de análisis y actividad práctica. La realización de un análisis de la actividad en autoconfrontación cruzada permite a C. y a J. desarrollar un nuevo objeto de pensamiento. Este objeto de pensamiento es utilizado por C. como instrumento psicológico en su actividad ulterior de eslingaje. Esta primera migración no es, según nosotros, un ejemplo aislado: es un proceso recurrente del desarrollo de la actividad. Ilustrémoslo mediante un segundo ejemplo.

EJEMPLO 2. REALIZACIÓN PRÁCTICA DE UN GESTO SIMULADO PARA APOYAR EL ANÁLISIS DIALÓGICO

35 C. Puede caminar... no necesita cambiar de escalera, eh... (C. hace gestos para reforzar sus argumentos), para colgar ahí... ir allá... colgar y luego volver tranquilamente. Pero sobre la escalera siempre tenemos eh... un poco. (2 seg. C. se balancea de derecha a izquierda.)

Durante la autoconfrontación, C. realiza ciertos gestos en el transcurso del enunciado 35 para fundamentar su punto de vista y transformar significativamente el objeto de discurso precedente. Hace una comparación y una elección entre los modos de operación X e Y. Esos gestos¹⁴ reproducen como mínimo el modo de operación X y el modo de operación Y. Imitan, por ejemplo, el hecho de poder «caminar», no tener que «cambiar de escalera», muestran la trayectoria para «ir allá» y luego el camino de regreso para «volver tranquilamente», relativos al modo de operación X. El balanceo del cuerpo de C. de derecha a izquierda en su silla reproduce igualmente el riesgo del modo de operación Y y acompaña el enunciado: «Pero sobre la escalera siempre tenemos eh... un poco». Esos son esencialmente gestos «cinemáticos» (Cosnier, 1997: 5), que imitan la acción y sostienen la evocación verbal. Otros gestos deícticos son utilizados por C. para designar sobre la imagen de la computadora la trayectoria del obrero para acceder y volver. Nosotros nos centramos en los gestos y posturas corporales de C., que imitan la realización del modo de operación X.

En la situación de autoconfrontación cruzada, esos gestos son simulados por C. por primera vez. En efecto, descubre en situación el modo de operación X realizado por un tercer obrero en binomio con J. Esos gestos acompañan el discurso de C. con un estatus de instrumento de argumentación y de análisis. Proviene de la imitación por parte de C. del modo de operación descubierto poco antes en las imágenes. Analizando los dos modos de operación, X e Y, en 33 y 35, C. reproduce ciertos gestos del modo de operación X, como mínimo. Su afectividad no es extraña a este. Esta actividad de análisis por medio de gestos es también en el plano práctico una «actividad sobre sí mismo», una actividad que toma por objeto el cuerpo de C. y lo transforma. El cuerpo de C. está igualmente, en cierta forma, en posición de objeto práctico.

Luego, en la situación de eslingaje ulterior, los gestos simulados por C. durante la autoconfrontación cruzada son realizados por él hasta el final. Tienen una función operativa, una función de instrumento práctico. Podemos decir que migran de una función de instrumento de análisis a una función de instrumento práctico. Siguiendo a Wallon (1970), la realización «simulada» en la autoconfrontación cruzada de los nuevos gestos, instrumentos de argumentación y de análisis forma en el sujeto el deseo y la espera de la realización plena y entera de esos gestos vistos como más seguros. Es por eso que C. realiza más tarde esos gestos, hasta el final.

14. No analizaremos aquí el conjunto de gestos de los protagonistas durante la autoconfrontación cruzada, sino que focalizamos nuestra atención en los movimientos del cuerpo realizados por C. en el transcurso del enunciado 35.

Constatamos así una transformación de la función de esos gestos: de ser una función de instrumento de análisis pasa a ser una función de instrumento práctico. Considerados en el diálogo y por el diálogo, esos gestos suspendidos se realizan fuera del diálogo.

CONCLUSIÓN

Hemos insistido en dos resultados, de los cuales los marcos teóricos de Bajtín y Vigotsky permiten dar cuenta. A través de un extracto de autoconfrontación cruzada, hemos intentado aproximar lo real del diálogo a partir del diálogo realizado. Los movimientos de objeto y de dirección, así como los enunciados bivocales señalados en el discurso, indican un desarrollo del diálogo entre los protagonistas, en ellos y con un destinatario superior. El pensamiento de los participantes en el diálogo es entonces convocado sobre objetos nuevos, los que son estimulados nuevamente por el modo en que se concretan en el discurso. De esta manera, los movimientos de objeto y de dirección del discurso indican y relanzan un desarrollo del pensamiento. Para decirlo de otro modo, los movimientos discursivos constatados dejan entrever un real dialógico motor del diálogo realizado y que empuja sus límites.

Pero lo real del diálogo no existe solo en los enunciados realizados. Según nosotros, aparece igualmente en los gestos «suspendidos» que sostienen el diálogo interior. Sin embargo, pensamos que esos movimientos corporales al servicio de movimientos discursivos pueden ser «nómades». Planteamos la hipótesis de que esos movimientos cambian de función realizando nuevas actividades prácticas. En efecto, los gestos que acompañan el análisis del nuevo modo de operación durante la autoconfrontación cruzada son efectuados plenamente en la acción ulterior. Del mismo modo, los nuevos objetos de pensamiento descubiertos en el diálogo pueden encontrar vías de realización concreta. Ellos alimentan un diálogo interior en el que la actividad práctica futura está potencialmente presente en el pensamiento. En ese sentido, lo real del diálogo no depende de los límites de la actividad dialógica realizada. Incorpora aquí la actividad concreta por venir o incluso la actividad corporal argumentativa. Por ello podemos decir que en el transcurso de la autoconfrontación cruzada se desarrollan nuevos recursos dialógicos. De esta manera, la actividad transita un ciclo de desarrollo en el que la experiencia vivida puede volverse el medio de vida de otras experiencias (Vigotsky, 2003).

Al final, lo real dialógico parece incorporar varias actividades fuera de la actividad dialógica realizada: actividad de pensamiento, actividad corporal simulada, actividad concreta de trabajo pasada y por venir. Y sin

embargo, lo real del diálogo sigue siendo difícil de captar, parcialmente opaco. No puede ser «aprehendido» en las palabras. Es cierto también para nosotros mismos. Intentemos una explicación. ¿Acaso no desempeña el rol de juego dialógico (prenda) en nuestra actividad de conceptualización? En efecto, mientras escribimos este artículo, para nuestros colegas de la comunidad científica, dialogamos entre autores, con otros autores como lo hacemos con nosotros mismos. Mediante la escritura de este artículo, descubrimos un real dialógico y contribuimos a él desarrollándolo. Buscamos pues desarrollar no tanto lo real dialógico cuanto su desarrollo. Del mismo modo, la autoconfrontación cruzada sirve de marco al desarrollo de lo real del diálogo entre los participantes, en ellos y con otros destinatarios, que forjan los instrumentos psicológicos de una actividad de trabajo renovada.

Es por fuera de ella misma que la autoconfrontación encuentra su justificación. Es un método al servicio de una metodología del desarrollo, un instrumento posible de transformación de la actividad práctica y también un medio para provocar el desarrollo para estudiarlo. Es por eso que nos toca definir la clínica de la actividad como una búsqueda fundamental de campo (Clot, 2009).

BIBLIOGRAFÍA

Amossy, R.

2005 «De l'apport d'une distinction: dialogisme vs. polyphonie dans l'analyse argumentative», en Bres, J.; Haillet, P.; Mellet, S.; Nolke, H. y Rosier, L. (dirs.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruselas, De Boeck Duculot.

Bajtín, M.

1970a *La poétique de Dostoievski*, París, Points Seuil.

1970b *L'oeuvre de François Rabelais et la culture populaire au moyen âge et sous la renaissance*, París, Gallimard.

1978 *Esthétique et théorie du roman*, París, Gallimard.

1984 *Esthétique de la création verbale*, París, Gallimard.

2003 *Pour une philosophie de l'acte*, Lausana, L'Âge d'Homme.

Bender, C.

1998 «Bakhtinian Perspectives on *Everyday Life* Sociology», en Bell, M. y Gardiner, M. (eds.), *Bakhtine and the Human Sciences*, Londres, Sage Publications.

- Bernicot, J.; Salazar-Orvig, A. y Veneziano, E.
2006 «Les reprises: dialogue, formes, fonctions et ontogenèse», en *La linguistique*, n° 42, pp. 29-50.
- Bibikhine, V.
2003 «Le mot et l'événement», en Bakhtine [Bajtín], M., *Pour une philosophie de l'acte*, Lausana, L'Âge d'Homme.
- Bournel-Bosson, M.
2005 *Les organisateurs du mouvement dialogique autoconfrontations croisées et activité des conseillers en bilan de compétences*, tesis doctoral en psicología, París, CNAM.
- Boutet, J.
2008 *La vie verbale au travail*, Toulouse, Octarès.
- Clot, Y.
2003 «Vygotski: la conscience comme liaison», en Vygotski, L., *Conscience, inconscient, émotions*, París, La Dispute.
2008 *Travail et pouvoir d'agir*, París, PUF.
2009 «La recherche fondamentale de terrain: une troisième voie», en *Éducation permanente*, n° 177, pp. 67-79.
- Clot, Y. (ed.)
1999 *Avec Vygotski*, París, La Dispute.
- Clot, Y. y Faïta, D.
2000 «Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes», en *Travailler*, n° 4, pp. 7-42.
- Clot, Y.; Faïta, D.; Fernandez, G. y Scheller, L.
2001 «Les entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité», en *Éducation permanente*, n° 146, pp. 17-27.
- Cosnier, J.
1997 «Sémiotique des gestes communicatifs», en *Nouveaux actes sémiotiques*, n° 52, pp. 7-28.
- Deleuze, G.
1993 *Critique et clinique*, París, Minuit.
2003 «Sur les principaux concepts de Michel Foucault», en Deleuze, G., *Deux régimes de fous*, París, Minuit.

Duboscq, J.

2009a *Développement de la sécurité et activités médiatisantes. Le cas du travail de gros-oeuvre sur les chantiers de bâtiment*, tesis doctoral en psicología, París, CNAM.

2009b «Desenvolvimento da segurança e actividades mediadoras: o caso do trabalho de construção de estrutura semestaleiros de construção civil», en *La boreal*, vol. 5, nº 2, pp. 76-79.

Duc, M.

2002 *Le travail en chantier*, París, Octarès.

Faïta, D.

1999 «Analyse des situations de travail: de la parole au dialogue», en Richard-Zappella, J. (ed.), *Espaces de travail, espaces de parole*, París, Collection Dyalang.

2001 «L'analyse du travail et le statut de l'activité chez Bakhtine», en *Travailler*, nº 6, pp. 31-55.

Foucault, M.

1988 *Naissance de la clinique*, París, PUF.

François, F.

1998 *Le discours et ses entours*, París, L'Harmattan.

Friedrich, J.

2001 «La discussion du langage intérieur par L.S. Vigotsky», en *Langue Française*, nº 132, pp. 57-72.

Gaudart, C.; Delgoulet, C. y Chassaing, K.

2008 «La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP: approche ergonomique des enjeux et des déterminants», en *Activités*, vol. 5, nº 2, pp. 2-24.

Jakubinski, L.

2000 «De la parole dialogale. Présenté par S. Archaimbault», en *Histoire, épistémologie, langage*, vol. 22, nº 1, pp. 99-115.

Kostulski, K.

2001 «Regard pragmatique sur une clinique de l'activité», en *Éducation permanente*, nº 146, pp. 175-183.

Kostulski, K. y Prot, B.

2004 «Analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel», en *Psychologie Française*, vol. 49, nº 4, pp. 425-441.

Litim, M.

2006 *Les histoires racontées au travail. Métier et activité dans un service de gériatrie*, tesis doctoral en psicología, París, CNAM.

Oddone, I.; Rey, A. y Briante, G.

1981 *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*, París, Éd. Sociales.

Peytard, J.

1995 *Mikhaïl Bakhtine. Dialogisme et analyse du discours*, París, Bertrand-Lacoste.

Ponzio, A.

1998 «Alterità, responsabilità e dialogo in Michail Bachtin», en Bachtin [Bajtín], M., *Per una filosofia dell'azione responsabile*, Lecce, Piero Manni.

Prot, B.

2003 *Le concept potentiel: une voie de développement des concepts. Le cas de la validation des acquis*, tesis doctoral en psicología, París, CNAM.

Sandywell, B.

1998 «The Shock of the Old: Mikhail Bakhtin's Contribution to Theory of Time and Alterity», en Bell, M. y Gardiner, M. (eds.), *Bakhtin and the Human Sciences*, Londres, Sage Publications.

Scheller, L.

2003 *Élaborer l'expérience du travail: activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*, tesis doctoral en psicología, París, CNAM.

Sitri, F.

2003 *L'objet du débat. La construction des objets de discours dans des situations argumentatives orales*, París, Presses Sorbonne Nouvelle.

Spinoza, B.

1965 *Éthique (1677)*, París, Flammarion.

Theureau, J.

1992 *Le cours d'action, analyse sémiologique: essais d'une anthropologie cognitive située*, París, Peter Lang.

Tosquelles, F.

2003 *De la personne au groupe. À propos des équipes de soin*, Toulouse, Érès.

Traverso, V.

2005 *L'analyse des conversations*, París, Armand Colin.

Vermersch, P.

1994 *L'entretien d'explicitation*, París, ESF.

Vigotsky, L.S.

1978 *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

2003 *Conscience, inconscient, émotions*, París, La Dispute.

Wallon, H.

1970 *De l'acte à la pensée*, París, Flammarion.

1983 *Les origines du caractère chez l'enfant*, París, PUF.

Werthe, C.

2001 «Le rire et ses ressources en clinique du travail», en *Éducation permanente*, n° 146, pp. 193-203.

Yvon, F.

2003 *Stress et psychopathologie du travail. La fonction psychologique du collectif*, tesis doctoral en psicología, París, CNAM.

Yvon, F. y Clot, Y.

2003 «Apprentissage et développement dans le travail enseignant», en *Pratiques psychologiques*, vol. 1, pp. 19-35.

El problema de la conciencia (1933) de L.S. Vigotsky, versión del apunte sobre las tesis principales tomado por A.N. Leóntiev

Lev S. Vigotsky

1. INTRODUCCIÓN

La psicología se ha definido a sí misma como ciencia de la conciencia; pero de la conciencia la psicología no sabía casi nada.¹

1.1. Planteamiento del problema en la antigua psicología

Por ejemplo, según T. Lipps, «el inconsciente es el problema de la *psicología misma*». *El problema de la conciencia era planteado por afuera, antes de la psicología.*

En la psicología descriptiva, a diferencia del objeto de las ciencias de la naturaleza, el fenómeno y el ser coinciden; de allí se sigue que la psicología es una ciencia de observación. Pero como en lo vivido de la conciencia solo un fragmento de conciencia es dado, el estudio de la conciencia en su todo está cerrado al investigador.

1. Este apunte, tomado por A.N. Leóntiev, fue publicado por primera vez en *Psijologuia grammátiki* (Psicología de la gramática), en el año 1968 en Moscú. Estaba precedido por una presentación de A.A. Leóntiev e introducción de A.N. Leóntiev. La primera daba precisiones útiles sobre las circunstancias de su transcripción, y la segunda sobre la significación de las diferentes topografías en el texto que leeremos. [N. de E.: si no se indica otra cosa, las notas al pie en este trabajo corresponden a la edición francesa de estos apuntes de Vigotsky, tomados por A.N. Leóntiev, y recogidos en el volumen dirigido por Y. Clot, *Avec Vygotski. Suivi de: Le problème de la conscience, note de Léontiev sur un rapport de L.S. Vygotski (1933)*, Paris, La Dispute, 2002².]

Conocemos para la conciencia una serie de leyes formales: la continuidad de la conciencia, la claridad relativa de la conciencia, la unidad de la conciencia, la identidad de la conciencia, el flujo de la conciencia.

1.2. Las teorías de la conciencia en la psicología clásica

Dos representaciones fundamentales de la conciencia:

– 1ª representación. La conciencia es considerada como algo *situado por fuera* de las funciones psíquicas, como un espacio psíquico (por ejemplo, en Karl Jaspers: la conciencia en una escena sobre la cual se desarrolla un drama; en psicopatología se distinguen de manera correspondiente dos casos fundamentales: o la acción es perturbada o la escena misma lo es). Así, según esta representación, *la conciencia (como todo espacio) está desprovista de toda característica cualitativa*. De allí que la ciencia de la conciencia se presente como ciencia de relaciones ideales (la geometría de Edmund Husserl, la «geometría del espíritu» de Wilhelm Dilthey).

– 2ª representación. La conciencia es una *cualidad general*, propia de los procesos psicológicos. Por lo que esta cualidad puede ser puesta entre paréntesis, puede no ser tomada en cuenta. En esta representación la conciencia aparece como *desprovista de cualidad, situada por fuera, invariable, sin desarrollo*.

«La esterilidad de la psicología se debía al hecho de que el problema de la conciencia aún no se estaba elaborando.»

1.3. El problema más importante

[La conciencia era considerada ya fuera como un sistema de funciones, ya fuera como un sistema de fenómenos (Carl Stumpf)].

1.3.1. <El problema de los puntos de referencia [en la historia de la psicología]>

[En la cuestión de la relación de la conciencia con las funciones psicológicas, existían dos puntos de vista fundamentales]:

1. Los sistemas funcionales. El prototipo es la psicología de las capacidades. La representación de un organismo psíquico dotado de actividades.

2. La psicología de las experiencias vividas, que estudia el reflejo sin estudiar el espejo (particularmente notable en la psicología asociativa, paradójicamente en la Gestalt). El segundo punto de vista (psicología de las experiencias vividas): a) no ha sido jamás consecuente y no podía serlo; b) ha transferido siempre las leyes de una función a todas las otras, y así sucesivamente.

[Preguntas que surgen a raíz de esto]:

1. Relación de la actividad con la experiencia vivida (problema de la significación).
2. Relación entre las funciones. ¿A partir de una sola función se pueden explicar todas las otras? (Problema del sistema).
3. Relación de la función con el fenómeno (problema de intencionalidad).>

¿Cómo comprendía entonces la psicología la relación entre las diversas actividades de la conciencia? (Este problema era subalterno, pero para nosotros es primordial). A esta pregunta la psicología respondía mediante tres postulados:

1. Todas las actividades de la conciencia tienen lugar al mismo tiempo.
2. La *ligazón (liaison)* de las actividades de la conciencia no cambia nada esencial en las actividades mismas, pues están ligadas *no de manera necesaria* sino como datos de una personalidad («tienen un mismo amo», William James en carta a Stumpf).
3. Esta ligazón es concebida como un postulado, y no como un problema. <La ligazón de las funciones es invariable.>

2. NUESTRA HIPÓTESIS PRINCIPAL, PRESENTADA DESDE EL EXTERIOR

Nuestro problema

La ligazón de las actividades de la conciencia no es constante. Es esencial a cada actividad particular. Es necesario hacer de esta ligazón un problema objeto de investigación.

Señalamiento

Nuestra posición es opuesta a la de la psicología Gestalt, que «ha hecho del problema un postulado», ha supuesto anticipadamente que toda actividad es estructural [para nosotros lo característico es lo inverso: *hacemos del postulado un problema*].

La ligazón de las actividades es el punto central en el estudio de todo sistema.

Aclaración

El problema de la ligazón debe ser de entrada opuesto al problema atomístico. *La conciencia es desde el principio un todo*, ese es nuestro postulado. *La conciencia determina el destino del sistema, como el organismo determina las funciones. Es necesario tomar la modificación de la conciencia en su todo para la explicación de toda modificación interfuncional.*

3. LA HIPÓTESIS VISTA «DESDE ADENTRO», ES DECIR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE NUESTROS TRABAJOS

(Introducción: importancia del signo, su sentido *social*)

En nuestros antiguos trabajos ignorábamos que el signo tiene un significado que le es propio. <«Pero hay tiempo de reunir las piedras, y tiempo de arrojarlas» (Eclesiastés).> Partimos del principio de constancia del significado, y poníamos el significado entre paréntesis. Pero ya los antiguos estudios incluían el problema del significado. Si antes teníamos por tarea mostrar lo que hay de *común* entre el «nudo» y la memoria lógica, nuestra tarea presente consiste en mostrar la diferencia existente entre ellos.

Se desprende de nuestros trabajos que *el signo modifica las relaciones interfuncionales*.

4. LA HIPÓTESIS VISTA «DESDE ABAJO»

La psicología de los animales

Después de Wolfgang Köhler, comenzó una nueva época en la psicología animal.

Concepción de Vladímir A. Wagner: 1) desarrollo mediante líneas puras e híbridas; 2) [...] p. 38; 3) mediante líneas puras: desarrollo por mutación; 4) mediante líneas híbridas: desarrollo mediante adaptación; 5) [...] pp. 69-70.

El comportamiento de los simios antropoides, ¿es semejante al del ser humano? ¿Ha empleado Köhler el criterio correcto de la conducta sensata? La acción que forma un todo cerrado correspondiente a la estructura del campo existe también en la golondrina. El carácter limitado de la acción del simio corresponde a la falta de soltura de su acción. Las cosas no tienen para

él un significado constante. Para el simio, el bastón no se vuelve herramienta, *no tiene el significado de herramienta.* El simio no hace sino «completar» el triángulo, y eso es todo. Lo mismo vale para los perros en Paul Gibier.

Conclusiones a extraer de eso

Tres estadios. La actividad refleja condicionada es una actividad que excita el instinto. La actividad del simio también es instintiva, no es sino una *variación inteligente del instinto*, es decir, *un nuevo mecanismo de la misma actividad.* La inteligencia del simio es el resultado de un desarrollo mediante líneas puras: la inteligencia no ha reorganizado aún la conciencia del simio.

[Apología de Köhler en Otto Selz. Köhler indica en una nueva edición: Selz es «el único que ha interpretado correctamente mis experimentos» (pp. 675-677).]

En Kurt Koffka: «Profundo parentesco» entre el comportamiento del simio y la inteligencia humana, pero también una restricción: *en el simio es el instinto el que suscita la acción, solo el método es inteligente.* Son acciones *no voluntarias.* Pues la voluntad es la libertad en relación con la situación (el deportista se detiene viendo que de todas maneras ya no ganará la competencia).

La persona quiere un bastón, el simio una fruta. <El simio no quiere una herramienta. No la confecciona previendo el futuro. Para él es un medio para satisfacer un deseo instintivo.>

La herramienta

La herramienta exige abstraerse de la situación. El empleo de una herramienta exige otra estimulación, otra motivación. La herramienta está ligada a la significación (del objeto).

(Köhler.) (Köhler redactó su obra polemizando con Edward Thorndike.)

Conclusiones

1. En el mundo animal, la aparición de nuevas funciones está ligada a una modificación del cerebro (según la fórmula de Tilly Edinger); en el ser humano eso no es así. <Paralelismo entre el desarrollo psicológico y el desarrollo morfológico en el mundo animal, en todo caso cuando se hace en líneas puras.>
2. En el mundo animal: desarrollo en líneas puras. Desarrollo por adaptación, ya según el principio del sistema. <El ser humano no puede ser diferenciado por un solo criterio (inteligencia, voluntad), sino que lo es esencialmente por su relación con la realidad.>

3. La inteligencia de los simios de Köhler corresponde al ámbito del instinto. Dos elementos la caracterizan: a) la inteligencia no reorganiza el sistema de comportamiento; b) no hay herramienta, no hay *significado* de herramienta, tampoco significado de objeto. La estimulación sigue siendo instintiva («la herramienta exige abstracción»).

F.J.J. Buytendijk: el animal no se separa a sí mismo de la situación, no toma conciencia de ella.

El animal se diferencia del ser humano por una organización distinta de la conciencia. «Es su conciencia lo que diferencia al ser humano del animal».

W. James (p. 314):	En el animal	En el humano
	<i>isolate</i> ²	<i>abstract</i>
	<i>construct</i>	
	<i>recept</i>	<i>concept</i>
	<i>influent</i>	

(Psicología Gestalt.) [Nuestra diferencia con la psicología estructural: la psicología estructural es una psicología *naturalista*, como la reflexología. El significado y la estructura son a menudo considerados como idénticos en esta psicología.]

5. «EN EL ADENTRO»

5.1. Análisis semántico³ en un sentido estricto

Toda palabra tiene un significado, ¿qué es el significado de la palabra?

– *El significado no coincide con el significado lógico.* (Lo que no tiene sentido, o impensado, tiene un significado.)

2. William James, *Précis de Psychologie*, La Bibliothèque de l'Homme, 2000, pp. 501-502 : «Ideas [en las bestias] que Romanes llama *representaciones fijadas (recept)* y Lloyd Morgan, *representaciones sistematizadas (construct*, reserva el nombre de *ideas aisladas, isolate*, a las abstracciones netamente determinadas) [...] ¿Valdría más la pena, tal vez, hablar de ideas que serían *dispositivos de acción (influent)*?».

3. En este texto, la palabra rusa que traducimos como «semántico» es *semicheski*, que comprende la expresión «afasia semántica». Traducimos el término ruso *fazicheski* como «fáctico», palabra que califica el lenguaje en su función de comunicación oral. [N. de E.: en otra bibliografía de Vigotsky en castellano hemos encontrado esta oposición como *semiótico* vs. *fásico*.]

¿Cuál es la originalidad de nuestra manera de plantear la pregunta?

– Se consideraba al lenguaje como la *vestimenta* del pensamiento (escuela de Würzburg) o como un hábito (conductismo). Los significados eran estudiados o bien: a) desde el punto de vista asociativo, es decir que el significado aparecía como el «recuerdo» de una cosa; o bien b) desde el punto de vista de lo que se produce (fenomenológicamente) en nosotros cuando percibimos el significado de las palabras (Henry J. Watt).

[El lenguaje no es esencial para el pensamiento (Würzburg); el lenguaje equivale al pensamiento (conductistas).]

Posición constante en todos los autores: el significado de todas las palabras es invariable, el significado no se desarrolla.

La variación de las palabras ha sido considerada:

- en «lingüística», como el movimiento de la palabra; el carácter general es el carácter abstracto, es un significado lingüístico, no psicológico;
- en «psicología» (Frédéric Paulhan), el significado es fijo; es el *sentido* el que se modifica. El sentido de una palabra son todos los procesos psicológicos que esta suscita. Y aquí no hay desarrollo, no hay movimiento, pues el principio de construcción del sentido sigue siendo el mismo. Paulhan amplía el concepto de «sentido»;
- en «lingüística psicológica» y en «psicología» se estudiaba la variación del significado por el contexto (significado figurado, irónico, etc.).

En todas esas teorías (William Stern), el desarrollo del significado está dado como un momento inicial en cuyo seno se acaba también ese proceso.

(Stern: el niño descubre la función nominativa. Es el principio constante de la relación entre signo y significado. El desarrollo se reduce en Stern a una extensión del vocabulario, al desarrollo de la gramática, de la sintaxis, a una ampliación o a un constreñimiento del significado. *Pero el principio sigue siendo el mismo.*)

«Siempre estaba, en la base del análisis, la afirmación de que el significado es constante, es decir, que *la relación del pensamiento con la palabra es constante*».

«*El significado es la vía que conduce del pensamiento a la palabra*». <El significado no es la suma de todas las operaciones psicológicas que subyacen a la palabra. Es algo más definido, es la estructura interna de la operación semiótica. Es lo que se encuentra entre el pensamiento y la palabra. El significado no es igual a la palabra, no es igual al pensamiento. Esta no igualdad se manifiesta mediante la no coincidencia de las líneas de desarrollo.>

5.2. Del lenguaje exterior al lenguaje interior

5.2.1. *El lenguaje exterior*

¿Qué quiere decir descubrir el significado?

Debemos distinguir en la palabra un aspecto semántico y un aspecto *fáctico*; lo que los liga es una relación de unidad, no de identidad. La palabra no es simplemente el sustituto de la cosa. Por ejemplo, los experimentos de Ingenieros con los «significados presentes».

DEMOSTRACIÓN

La primera palabra es *fácticamente* una palabra pero *semánticamente* una proposición. El desarrollo se da: *fácticamente* desde la palabra aislada hacia la proposición, a la proposición subordinada; *semánticamente*, desde la proposición al *nombre*. Es decir que «el desarrollo del aspecto semántico del lenguaje no es paralelo al desarrollo de su aspecto fáctico (no coincide con él)». [El desarrollo del aspecto fáctico de la palabra *precede* al desarrollo de su aspecto *semántico*.]

«La lógica y la gramática no coinciden.» Ni en el pensamiento ni en la palabra el sujeto y el predicado psicológicos coinciden con el sujeto y el predicado gramaticales. <«La gramática del espíritu». Se pensaba que el momento fáctico era el sello del espíritu en el lenguaje.> Existen dos construcciones sintácticas: la del *sentido* y la *sintaxis fáctica*.

Adhémar Gelb: la gramática del pensar y la gramática de la palabra.

«La gramática de la palabra no coincide con la gramática del pensamiento.»

[¿Qué modificaciones nos aporta el material psicológico?: a) el ser humano puede hablar torpemente; b) el propio hablante no sabe lo que quiere decir; c) los límites de la lengua molestan (divergencia consciente, comprendida); d) competencia gramatical.]

[Ejemplo tomado de Fiódor M. Dostoievski, *Diario de un escritor*.]

Así, *hay una no-coincidencia entre el aspecto semántico y el aspecto fáctico de la palabra*.

APUNTE TOMADO EN OCASIÓN DE LA INTERVENCIÓN DE L.S. VIGOTSKY SOBRE LA PONENCIA DE A.R. LURIA

[El punto débil de Lévy-Bruhl es que toma el lenguaje como algo constante. Eso lo conduce a paradojas. Es suficiente con admitir que los significados y sus combinaciones (sintaxis) son diferentes de los nuestros para que todos los absurdos desaparezcan. Lo mismo, en el estudio de la afasia: el fonema y el significado no se distinguen.]

<Nosotros hacíamos antes el análisis en el plano del comportamiento y no en el plano de la conciencia, de allí el carácter abstracto de las conclusiones. Para nosotros (en el presente) lo principal es el movimiento de los sentidos. Por ejemplo, en los afásicos, en los esquizofrénicos, en los débiles, en los primitivos, el parecido de la estructura externa de las operaciones semióticas. Pero el análisis semántico muestra que interiormente en su estructura tienen significados diferentes (el problema de la afasia semántica).>

El significado no equivale al pensamiento expresado en la palabra.

En el lenguaje el aspecto semántico y el aspecto fáctico no coinciden: así, el desarrollo del lenguaje se da fácticamente desde la palabra hacia la frase; semánticamente, sin embargo, el niño comienza por la frase. [Cfr. la amalgama de las palabras en las frases de gente poco instruida.]

El aspecto lógico y el aspecto sintáctico tampoco coinciden. Ejemplo: en la frase «El reloj se cayó», sintácticamente «el reloj» es sujeto, y «se cayó» predicado. Pero cuando uno dice estas palabras en respuesta a la pregunta «¿Qué pasó?», o «¿Qué se cayó?», entonces lógicamente «se cayó» aquí es sujeto, y «el reloj», predicado (es decir, lo que es nuevo). Otro ejemplo: «Mi hermano leyó este libro», el acento lógico puede estar sobre cualquiera de estas palabras.

[Lenguaje sin juicio en los microcéfalos, entre otros.]

El *pensamiento* que el ser humano quiere expresar no solo no coincide con el aspecto fáctico del lenguaje, sino tampoco con su aspecto semántico. Ejemplo: el pensamiento «yo no soy culpable» puede ser expresado mediante las significaciones: «yo quería sacudir el polvo»; «yo no toqué las cosas»; «el reloj se cayó solo»; etc. La frase «yo no soy culpable» no expresa completamente el pensamiento (¿no equivale a él?); esta frase tiene su propia sintaxis semántica.

El pensamiento es una nube de la que se desprenden gotas de lenguaje.

El pensamiento *está construido de manera diferente* a la de su expresión verbal. El pensamiento no es directamente expresable en la palabra.

(Konstantín S. Stanislavski: detrás del texto hay un contenido latente, el subtexto). *Detrás de toda palabra hay una intención. Toda palabra tiene un sentido latente.* [¿En qué consiste esa intención? El campesino vagabundo de G. Uspenski dice: «Es la lengua lo que le falta a nuestro hermano»].⁴

El pensamiento no es algo completamente listo, que no hay más que expresar. El pensamiento tiende a un fin, cumple una función, efectúa un trabajo. Ese trabajo del pensamiento consiste en pasar de lo que se siente

4. Véase Vigotsky (1934[1997]: 490-491).

como una tarea –por intermedio de la construcción de significado– hacia el desarrollo del pensamiento mismo.

[Semánticamente «el reloj se cayó» es al pensamiento correspondiente lo que es, en la memorización mediatizada, la ligazón de sentido a lo que es memorizado.]

El pensamiento se realiza en la palabra pero se expresa no solo en ella.

El pensamiento es un proceso interno mediatizado. <Es la vía que lleva, a través el significado, desde un deseo vago hacia la expresión mediatizada o, más exactamente, no hacia la expresión sino hacia el perfeccionamiento del pensamiento en la palabra.>

«El lenguaje interior existe desde el inicio.» (¿?)

No hay en general un signo sin significado. La formación de sentido es la función principal del signo. Hay significado en todas partes donde hay signo. Es el aspecto interno del signo. Pero hay también en la conciencia algo que no significa nada.

Würzburg se centraba en el intento de allanar el camino *al pensamiento*. La tarea de la psicología es estudiar no solo estas condensaciones sino también su mediación, es decir, estudiar la manera en que estas actúan, cómo el pensamiento se realiza en la palabra. <Es erróneo pensar (como lo han hecho los seguidores de Würzburg) que la tarea de la psicología es estudiar esas nubes que no se han precipitado.>

5.2.2. *El lenguaje interior*

En el lenguaje interior la no coincidencia entre el aspecto semántico y el aspecto fáctico es aún más marcada. ¿Qué es el lenguaje interior?

1) La palabra menos el signo (es decir todo lo que precede a la fonación). <Es necesario distinguir el lenguaje no pronunciado del lenguaje interior (en esto John H. Jackson y Henry Head se equivocaron).>

2) La pronunciación mental de las palabras (memoria verbal, en Jean-Martin Charcot). Aquí la teoría de los tipos de lenguaje interior coincide con los tipos de representaciones (de memoria). Es de alguna manera una preparación al lenguaje exteriorizado.

3) *Concepción actual* (la nuestra) *del lenguaje interior*.

El lenguaje interior está construido de manera diferente al lenguaje exterior. Comporta una relación distinta entre los momentos fácticos y los semánticos.

El lenguaje interior es abstracto bajo dos sentidos: a) es abstracto en relación *con todo el lenguaje sonoro*, es decir que reproduce solo sus

rasgos fonéticos *semasiologizados* (por ejemplo: tres *rrr* en la palabra *rrrevolución*); y b) es agramatical, toda palabra es allí predicativa. Su gramática es diferente de la del lenguaje exterior semántico: en el lenguaje interior los significados están ligados entre ellos de manera diferente que en el lenguaje exteriorizado; la fusión, en el lenguaje interior, se realiza por aglutinación.

[La aglutinación de las palabras es posible justamente gracias a la aglutinación interior.] <Es en el lenguaje interior donde los idiotismos encuentran su mayor propagación.>

La influencia de los sentidos: la palabra en contexto es a la vez restringida y enriquecida; la palabra *absorbe* el sentido de los contextos = aglutinación. La palabra siguiente contiene en sí la precedente.

«El lenguaje interior se construye predicativamente.»

[Las dificultades de la traducción dependen del complejo camino para pasar de un plano a otro: pensamiento → significados → lenguaje exterior fáctico.]

El lenguaje escrito. [Dificultades del lenguaje escrito: no hay entonación, no hay interlocutor. Representa una simbolización de los símbolos; la motivación es allí más difícil.

El lenguaje escrito tiene una relación distinta con el lenguaje interior, aparece más tardíamente, es el más gramatical. Pero está más próximo al lenguaje interior que al lenguaje exterior; se asocia a los significados sin pasar por el lenguaje exterior.]

Resumen: en el lenguaje interior nos encontramos frente a una *nueva* forma de lenguaje, en la que todo es diferente.

5.2.3. *El pensamiento*

El pensamiento también tiene un ser independiente; no coincide con los significados.

Hay que encontrar una construcción conocida de significados para expresar un pensamiento. [Texto y contenido latente o subtexto.]

ACLARACIÓN

Podemos tomar el ejemplo de la amnesia. Se puede olvidar:

- a) el motivo, la intención;
- b) ¿qué es exactamente? (¿el pensamiento?);
- c) los significados mediante los cuales queríamos expresar;
- d) las palabras.

«El pensamiento se realiza en la palabra.» Dificultades para la realización. <Imposibilidad de expresar directamente el pensamiento. Grados de amnesia – grados de mediación (de pasaje) del pensamiento a la palabra – grados de mediación del pensamiento mediante el significado.>

COMPRESIÓN

Una comprensión verdadera consiste en penetrar en los motivos del interlocutor.

El sentido de las palabras varía con el motivo. Así, la explicación final se encuentra en la motivación; es particularmente notable en el niño pequeño, el infante. <Estudio de D. Katz sobre las enunciaciones infantiles. Trabajo de Stolz (psicólogo, lingüista, censor en el servicio postal durante la guerra); análisis de las cartas de los prisioneros de guerra sobre el hambre.>

CONCLUSIONES DE ESTA PARTE

El significado de una palabra no equivale a una cosa simple dada de una vez por todas (*contra* Paulhan).

El significado de una palabra es siempre una generalización; detrás de la palabra hay siempre un proceso de generalización: el significado aparece allí donde hay generalización. *¡Desarrollo del significado = desarrollo de la generalización!*

Los principios de la generalización pueden variar. «*En el desarrollo, la estructura de la generalización varía*» (se desarrolla, se estratifica, el proceso se efectúa de otra manera).

[El proceso de realización del pensamiento en el significado es un fenómeno complejo, que se hunde en el interior «desde los motivos hacia el habla» (¿?).]

«En la significación hay siempre una realidad generalizada.» (L.S.)

6. MIRANDO A LO LARGO Y A LO ANCHO

[Preguntas principales]: 1) el significado de la palabra se eleva a conciencia; ¿qué significado tiene esto para la conciencia misma?; 2) ¿por qué cambia el significado y cómo?

[Primeras respuestas]: 1) germinando como conciencia, la palabra modifica todas las relaciones y procesos; 2) el significado de la palabra se desarrolla en función de la modificación de la conciencia.

6.1. Rol del significado en la vida de la conciencia

«Decir = exponer una teoría.»

«El mundo de los objetos aparece allí donde aparece el mundo de las denominaciones.» (L.S., J.S. Mill)

«La constancia y la objetividad categorial del objeto son el significado del objeto» [Lenin, sobre el hombre que se desprende del mundo].⁵ <Este significado, esta objetividad están ya dadas en la percepción.>

«Cada una de nuestras percepciones tiene un significado.» A todo lo que no tiene sentido, lo impensado, sea lo que sea, lo percibimos como teniendo un sentido (pensado), atribuyéndole un significado.

El significado del objeto no es el significado de la palabra. «El objeto tiene un significado» quiere decir que forma parte de la comunicación.

Conocer el significado es conocer lo singular en cuanto universal.

«Gracias al hecho de que son nombrados, es decir, generalizados, los procesos de la conciencia humana tienen su significado.» (No es en el mismo sentido que para la palabra; L.S.)

El *significado* es inherente al signo.

El *sentido* (*el pensamiento*) es lo que forma parte del significado (el resultado de la acción de significación) pero no es solidario con el signo.

La formación de sentido es el resultado, el producto del significado. El sentido (o pensamiento) es más amplio que el significado.

La conciencia: 1) conocimiento en la ligazón; 2) conciencia (social).

[Las primeras preguntas de los niños nunca son preguntas sobre la *denominación*; son preguntas sobre el *sentido* del objeto.] <Lo que tiene un sentido, lo pensado, no es simplemente lo que tiene una estructura (contrariamente a la teoría de la Gestalt).>

La conciencia en su conjunto tiene una estructura de sentido. Juzgamos la conciencia en función de su estructura de sentido, pues el sentido, la estructura de la conciencia, es su relación con el mundo exterior.

En la conciencia surgen ligazones de sentido (verguenza, orgullo, jerarquía, el sueño del café,⁶ Masha Bolkónskaia rezando⁷ cuando otro piensa).

La actividad formadora de sentido de los significados conduce a una estructura de sentido determinada de la conciencia misma.

El lenguaje no era entonces considerado de manera errónea más que en relación con el pensamiento. *El lenguaje produce modificaciones en*

5. V.I. Lenin, *Cuadernos filosóficos*, París-Moscú, *Obras*, 1971, t. 29, p. 91.

6. Cfr. *La mentalidad primitiva*, L. Lévy-Bruhl.

7. Personaje de *La guerra y la paz*, de L.N. Tolstói.

la conciencia. «El lenguaje es el correlato de la conciencia, y no del pensamiento.»

«El pensamiento no es una puerta por donde el lenguaje penetra en la conciencia» (L.S.). *El lenguaje es el signo que sirve para la comunicación de las conciencias.* La relación del lenguaje con la conciencia es un problema psicofísico. <Y al mismo tiempo transgrede los límites de la conciencia.>

Las primeras comunicaciones del niño, así como la praxis temprana, no son intelectuales. <Nadie ha demostrado jamás que la primera comunicación sea intelectual.> No es solo cuando el niño piensa que habla.

«Mediante su aparición, el lenguaje modifica fundamentalmente la conciencia». *¿Qué es lo que mueve los significados, qué es lo que determina su desarrollo?* «La cooperación entre las conciencias.» El proceso de alienación de la conciencia.

La disociación es inherente a la conciencia. La fusión es inherente a la conciencia. <Ellas son necesarias para la conciencia.>

¿Cómo aparece la generalización? ¿Cómo se modifica la estructura de la conciencia? O bien: el ser humano recurre al signo; el signo engendra el significado; el significado se constituye en conciencia. Esto *no* es así.

El significado está determinado por las relaciones interfuncionales = por la conciencia, por la actividad de la conciencia. «La estructura del significado está determinada por la estructura sistémica de la conciencia.» *La conciencia tiene una estructura sistémica.* Los sistemas son estables, caracterizan la conciencia.

7. CONCLUSIÓN

«El análisis semántico es el único método adecuado para estudiar la estructura de sentido y sistémica de la conciencia.» Como el método estructural es el método adecuado para investigar la conciencia animal.

Nuestro punto de vista en psicología: contra la psicología *superficial*: en la conciencia, el fenómeno no equivale al ser. Nos oponemos también a la psicología *de las profundidades*. Nuestra psicología es la psicología *de las cimas* (no define «las profundidades» sino las «cimas» de la personalidad).

El camino hacia los movimientos internos ocultos como tendencia de la ciencia actual (la química hacia la estructura del átomo, la fisiología de la digestión hacia las vitaminas, etc.). En psicología antes hicimos intentos de comprender la memoria lógica a la manera en que se ata un nudo; en el presente, como la memorización del sentido. La psicología de las profundidades afirma que las cosas son lo que eran. El inconsciente

no se desarrolla, es un descubrimiento supremo. El sueño brilla con una luz refleja, como la luna.

Lo vemos por la manera en que comprendemos el desarrollo. ¿Cómo es la transformación de lo que es dado desde el principio? ¿Cómo nuevas formaciones? ¡Lo más tardío es entonces lo más importante!

«Al principio era la acción (y no: *la acción* era al principio), al final fue el verbo, y eso es lo más importante» (L.S.). ¿Cuál es el significado de lo dicho? «Es suficiente para mí tener conciencia de ello»,⁸ dicho de otro modo: en la actualidad es suficiente con que el problema esté planteado.

8. ANEXO

Extracto del trabajo preparatorio sobre las tesis para la discusión de 1933-1934

Apunte tomado en ocasión de las intervenciones de Vigotsky el 5 y el 9 de diciembre de 1933

El hecho central de nuestra psicología es el hecho de la mediación.

8.1. Comunicación y generalización

El aspecto interno de la mediación se despliega en la doble función del signo: 1) comunicación y 2) generalización. *Pues*: toda comunicación exige una generalización.

La comunicación es posible también inmediatamente, pero la comunicación mediatizada es una comunicación mediante signos, la generalización es entonces necesaria. «Toda palabra (discurso) ya *generaliza*» (V.I. Lenin, t. 38, p. 259).

Hecho: en el niño, comunicación y generalización no coinciden, es por eso que la comunicación en este caso es inmediata.

Término medio: el gesto indicativo. *El gesto es un signo que puede significar todo.*

Ley: según cual sea la forma de comunicación, será la generalización. «Comunicación y generalización están intrínsecamente ligadas.»

Los seres humanos no se comunican los unos con los otros a través de los significados sino en la medida en que los significados se desarrollan.

8. Verso del drama de Alexandr S. Pushkin en *El caballero avaro* (1830).

El esquema es aquí: no es ser humano-cosa (W. Stern), no es ser humano-ser humano (J. Piaget). Sino: ser humano-cosa-ser humano.

8.2. Generalización

¿Qué es la generalización?

La generalización es excluir de las estructuras concretas e incluir en las estructuras mentales, en las estructuras de sentido.

El significado y el sistema de funciones están intrínsecamente ligados.

El significado concierne no al pensamiento, sino a toda la conciencia.

9. INTRODUCCIÓN DE LA EDICIÓN RUSA POR A.N. LEÓNTIEV

Hacia el final de los años veinte, se reunió alrededor de L.S. Vigotsky un pequeño grupo de jóvenes psicólogos que se puso a trabajar bajo su dirección. Paralelamente a las discusiones sobre cuestiones científicas que tenían lugar de manera sistemática en el curso de las reuniones de las cátedras y laboratorios, en los que se realizaban en esa época las investigaciones y, en ocasión de conversaciones privadas, Vigotsky reunía a veces a sus más próximos colaboradores y discípulos en lo que llamábamos conferencias internas. Su fin era analizar teóricamente la parte del camino recorrida, debatir problemas que suscitaban discusión, trazar el plan de los trabajos siguientes. Habitualmente, tales conferencias internas tomaban la forma de un libre intercambio de opiniones sobre las cuestiones surgidas; en algunos casos escuchábamos y discutíamos informes desarrollados que habían sido especialmente preparados para la ocasión. No se levantaron actas ningún otro tipo de registro, ni en un caso ni en el otro. Es por eso que ciertas intervenciones de Vigotsky solo han sido conservadas en las notas personales tomadas por los participantes de dichas conferencias.

Las notas que publicamos sobre el informe de Vigotsky datan de la época en que surgió la necesidad interna de hacer el balance de las investigaciones efectuadas sobre los procesos psíquicos superiores, bajo el ángulo de la teoría de la conciencia humana y de hacer el análisis de su estructura interna. Ese informe, sobre el cual tomé notas bajo una forma muy condensada, en forma de tesis, se apoyaba en el panorama de numerosas investigaciones llevadas a cabo con la participación y bajo la dirección de Vigotsky. Por ello, la exposición que hizo de eso el autor tomó un tiempo enorme: con una interrupción de dos horas aproximadamente, duró más de siete horas, y dedicamos aún una jornada más a su discusión.

Hasta donde recuerdo, participamos en esa conferencia interna, además de A.N. Leóntiev y A.R. Luria, también L.I. Bozhóvich, A.V. Zaporozhets, R.E. Lévína, N.G. Morózova y L.S. Slávina.

El apunte tomado durante la intervención de Vigotsky en la conferencia interna en la que fue debatida la cuestión de las tesis que habían sido preparadas para una discusión abierta sobre los trabajos de Vigotsky y su escuela, necesita de algunas precisiones. Esa discusión se esperaba en 1933 o 1934, pero no se produjo antes de la muerte de Vigotsky: quedó inconcluso también el trabajo preparatorio que se había estado realizando para esa discusión. Los extractos de notas publicados conciernen solo a aquellas cuestiones que coinciden con las que aclaraba su informe sobre el problema de la conciencia.

10. PRESENTACIÓN A LA EDICIÓN (A.A. LEÓNTIEV)

Las notas tomadas de los informes de L.S. Vigotsky se publican de acuerdo con los cuadernos manuscritos conservados en los archivos personales de A.N. Leóntiev. El texto principal figura allí en las páginas de la derecha (impares), mientras que las inserciones y los añadidos, debidos en particular a A.V. Zaporozhets, están en las páginas opuestas, a la izquierda (pares). Todas las notas (excepto algunas manifiestamente más tardías, que aquí no hemos tenido en cuenta y que apenas resumen lo dicho por Vigotsky, pero en una formulación más actual) están realizadas con pluma de fuente.

Como es lógico, en nuestra publicación se ha utilizado ante todo el texto principal, el cual se ha completado con los agregados correspondientes de las páginas pares del cuaderno, impresos entre < >. No se han realizado cortes en el texto. Siguiendo el original, hemos insertado las notas tomadas en el curso de la intervención de Vigotsky sobre el informe de Luria, que responde al tema de la sección correspondiente al informe «El problema de la conciencia».

Conservamos todos los destacados de A.N. Leóntiev en las transcripciones [...]

Los paréntesis y corchetes figuran en el original. Los pasajes entrecuadrados son citas directas de la intervención oral de Vigotsky. En el fragmento que publicamos de las transcripciones de las exposiciones de L.S. Vigotsky sobre las tesis de discusión de 1933-1934, se adoptaron los mismos principios formales, con la única diferencia de que entre paréntesis angulares (< >) se ofrecen las reposiciones realizadas con la misma tinta de pluma de fuente por A.N. Leóntiev.

¿El lenguaje como instrumento? Elementos para una teoría instrumental extendida

Pierre Rabardel

1. INTRODUCCIÓN

En la introducción de una obra reciente, Moro y Schneuwly (1997) proponen la idea de que habría dos Vigotsky.¹ El primero estaría centrado en las herramientas y en la mediación, y el segundo en el signo y en la semiótica. Esta tesis de los dos Vigotsky, el joven que desarrolla una aproximación instrumental, superada por el Vigotsky de la madurez que escribe *Pensamiento y lenguaje*, nos parece que debe ser analizada seriamente. En efecto, puede sugerir la idea de una ruptura epistemológica en el pensamiento y en la obra de Vigotsky, así como en los de sus colaboradores, lo que podría tener una doble consecuencia: por un lado, llevar a considerar la perspectiva instrumental como caduca en cuanto superada por el mismo Vigotsky, y por otro, cerrar una de las vías de interpretación de los trabajos de Vigotsky sobre las relaciones entre pensamiento y lenguaje.

Pensamos que no hay ruptura entre esas dos dimensiones de la obra de Vigotsky sino, por el contrario, solidaridad profunda, y que si *Pensamiento y lenguaje* constituye un desarrollo indiscutible del pensamiento de Vigotsky, no es contra la aproximación instrumental sino en la filiación con ella. Dar cuenta de esto será el objeto de la primera parte de este capítulo.

Pensamos, por otra parte, que el estudio de las relaciones entre pensamiento y lenguaje habría llevado a Vigotsky de vuelta a la aproximación

1. Sobre este punto, véase igualmente el trabajo de B. Schneuwly, *supra*. [N. de E.]

instrumental, tal como la bosquejó en 1930, mediante un desarrollo nuevo, algo que, tal vez, la muerte le impidió. De modo que esto sigue siendo, según nuestra perspectiva, una tarea pendiente de cumplimiento, y es a esto a lo que la segunda parte del capítulo quiere, en principio, contribuir. El acercamiento a los trabajos más recientes conducirá, nos parece, a descubrir convergencias suficientes como para abrir perspectivas de desarrollo de una teoría instrumental extensa.

2. ¿RUPTURA EPISTEMOLÓGICA O FILIACIÓN CON LA APROXIMACIÓN INSTRUMENTAL?

Lucien Sève, en su presentación de la nueva edición francesa de *Pensamiento y lenguaje*, nos recuerda que

[...] al inicio de los años treinta, Vigotsky considera que la concepción histórico-cultural está demostrada en su principio: las funciones psíquicas superiores se forman en la historia de la humanidad gracias a herramientas mentales y por sobre todo a signos (Sève, 1997).

En efecto, conviene subrayar que si la redacción de *Pensamiento y lenguaje* (comenzada a fines de 1933) es efectivamente posterior a la de «El método instrumental en psicología» (1930/1985a), *Pensamiento y lenguaje* es «el resultado de casi diez años de trabajo ininterrumpido, del autor y de sus colaboradores» (1934/1997). Es decir que la aproximación instrumental de Vigotsky no se desarrolla antes sino durante sus investigaciones sobre las relaciones entre el pensamiento y el lenguaje.

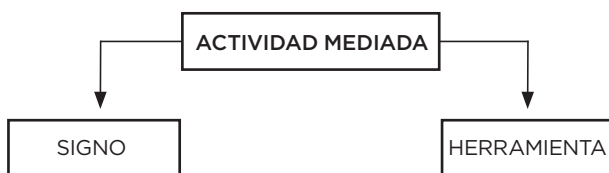
La hipótesis de una ruptura epistemológica entre dos aproximaciones supondría una disyunción extremadamente fuerte en el seno mismo de la reflexión de Vigotsky durante este período. Disyunción necesariamente generadora de conflictos y de profundas contradicciones internas que deberían encontrar eco en los textos de esa época. No hemos encontrado ese eco. No obstante, es cierto que no conocemos más que una parte magra de los ciento ochenta textos redactados por Vigotsky, ochenta de los cuales no fueron publicados.

Por otra parte, el mismo Vigotsky anuncia en «El método instrumental en psicología», de 1930, que la exploración de las funciones psíquicas superiores que se han constituido históricamente es uno de los principales ámbitos de investigación en los que el método instrumental puede ser aplicado con éxito: las formas superiores de la memoria, de la atención, del «pensamiento verbal» o matemático (cfr. Vigotsky, 1930/1985a).

En 1930 Vigotsky redacta, por otra parte, un documento cuyo título es

revelador de la relación que establece: «Tool and Symbol»². Este texto, traducido por Luria, sirvió de base a los cuatro primeros capítulos de «Mind in Society» (1931/1978). Lamentablemente, los editores han operado numerosos recortes, a veces mezclando textos de diferentes períodos de la producción de Vigotsky e, incluso, han introducido pasajes surgidos del trabajo de sus colaboradores. Es, por este hecho, difícil estar seguro del origen de lo que aquí figura, o del momento de la escritura.

Resta decir que el tema es claro y convergente con lo que sabemos. Vigotsky pone en evidencia lo que, desde su punto de vista, constituye la esencia común de la herramienta y del signo: ambos contribuyen a la actividad mediatizada.



Considera que la relación fuerte que existe entre el uso de las herramientas y la palabra afecta varias funciones psicológicas, en particular la percepción, la sensorio-motricidad y la atención (1931/1978). Incluso cuando el uso de las herramientas y el lenguaje son asociados en una misma operación, subraya Vigotsky, son estudiados de manera separada, como pertenecientes a clases de fenómenos distintos. La inteligencia práctica y el uso del signo no pueden operar independientemente una del otro en el joven, y la unidad dialéctica de ese sistema en el adulto constituye la verdadera esencia de los comportamientos humanos complejos.

Vigotsky subraya también sus diferencias profundas: la herramienta es dirigida hacia la transformación de los objetos, es *orientada externamente*, mientras que el signo es *orientado internamente* en el sentido de que es un medio de la actividad interna. Pone en evidencia que la palabra en el niño no solo le facilita la manipulación efectiva de los objetos sino que le permite además controlar su propio desarrollo (1931/1978). El parentesco con la posición que desarrolla a propósito de los instrumentos psicológicos en el texto «El método instrumental en psicología» es contundente. El extracto siguiente permite apreciarlo:

2. Se respeta la afirmación del autor y el título ofrecido en inglés, porque este texto fue publicado originalmente en los Estados Unidos y sobre su redacción original aún se discute. [N. de E.]

El instrumento psicológico se diferencia fundamentalmente del instrumento técnico por la dirección de su acción. El primero se dirige al psiquismo y al comportamiento, mientras que el segundo, constituyendo un elemento intermedio entre la actividad del ser humano y el objeto externo, está destinado a obtener tal o cual cambio en el objeto mismo. El instrumento psicológico no provoca cambio en el objeto; tiende a ejercer una influencia sobre el psiquismo propio (o el de los otros) o sobre el comportamiento. No es un medio para actuar sobre el objeto. En el acto instrumental se manifiesta por consecuencia una actividad relativa a sí mismo y no al objeto (Vigotsky, 1931/1978).

Volvamos ahora a *Pensamiento y lenguaje*. Allí Vigotsky establece, de forma explícita y reiterada, la relación entre los signos y las herramientas:

[...] para explicar de manera satisfactoria el trabajo en cuanto actividad del ser humano apropiada para un fin, no podemos contentarnos con decir que tiene por origen los fines, los problemas que se plantean al ser humano, sino que debemos explicarlo por el empleo de las herramientas, por la aplicación de medios originales sin los cuales el trabajo no habría podido aparecer; igualmente aún la cuestión central para explicar las formas superiores de comportamiento es la de los medios que permiten al ser humano dominar el proceso de su propio comportamiento [...] todas las funciones psíquicas superiores están unidas por una característica común, la de ser procesos mediatizados, es decir, de incluir en su estructura, como parte central y esencial del proceso en su conjunto, el empleo del signo como medio fundamental de orientación y de dominio de los procesos psíquicos. En la formación de los conceptos, ese signo es la palabra, que sirve de medio de formación de los conceptos y se vuelve más tarde su símbolo. Solo el estudio de la utilización funcional de la palabra y de su desarrollo, de sus diversas formas de aplicación [...] puede proveer la clave que permita analizar la formación de los conceptos [...] el elemento central [del proceso de formación de los conceptos es] la utilización funcional del signo, o de la palabra, como medio que permite al adolescente someter a su poder sus propias operaciones psíquicas, dominar el curso de sus procesos psíquicos y orientar su actividad hacia la resolución del problema al cual está confrontado (Vigotsky, 1934/1997).

Vigotsky plantea aquí como problema central el de los medios gracias a los cuales el ser humano controla y orienta su propio comportamiento, es decir, en efecto, el de los instrumentos psicológicos. Identifica una clase de artefactos,³ desde ese punto de vista, funcionalmente omnipresente

3. Utilizamos el concepto de *artefacto* para designar de manera neutra toda cosa finalizada de origen humano. Los artefactos pueden ser materiales o simbólicos. Un

en las funciones psíquicas superiores: el signo. Luego evoca las evoluciones funcionales de la palabra para el sujeto: en el origen medio de formación de los conceptos, se vuelve el medio de su simbolización. En fin, afirma a la vez que se trata de un proceso de desarrollo y que solo su estudio puede aportar una comprensión real de los procesos de formación de los conceptos.

La interpretación de las experimentaciones se inscribe en esta misma perspectiva:

[...] el concepto aparece [...] en el proceso de una operación intelectual [...], estando el elemento central de esta operación en el empleo funcional de la palabra como medio de dirigir voluntariamente la atención, de abstraer, de diferenciar trazos, de hacer de ellos la síntesis y de simbolizarlos con la ayuda de un signo (Vigotsky, 1934/1997).

Más adelante, tratándose de las relaciones entre la palabra y el pensamiento, precisa que «el movimiento mismo del pensamiento que va de la idea a la palabra es desarrollo. El pensamiento no se expresa en la palabra sino que se realiza en la palabra» (ibíd.). Así, la palabra aparece para Vigotsky no solo como herramienta psicológica para la formación de los conceptos sino también como instrumento de realización del pensamiento y no de su expresión.

En síntesis, el pensamiento de Vigotsky no deja de ser plenamente instrumental, aun si, por supuesto, no es solo eso. Se inscribe en filiación con las tesis expresadas en el texto de 1930, y sobre varias dimensiones expresa temáticas y conceptualizaciones comunes. No se priva, por otra parte, de discutir vigorosamente las aproximaciones instrumentales que le parecen metafóricas o demasiado simplistas. Critica la aproximación del filósofo y psicólogo pragmatista Dewey, quien, según él, considera las herramientas y los signos como equivalentes, sin ver las diferencias implicadas en términos de actividad. Subraya que uno de los problemas es que términos externos al campo de la psicología no pueden ser importados literalmente sin conducir a concepciones empobrecidas.

Vigotsky destaca una cuestión esencial: la de una construcción, en el campo de la psicología, de conceptualizaciones específicamente psicológicas para tratar la cuestión de los medios de la actividad. Y adherimos a este punto. La idea de herramienta o de instrumento, más habitualmente utilizada, no es más que una transposición de los conceptos

artefacto puede tener diferentes estatus para el sujeto y especialmente, el que nos interesa aquí, el estatus de instrumento cuando es medio de la acción para el sujeto.

de sentido común (la herramienta) o de aquellos de los ámbitos técnicos especializados en los que la herramienta se confunde a menudo con el objeto material esencialmente pensado en cuanto objeto técnico. Una de las tareas actuales es precisamente la de construir una conceptualización propiamente psicológica que permita dar cuenta de las proximidades, pero también de las especificidades de los diversos tipos de medios de la actividad.

Volvamos ahora a la idea de los dos Vigotsky. En un texto de 1933,⁴ la fórmula siguiente es atribuida⁵ a este autor:

En nuestros antiguos trabajos ignorábamos que el signo tiene un significado que le es propio. [...] Partíamos del principio de constancia del significado y poníamos el significado entre paréntesis. Pero ya los antiguos estudios incluían el problema del significado. Si antes teníamos por tarea mostrar lo que hay de *común* entre el «nudo» [del pañuelo] y la memoria lógica, nuestra tarea en el presente consiste en mostrar la diferencia que existe entre ellos (Vigotsky, 1982-1984).

Es especialmente esta frase la que, tomada *a minima*, puede interpretarse en términos de ruptura: es la idea de los dos Vigotsky. También puede interpretarse como la identificación de un problema no resuelto por Vigotsky, el de la constitución de un marco general que pueda dar cuenta de las proximidades y de las diferencias de la inmensa diversidad de los instrumentos, de los medios de acción y de la actividad a los que los sujetos recurren, siendo la mediación el hecho central de la psicología.

Nosotros pensamos que, lejos de constituir una ruptura con la aproximación instrumental, *Pensamiento y lenguaje*, por una parte, tributa la elaboración de una teoría instrumental extensa necesaria, y por otra abre perspectivas para su constitución.

4. Compilación de las obras completas en seis volúmenes, tomo 1, p. 158 (citado por J. Friedrich, 1997, y, en una traducción un poco diferente, por Rochex, 1997). [N. de E.: véase aquí, *supra*, el texto íntegro de L.S. Vigotsky.]

5. El texto del que surge esta frase no ha sido redactado por Vigotsky sino a partir de notas tomadas por diferentes participantes (Leóntiev, con correcciones y agregados de Zaporozhets) en el curso de una intervención de Vigotsky en una conferencia dentro de su equipo de investigación). Ese seminario, que duró más de siete horas, estaba destinado a hacer el balance del trabajo realizado y a trazar las perspectivas futuras. Está en la naturaleza de ese tipo de seminario plantear libremente ideas para debatir y progresar en la construcción teórica. Los que participamos de estos ejercicios conocemos la distancia que hay entre las notas que se pueden tomar con ocasión de una exposición y la expresión que le dará finalmente el autor en una publicación terminada.

3. ELEMENTOS PARA UNA TEORÍA INSTRUMENTAL EXTENDIDA

Una teoría instrumental extendida debe, según nuestro parecer, tener por objetivo reunir y organizar en un conjunto coherente (pero no necesariamente no contradictorio) lo que sabemos hoy de la actividad humana considerada bajo el ángulo de sus medios, de la naturaleza que estos sean, es decir, de los instrumentos que los sujetos se apropian, elaboran y movilizan en el seno de la actividad, de las acciones y operaciones en cuanto *medios* de su realización.

Una teoría instrumental extendida no debe entonces limitarse a un tipo particular de instrumentos como las herramientas técnicas o psicológicas en el sentido en que Vigotsky lo entiende. Debe buscar tomar en un mismo movimiento dialéctico todos los instrumentos, sea cual fuere su naturaleza (material, simbólica o conceptual, interna o externa al sujeto, individual o colectiva), la dirección de su acción (lo real externo, uno mismo, los otros), las dimensiones de la actividad a las que estos contribuyen específicamente y, por supuesto, la afectividad.⁶ Debe poder caracterizar sus proximidades y sus diferencias. Debe también dar cuenta de la manera en que los instrumentos se constituyen para el sujeto en una íntima relación con los artefactos inscriptos en la historia y en la cultura de la sociedad en la que vive y cómo, en compensación, los instrumentos de los sujetos como colectivos contribuyen a las evoluciones sociales, culturales e históricas. Debe, en fin, dar cuenta de las formas de organización de la actividad, de los procesos y de las funciones psíquicas que son influenciados, hasta, en ciertos casos, recomposiciones completas.

Estos son objetivos ambiciosos y, tal vez, irrealizables para algunos. La construcción de una teoría instrumental extendida supondrá el trabajo de una vasta comunidad de científicos cuyas fronteras disciplinares se extenderán, sin ninguna duda, más allá de la psicología. Nuestra contribución será entonces modesta. Nos basaremos en los elementos que, en *Pensamiento y lenguaje*, constituyen puntos de apoyo para una renovación de la aproximación instrumental esbozada por Vigotsky en su texto de 1930. Examinaremos, en primer lugar, la relación compleja que Vigotsky identifica entre la significación de la palabra y su sentido.

6. Las perspectivas abiertas por Yves Clot y Daniel Faïta sobre este último punto parecen particularmente interesantes en el sentido en que los llevan a postular, para el plano afectivo, la existencia de entidades mixtas (artefacto y esquema) en cuanto medio de esa actividad. La estructura típica de las entidades mixtas podría, tal vez, ser una de las características comunes a una gran parte, si no a todos los medios de la actividad (comunicación o seminario del grupo de investigación «Instrumento y sentido», sesión del 19 de octubre de 1998, cfr. Clot, 1999).

3.1. De la relación significado-sentido a la diferenciación de los valores funcionales de los artefactos

La palabra, tomada aisladamente en el diccionario, solo tiene un significado. Pero este no es nada más que una potencialidad que se realiza en el lenguaje viviente, en el que el significado es apenas una piedra del edificio del sentido. El sentido de una palabra representa el conjunto de todos los hechos psicológicos que esa palabra hace aparecer en la conciencia. Es una formación siempre dinámica, compleja, fluctuante. El significado es una de las zonas del sentido: la más estable. La palabra cambia fácilmente de sentido según los contextos, mientras que el significado es un punto inmóvil, inmutable, que permanece estable a pesar de todas las modificaciones que afectan el sentido de la palabra según el contexto. La inserción de sentidos diversos en una palabra única representa cada vez la formación de un significado individual intraducible, es decir, de un idiotismo (1934/1997).

Encontramos, en este análisis, dos ideas que pueden aproximarse a lo que sabemos hoy de los instrumentos y contribuir al desarrollo de una teoría instrumental extendida:

El significado constituye, alrededor del artefacto que es la palabra, una zona de estabilidad que está especialmente identificada y expresada en los diccionarios. Igualmente, los artefactos materiales tienen un valor funcional estable que se expresa a la vez en las funciones para las cuales son creados, en la prescripción de los usos pero también en la estabilidad de sus formas sociales. Esto es completamente cierto para artefactos simbólicos tales como el dibujo técnico, cuyo valor funcional e incluso el significado de los componentes se expresa en códigos de referencia (Rabardel y Verillon, 1987).

Por un lado, tenemos la idea de que alrededor de todo artefacto socialmente elaborado e insertado existe una «zona de valor funcional compartido» relativamente estable, que constituye una condición de posibilidad para los intercambios y las interacciones en el seno de los grupos sociales. Claro está, a grupos sociales diferentes, pueden corresponder zonas estables de valor funcional diferenciadas. Este es el caso del lenguaje: las lenguas difieren en el plano de los significantes y, en parte, de los significados. También es el caso de otros sistemas simbólicos tales como el dibujo técnico, en el que los modos de proyección opuestos son, por ejemplo, utilizados por los diseñadores americanos y los de Europa continental. Es el caso también para los artefactos materiales, como lo ilustra el ejemplo de un célebre artículo de Mauss:

Durante la guerra pude hacer numerosas observaciones [...]. Las tropas inglesas no sabían servirse de las layas francesas, lo que nos obligaba a cambiar ocho mil layas por división cuando relevábamos a una división francesa, y viceversa (Mauss, 1935).

La estabilidad de la zona de valor funcional de un artefacto en el seno de un grupo social no debe ser comprendida como una invariabilidad: existen evoluciones de la zona de estabilidad y son especialmente perceptibles a largo plazo:⁷ las lenguas evolucionan, los sistemas simbólicos, los usos evolucionan, y a menudo de manera diferente según los grupos sociales. Así, el francés hablado en Francia difiere sensiblemente del hablado por nuestros amigos francófonos americanos del norte. La dinámica evolutiva del valor funcional estable de un artefacto se inscribe en la historia de las culturas y de las sociedades.

La segunda idea formulada por Vigotsky es que, si el significado de la palabra es estable, no contribuye más que en parte al sentido de la palabra para el sujeto en situación. Sin embargo, si el sentido de la palabra depende del contexto, es igualmente verdadero para el valor funcional de un artefacto material. Cuando necesito un martillo y no dispongo de él, puedo utilizar una llave inglesa a modo de martillo. El valor funcional estable de la llave inglesa, su significado en cuanto herramienta, es tener por destino el enroscar o desenroscar. Pero su «valor funcional situado», contextual, su sentido instrumental en situación, es aquí el de un martillo. Este cambio de valor funcional de los artefactos en función de las situaciones es tan frecuente en el campo de la técnica que fue conceptualizado por Faverge bajo el término de catacresis, concepto tomado de la lingüística.

Más allá del ejemplo anecdótico de la llave inglesa, múltiples trabajos testifican la importancia del contexto para la atribución de un valor funcional a los artefactos. Winter (1970) ha mostrado que la amplitud y la frecuencia de las catacresis están ligadas a su disponibilidad. Jordan y Shragger (1991) han puesto en evidencia la importancia del contexto en la representación de la utilidad de un artefacto. Encontramos, igualmente, múltiples ejemplos en el campo de los artefactos simbólicos. El valor funcional de un artefacto es a la vez culturalmente compartido, históricamente dinámico y variable en dependencia de las situaciones. ¿Qué hay de esto para esta clase particular de artefactos que Vigotsky define como instrumentos psicológicos, por oposición a los instrumentos técnicos?

7. Como lo muestran los trabajos sobre la genética técnica (Deforge, 1981).

3.2. ¿Instrumento psicológico o componente psicológico de los instrumentos?

En su texto de 1930, Vigotsky desarrolla el concepto de instrumento psicológico como mediador entre el sujeto y él mismo o los otros sujetos. El instrumento psicológico constituye, en ese momento del desarrollo de su pensamiento, un tipo de instrumento particular correspondiente a artefactos específicos (planos, lenguaje, signos, esquemas).

Nos parece que es necesario superar el carácter limitado de esta conceptualización distinguiendo varias direcciones de la mediación: la relación mediada al objeto de actividad externa (que en Vigotsky caracteriza al instrumento técnico o material), la relación mediada a sí misma y a los otros, característica para el autor, del instrumento psicológico. Proponemos que esas diferentes relaciones son susceptibles de estar copresentes como potencialidad mediadora de todo instrumento y como componente de toda actividad instrumentada.

Del lado del lenguaje, primeramente, si las mediaciones con respecto a uno y a los otros constituyen desde hace tiempo una evidencia, aproximaciones como la de la teoría de los actos del lenguaje han mostrado que existen actos del lenguaje cuya función es transformar la realidad externa. Los actos ilocutorios son precisamente actos mediante los cuales el sujeto hablante cumple una acción en la realidad externa (Austin, 1962/1970). Así, el rey que dice: «Yo os ordeno caballero», transforma efectivamente el estatus de la persona a la cual dirige esas palabras. El lenguaje, si es instrumento psicológico en el sentido de Vigotsky, es aquí, igualmente, instrumento técnico: permite instaurar el conjunto de las tres relaciones evocadas precedentemente.

Del lado de los instrumentos materiales, la situación es similar: permiten al sujeto instaurar, más allá de una relación de transformación de la realidad externa, relaciones consigo mismo: en el acto instrumental, el sujeto hace uso del instrumento material pero también de él mismo. Béguin (1994) ha puesto así en evidencia, en investigaciones sobre el uso de herramientas de concepción asistida por computadora, la constitución de mediaciones del sujeto respecto de él mismo (mediaciones heurísticas) que facilitan la organización y el control de su actividad. El instrumento tiene aquí, para el sujeto, un doble estatus de instrumento psicológico y técnico en el sentido de Vigotsky. Del mismo modo, los «instrumentos técnicos» permiten establecer relaciones con los otros, especialmente cada vez que los actos instrumentales que soportan son partes que toman actividades colectivas. En fin, más allá de estas relaciones consigo y con los otros, directamente ligadas a los objetos de la actividad y a los fines perseguidos, podemos trasponer en el campo de la actividad instrumentada la hipótesis desarrollada por Yves

Clot (1995a): toda actividad es dirigida y, por ese hecho, establece una relación con los otros. Esta hipótesis se inscribe y prolonga así las perspectivas trazadas por Leóntiev (1975/1984), para quien la actividad de un individuo humano representa un sistema inserto en el sistema de relaciones sociales, fuera de las cuales no existe actividad humana. La actividad del sujeto engloba a la vez los procesos exteriores e interiores, ambos mediatizan las relaciones del ser humano en el mundo en el cual se realiza su vida.

La partición propuesta por Vigotsky para categorizar los instrumentos no es entonces más que parcialmente pertinente. Pensamos que es necesario darles otro estatus. Las mediaciones consigo mismo y con los otros no son propiedades específicas de una clase de instrumento particular. Todo instrumento constituye potencialmente un mediador para los tres tipos de relaciones que evocadas, que pueden estar copresentes en el seno de los actos instrumentales.

Eso no implica, por supuesto, que todos los instrumentos deban ser considerados como equivalentes y ser confundidos. Para un instrumento, una u otra relación es muy a menudo dominante (por destino o en función de las situaciones), siendo los otros de importancia menor, eventualmente subordinados y a veces ausentes. Instrumentos diferentes pueden ser engendrados a partir de un mismo artefacto en función del tipo de relación dominante como lo muestra, por ejemplo, la diferenciación en el curso del desarrollo del lenguaje de comunicación (en el que la mediación frente a otros es dominante) y del lenguaje interior (para el cual la mediación consigo mismo es constitutiva).

3.3. Instrumentos, desarrollo y génesis instrumentales

El trabajo de Vigotsky que establece la filiación entre el lenguaje egocéntrico del niño y el desarrollo del lenguaje interior presenta igualmente un gran interés para la constitución de una teoría instrumental extendida. Se inscribe en falso contra la interpretación piagetiana que postula que el origen del lenguaje egocéntrico se encuentra en una socialización del lenguaje inicialmente individual. Muestra que el lenguaje egocéntrico del niño es uno de los fenómenos que marcan el pasaje de las funciones intersíquicas a las intrapsíquicas, es decir, de las formas de actividad social y colectiva a funciones individuales (Vigotsky, 1934/1997).

Vigotsky formula la hipótesis de que el lenguaje egocéntrico es un lenguaje interior desde el punto de vista de sus funciones y un lenguaje exteriorizado desde el punto de vista de su estructura. Interpreta entonces las evoluciones de la estructura del lenguaje egocéntrico como un desarrollo paralelo a la identificación de sus funciones y en concordancia con ellas.

Asumiendo nuevas tareas, el lenguaje se transforma en su estructura conforme a sus nuevas funciones. Al principio, el lenguaje egocéntrico no se distingue del lenguaje social sino bajo la relación funcional; poco a poco, a medida que progresa la diferenciación funcional, su estructura se modifica también, llegando a la eliminación completa de la sintaxis del lenguaje oral. Cuanto más se manifiesta el lenguaje egocéntrico en cuanto tal en su significación funcional, más se acentúan las particularidades de su sintaxis-simplificación y carácter predicativo (Vigotsky, 1934/1997).

Vigotsky traza además un cuadro de conjunto de la evolución general del lenguaje egocéntrico, entre el momento de su aparición y el de su desaparición en el curso del desarrollo del niño. A los tres años, la diferencia entre el lenguaje egocéntrico y el lenguaje comunicativo es casi nula. A los siete años el lenguaje egocéntrico difiere del lenguaje social en casi todas sus particularidades de función y de estructura. Este hecho traduce la diferenciación que progresa con la edad de las dos funciones verbales y la identificación del lenguaje para sí y del lenguaje para otro, a partir de la función verbal general indiferenciada que cumple esos dos oficios de manera casi totalmente idéntica durante la pequeña infancia.

Otro ejemplo de esta evolución estructural y funcional es dado por Vigotsky a propósito del desarrollo del aspecto interno, semántico del lenguaje y de su aspecto externo, fonético y sonoro. Esos dos aspectos constituyen una unidad, pero cada uno tiene sus propias leyes de desarrollo. Al principio del desarrollo hay fusión de los dos planos del lenguaje, luego diferenciación progresiva de modo que a cada estadio en el desarrollo de los significados de las palabras y en la toma de conciencia de estos corresponde una relación específica entre los aspectos semánticos y fonéticos del lenguaje y una vía específica de pasaje del significado al sonido.⁸

Si hacemos el paralelo con lo que sabemos del desarrollo del instrumento material en el niño, especialmente a través de los trabajos de Mounoud (1970), quien ha estudiado su evolución genética, podemos constatar que el inicio está caracterizado por una relativa indiferenciación entre la acción y el instrumento del sujeto, que será seguido de una evolución profunda de sus estatus respectivos en el curso del desarrollo que culmina en una diferenciación a través de una multiplicidad de etapas intermedias.

En un primer nivel, el instrumento no es para el niño más que una prolongación de su acción propia que no sufre ninguna transformación. La

8. Recordemos que para Vigotsky el plano semántico no es sino el primero de los planos internos del lenguaje. Detrás de ese plano se encuentra el del lenguaje interior, que es un lenguaje para sí y se distingue del lenguaje exteriorizado, que es un lenguaje para otros.

acción del sujeto es pensada como transmitida globalmente y de manera indiferenciada, sin transformación. El retorno es producido por la acción. El instrumento tiene un poder de transmisión absoluto. La acción luego es progresivamente atribuida al instrumento que se supone la realiza. El instrumento ya no transmite las acciones, es pensado como reemplazante de estas. A ese nivel, el sujeto no posee representación del instrumento como tal, la regulación es esencialmente proactiva.

En un segundo nivel, el niño atribuye al instrumento nuevas funciones y nuevas propiedades: los resultados de la acción ya no son pensados como estando bajo la única dependencia de la acción propia sino igualmente bajo la del instrumento. Cuanto más las acciones son atribuidas al instrumento, menos se supone que las transmite. La concepción del instrumento está fragmentada, una función diferente es atribuida a cada elemento.

En el tercer estadio aparece una imagen del instrumento que permite una regulación representativa. Pierde su carácter fragmentado. Sus propiedades ya no se atan a sus partes sino al instrumento como totalidad. De causa actuante se vuelve un medio, un intermediario necesario para la transmisión de una acción, pero dissociada de ella. El instrumento transmite la acción y realiza el desvío. Los lazos entre el instrumento y la situación se establecen. La regulación es retroactiva.

En el cuarto estadio, en fin, son las relaciones entre las partes del instrumento relativas al fin de la acción las que son dominadas. Hay composición de relaciones entre sus constituyentes y ajuste a las situaciones a las cuales se aplica.

El parentesco con el desarrollo del lenguaje en el mismo período es sorprendente: la evolución alcanza a la vez a las funciones y a la estructura del instrumento. Esas son dos dimensiones de la evolución, que son paralelas y están, en cada etapa, en concordancia con las formas de articulación del instrumento con la acción y con la actividad del sujeto, pero también con las concepciones que los sujetos tienen de las funciones, de la estructura y de las relaciones con la acción.

Formas de evolución cercanas se hallan en génesis instrumentales en tiempo limitado. Así hemos podido mostrar que el dominio de un robot manipulador pasa por una serie de etapas que se diferencian, por una parte, en el plano de los objetos de la actividad y de las características estructurales y funcionales del artefacto tomadas en cuenta por los sujetos,⁹ y por otra parte, en el plano de la organización y del control de la acción (Rabardel, 1991).

9. Edades alrededor de 12 a 16 años.

Alcorta (1998), en otro ámbito, el del borrador, pone en evidencia un desarrollo instrumental que presenta mucha proximidad con lo que acabamos de examinar, aportando elementos suplementarios. Los cortes de edad a los que se refiere son más elevados que para los autores precedentes puesto que los sujetos van desde el CM2 (10 años) hasta la edad adulta. El autor pone en evidencia un desarrollo del lenguaje del borrador bajo una forma esencialmente predicativa, característica de los lenguajes para sí. La evolución del borrador instrumental se traduce especialmente en la atenuación de las unidades lingüísticas específicas de la puesta en texto o en discurso. Esas modificaciones estructurales van a la par de las modificaciones de función de las palabras y del borrador que se vuelven un espacio de comunicación consigo mismo.

Más allá de las evoluciones en el plano del lenguaje, Alcorta pone en evidencia evoluciones paralelas en el plano de la estructuración del espacio gráfico. Estas apuntan a escapar a las obligaciones de linealidad de los textos y a permitir una visibilidad simultánea (y no sucesiva) de las informaciones. La estructuración progresiva del espacio gráfico se acompaña de la aparición de herramientas específicas, tales como flechas, rayas, numeraciones, paréntesis, etc. Cada una de esas herramientas es plurifuncional y una misma función puede ser cumplida por diferentes herramientas para un mismo sujeto.

El desarrollo instrumental del borrador se realiza entonces sobre varios planos, el del lenguaje, por supuesto, pero también el del espacio gráfico y de las herramientas que permiten su gestión. El desarrollo del borrador es el de un sistema de instrumentos caracterizados por la diversidad y la mixtura de los objetos puestos en marcha e incorporados por los sujetos. Alcorta encuentra en ello un resultado ya puesto en evidencia por varios autores (Lefort, 1982; Minguy, 1997): los instrumentos no están aislados, se constituyen en el sujeto en sistemas de instrumentos ligados a los dominios de actividades, siendo los valores funcionales de los instrumentos, en el seno de esos sistemas, a la vez complementarios y en parte redundantes.

En fin, el período de desarrollo instrumental del borrador excede la infancia y continúa a lo largo de la edad adulta. Las génesis instrumentales son solo en parte articuladas al desarrollo del niño y continúan probablemente durante toda la vida. Duvenci-Langa (1997) ha mostrado, por ejemplo, en un ámbito diferente –el de las máquinas de herramientas de comando digital– la existencia de génesis instrumentales en el período adulto. Esas génesis se inscriben en el largo plazo (varias decenas de meses) y alcanzan simultáneamente las dimensiones estructurales y funcionales del instrumento, pero también la estructuración de la acción de los sujetos. Eso se traduce especialmente en el pasaje de un modo de regulación retroactiva a un modo de regulación proactiva.

Pueden hallarse muchos otros ejemplos de génesis instrumentales en el adulto: Galinier (1997) a propósito del manejo de cajas de velocidad automáticas, Minguy (Minguy y Rabardel, 1993; Minguy, 1997) para la conducción de navíos de pesca, Béguin (1994) para la concepción asistida por computadora, Folcher (1999) a propósito del trabajo colectivo asistido por computadora, Cuny (1981) en las herramientas sémicas. Las génesis instrumentales tienen una autonomía relativa en relación con el desarrollo general que constituye, en parte, el marco general de las formas posibles. A partir de esos aportes, diferentes puntos de vista pueden ser tomados en cuenta como contribución a una teoría instrumental extendida.

En primer lugar, existen proximidades entre los hechos de desarrollo observados en el niño en el campo de los instrumentos de dominante sémica y el de los instrumentos de dominante pragmática, proximidades que aparecen especialmente cuando acercamos los trabajos de Vigotsky y los de Mounoud. A etapas diferentes del desarrollo corresponden características generales diferentes de los instrumentos para los sujetos. Las evoluciones conciernen a la vez las dimensiones estructurales y funcionales de los instrumentos. Además, a partir de un mismo objeto externo, ya sea de tipo sémico (el lenguaje) o de tipo pragmático (los instrumentos materiales de Mounoud), el desarrollo instrumental puede conducir a la constitución de instrumentos profundamente diferentes. Así, el lenguaje del niño, inicialmente indiferenciado, va a dar nacimiento al lenguaje de comunicación y al lenguaje interior. Hechos de igual naturaleza pueden ser identificados por artefactos de carácter mixto (a la vez sémico y pragmático) como lo muestran los trabajos de Alcorta.

Las génesis instrumentales no están en absoluto limitadas a las etapas infantiles del desarrollo. Los trabajos de Duvenci-Langa, Minguy, Béguin, Alcorta, Galinier, Folcher, etc., ponen en evidencia su existencia en el adulto, ya sea a partir de su punto de culminación, ya sea examinando la génesis misma. Las génesis instrumentales pueden inscribirse en temporalidades múltiples que van desde algunas decenas de minutos (y sin duda menos) hasta varios años, para los datos de los que disponemos. Eso significa que su articulación con el desarrollo general del sujeto es compleja: por un lado, el desarrollo es constitutivo del espacio de sus formas posibles y al mismo tiempo que son parte, por otro lado, están en una relación de independencia relativa con el desarrollo, como lo muestran a la vez los trabajos sobre adultos y sobre las génesis de corto plazo. Las génesis instrumentales están ligadas a las clases de situaciones en las cuales los sujetos tienen regularmente incumbencia, tanto en la vida cotidiana como en la escuela o en el trabajo. Permiten al sujeto producir los medios de sus acciones y de su actividad en la diversidad de las situaciones que

encuentra y en función de las especificidades y de las regularidades propias de cada clase de situación.

Las génesis instrumentales tratan a la vez sobre los artefactos, tanto en el plano estructural como funcional, y sobre el sujeto mismo (los objetos de la actividad, las formas de la actividad y sus organizadores que son las representaciones y los esquemas). Los procesos de génesis instrumentales aparecen así conjuntamente dirigidos al artefacto, en la dimensión de «instrumentalización» de los procesos, y hacia el sujeto, en la dimensión de «instrumentación» de los procesos. Instrumentalización e instrumentación constituyen dos fases indisociables de los procesos de génesis instrumentales. Esas dos dimensiones difieren en su orientación pero son, solidariamente, el hecho del sujeto (Rabardel, 1995).

Por último, las génesis instrumentales conducen a la constitución de «sistemas de instrumentos» cuyo valor funcional de conjunto corresponde a uno o varios ámbitos de actividades habituales del sujeto, como lo muestran los ejemplos en el ámbito escolar (el borrador) o profesional (mantenimiento mecánico, conducción de navío de pesca). Los valores funcionales de cada uno de los instrumentos son complementarios al mismo tiempo que parcialmente redundantes.

3.4. El instrumento entre sujeto y objeto

Las génesis instrumentales, acabamos de verlo, conciernen a la vez al artefacto al cual la instrumentalización se dirige y al sujeto mismo a través de la instrumentación, especialmente en el plano de aquellos organizadores de la actividad que son los esquemas y las representaciones. El instrumento del sujeto no se reduce entonces al artefacto, como conducen a pensarlo ingenuamente las conceptualizaciones de la vida cotidiana. El instrumento que se construye a través de la génesis es una entidad compuesta, que procede a la vez del objeto y del sujeto en el sentido filosófico de esos términos.

Esto nos ha conducido a definir el «instrumento» como una entidad fundamentalmente mixta, constituida, por el lado del objeto, de un «artefacto», de una fracción, es decir, de un conjunto de artefactos materiales o simbólicos, y por el lado del sujeto, de organizadores de la actividad que hemos nombrado, por otra parte, «esquemas de utilización» y que comprenden dimensiones representativas y operativas. El instrumento no es entonces solo una parte del mundo externo al sujeto, un dato disponible para ser asociado a la acción (o incluso necesariamente asociado como es a menudo el caso en el trabajo). Los esquemas de utilización constituyen las entidades psicológicas organizadoras de los «actos instrumentales» en el sentido en que lo entiende Vigotsky.

Los dos componentes del instrumento, artefacto y esquema, son asociados el uno al otro, pero tienen igualmente una relación de independencia relativa. Un mismo esquema de utilización puede aplicarse a una multiplicidad de artefactos que pertenecen a la misma clase (como por ejemplo los esquemas de la conducción de un automóvil son transpuestos de un vehículo al otro por el sujeto), pero que también dependen de clases cercanas o diferentes, como cuando los esquemas de utilización del martillo son movilizadas con una llave inglesa con ocasión de una catacresis. Inversamente, un artefacto es susceptible de insertarse en una multiplicidad de esquemas de utilización que van a atribuirle sentidos y a veces funciones diferentes, como es el caso para la llave inglesa, que es herramienta de cierre o martillo en función de los esquemas en los cuales se inserta.

El instrumento constituido puede ser efímero, ligado únicamente a las circunstancias singulares de la situación y a las condiciones a las cuales el sujeto es confrontado, como en muchas catacresis (de palabras o de artefactos materiales), pero puede igualmente tener un carácter más permanente y ser objeto de una conservación como totalidad, en cuanto medio disponible para las acciones futuras. Se trata, por supuesto, de una totalidad dinámica que evolucionará especialmente en relación con las situaciones de acción en las cuales el instrumento estará comprometido por el sujeto.

Pero el instrumento así definido, ¿puede realmente ocupar una posición intermedia entre el sujeto y el objeto, puesto que siendo a la vez esquema y artefacto, participa de uno y del otro? La respuesta debe ser investigada en la relación del instrumento con la acción. Es en función de su finalidad que el sujeto instituye ciertos elementos de su universo en instrumentos, es decir en medios de su acción, al mismo tiempo que constituye también los objetos de su actividad, como lo muestra el análisis de las génesis instrumentales.

La posición instrumental del artefacto es relativa a su estatus en el seno de la acción y de la actividad. El artefacto no es en sí instrumento o componente de un instrumento (incluso cuando ha sido concebido inicialmente para eso), es instituido como instrumento por el sujeto, quien le da el estatus de medio para alcanzar los fines de su acción. Los artefactos se inscriben, en razón de esto, en el seno de la actividad en la cual provocan reorganizaciones más o menos importantes. Son esas reorganizaciones las que han sido identificadas por Vigotsky a propósito de los instrumentos psicológicos desde su artículo de 1930: integrados en el proceso de comportamiento, modifican la estructura y el desarrollo de las funciones psíquicas y determinan, mediante sus propiedades, la estructura del acto instrumental (Vigotsky, 1930/1985a).

Para los sujetos, un artefacto se enriquece de las situaciones de acción en las que ha estado inserto, singularmente, en cuanto medio de su acción. Así se constituye lo que podríamos llamar el «campo instrumental» del artefacto para el sujeto: el conjunto de los esquemas de utilización del artefacto en el

que puede insertarse para formar un instrumento, el conjunto de los objetos sobre los cuales permite actuar, el conjunto de las transformaciones, los cambios de estado que permite realizar. Los esquemas de utilización del artefacto se enriquecen y se diversifican en relación con la evolución del campo instrumental del artefacto, evolucionan en función de la multiplicidad de los artefactos a los cuales son asociados para formar un instrumento, y de la diversidad de los estatus que pueden tomar en esta asociación.

El instrumento se carga así, para cada sujeto, de una multiplicidad de sentidos. Del mismo modo que el sentido de la palabra para el sujeto es el conjunto de los hechos psicológicos que hace o es susceptible de hacer «venir» a la conciencia, el sentido instrumental de un artefacto material está constituido por el conjunto de los valores funcionales y subjetivos que puede potencialmente tomar en el seno de la actividad de un sujeto. No nos parece exagerado decir, trasponiendo una fórmula de Vigotsky, que todo instrumento contiene, bajo una forma específica, el conjunto de las relaciones que el sujeto puede mantener con la realidad sobre y en la cual permite actuar, con él mismo y con los otros.

El instrumento, entidad mixta, que participa a la vez de la naturaleza del sujeto y del objeto, es también una entidad que participa de la naturaleza del sujeto y de la sociedad.

No es necesario hacer una demostración en lo que concierne a los objetos o artefactos. El carácter social del lenguaje es una evidencia, como el de los objetos diversos de los que estamos rodeados en la sociedad. Es verdad también para las formas organizadas de la actividad que, asociadas a los artefactos, forman los instrumentos. Los esquemas de utilización son compartidos por los miembros de grupos sociales más o menos extendidos. Es ese carácter social de los esquemas de utilización el que vuelve posible la invención y la difusión de artefactos que pueden ser utilizados ampliamente en el seno de una misma colectividad; y el que vuelve intercambiables los artefactos que pertenecen a una misma clase. Esta idea ha sido expresada bajo formas diversas por una multiplicidad de autores, comenzando por Vigotsky mismo en la perspectiva histórico-cultural: las formas y funciones de los comportamientos artificial o instrumental son el producto del desarrollo histórico y de las adquisiciones sucesivas de la humanidad (Vigotsky, 1930/1985a). Los esquemas de utilización capitalizan, en su forma social, estas adquisiciones histórico-culturales en materia de acción, de las que los sujetos se apropian con ocasión de las génesis instrumentales.

3.5. Superación del método instrumental

La lectura de *Pensamiento y lenguaje* como cumplimiento parcial de la aproximación instrumental de Vigotsky también conduce, naturalmente, a identificar los rebasamientos operados en relación con las tesis de 1930.

Dos puntos nos parecen aquí particularmente importantes, aun si no agotan el problema. Por un lado, la aproximación de 1930 está ampliamente inspirada en el esquema estímulo-respuesta, y el instrumento psicológico aparece como un tercer término, artificial, que se inserta en el esquema sin modificar sus fundamentos epistemológicos:

[...] en el interior de una relación única estímulo-respuesta propuesta por los métodos naturales en psicología, el método instrumental distingue dos relaciones posibles entre el comportamiento y el fenómeno externo; en un caso, el estímulo asume la función de objeto hacia el cual está dirigida la manifestación del comportamiento de la persona [...]. En el otro caso asume la función de un instrumento con la ayuda del cual controlamos y realizamos las operaciones psicológicas [...]. En el primer caso, sería exacto definir el estímulo como «objeto», en el otro, por el contrario, como «instrumento psicológico» de un acto instrumental (Vigotsky, 1930/1985a).

Pensamos que la aproximación instrumental de Vigotsky cambia de estatus, en acto, en *Pensamiento y lenguaje*. En 1930, Vigotsky le da el estatus de un método, que tiene un carácter muy general pero que se inscribe en el marco teórico inmodificado del esquema estímulo-respuesta. *Pensamiento y lenguaje* conduce a una visión mucho más elaborada de las relaciones entre actividad psíquica e instrumentos. La evidencia del complejo juego de la significación y del sentido, del desarrollo de instrumentos del lenguaje profundamente diferenciados a partir de una base común, remite a otros marcos teóricos. La aproximación instrumental debe constituirse en una teoría instrumental que pueda ser a la vez una teoría de los instrumentos y de su génesis psicológica e histórico-cultural; y, al mismo tiempo, una teoría de la actividad instrumentada. Es ese movimiento, constitutivo de una teoría instrumental extendida, en germen en *Pensamiento y lenguaje*, el que conviene prolongar y al cual busca contribuir el presente capítulo.

Por otro lado, la unidad de análisis planteada en 1930, el acto instrumental, es igualmente relativizada por las investigaciones de *Pensamiento y lenguaje*. Si bien el acto instrumental puede constituir un nivel de análisis pertinente, no puede de ninguna manera constituir el único nivel de análisis. Dos razones mayores conducen a esta conclusión. La primera consiste en que el acto instrumental no es el único plan de estructuración de los instrumentos del sujeto. Los instrumentos no existen bajo una forma aislada, se inscriben en sistemas de instrumentos que corresponden a ámbitos de actividades. Los actos instrumentales participan de sistemas de actividad que, al mismo tiempo, los superan y contribuyen a darles sentido. Esos sistemas tienen sus propias formas de organización,

conceptualizadas por Clot y Faïta¹⁰ en términos de género y estilo. Pensamos que *Pensamiento y lenguaje* abrió una vía de comprensión de las relaciones entre el instrumento aislado y el sistema de instrumentos a partir de la doble aproximación de la palabra y del lenguaje, una vía cuya exploración acaba de comenzar. La segunda razón es que el acto instrumental raramente se superpone con la acción del sujeto. Los fines perseguidos necesitan a menudo la realización de una multiplicidad de instrumentos. Los actos instrumentales no constituyen más que componentes de las acciones y de las actividades del sujeto. La acción y la actividad desbordan el acto instrumental en su extensión y en su contenido a la vez. El acto instrumental no puede constituir el único nivel de análisis, aun cuando este sea llevado desde el punto de vista instrumental.

CONCLUSIONES

En las páginas precedentes hemos evocado trabajos concernientes, principalmente, a instrumentos de dominante pragmática o sémica. Pero una teoría instrumental no puede limitarse a esos ámbitos. Todo artefacto susceptible de alcanzar un estatus de instrumento en el seno de la actividad potencialmente debe poder entrar en el campo de una teoría semejante. Así, investigaciones en el campo de la didáctica han puesto en evidencia que los conceptos matemáticos tienen tanto el estatus de objeto como de herramientas, en función de la naturaleza de las actividades a las cuales los alumnos son confrontados (Douady, 1986). De la misma manera, las investigaciones sobre la formación y la naturaleza de las competencias profesionales han puesto en evidencia formas de conceptualización específicas, los conceptos pragmáticos, que tienen un estatus instrumental en la actividad de los operadores (Samurçay y Pastré, 1995; Samurçay, 1995). Más allá del campo cognitivo, la posibilidad de una aproximación instrumental es planteada por todos los campos en los cuales existen artefactos susceptibles de tener un estatus de medio en el seno de la actividad humana, en el conjunto de sus dimensiones, incluidas allí las más subjetivas.

La aproximación instrumental, incluso sustentada en una teoría instrumental extendida, es decir generalizada, no puede, por supuesto, abarcar todo lo relativo a la actividad humana. Para ello sería necesario que la actividad fuera pura y únicamente instrumental, lo que no es evidentemente el caso. Pero puede tomar algo de la actividad humana, pues no existe actividad sin

10. Comunicación elaborada para el seminario «Instrumento y sentido», sesión del 19 de octubre de 1998.

instrumento.¹¹ En esto, constituye una aproximación, un punto de vista sobre la actividad, diferente, pero de una importancia potencial que iguala otras perspectivas, que constituyen también aproximaciones que permiten tomar la actividad desde un punto de vista específico, centrado en las finalidades o las estructuras de la actividad. Es entonces un punto de vista diferente de las aproximaciones orientadas hacia mecanismos específicos, cognitivos, afectivos. La aproximación instrumental se diferencia sin embargo de las aproximaciones en términos de mecanismos, en un punto esencial: la unidad de los procesos afectivos sociales e intelectuales (para emplear el vocabulario de Vigotsky) se encuentra preservada allí en el sentido de que todo acto instrumental, toda acción o actividad instrumentada, expresa y realiza, bajo una forma necesariamente específica y restringida, las relaciones operativas, afectivas, cognitivas y sociales del sujeto, a la vez, con el objeto de la actividad cuyo instrumento es el medio, con él mismo y con los otros sujetos a los cuales esta actividad remite.

BIBLIOGRAFÍA

Alcorta, M.

1998 «Une approche vygotkienne du développement des capacités d'écrit: le brouillon, un outil pour écrire?», en Brossard, M. y Fijalkow, J., *Apprendre à l'école: Perspectives piagétienes et vygotkiennes*, Burdeos, Presse Universitaires de Bordeaux.

Austin, J.L.

1970 *Quand dire c'est faire*, París, Seuil [*How to do Things with Words*, 1962].

Beguín, P.

1994 *Travailler avec la CAO en ingénierie industrielle: de l'individuel au collectif dans les activités avec instruments*, tesis de Ergonomía, París, CNAM.

Clot, Y.

1995a «Qu'est-ce que l'activité dans l'analyse du travail?», en *Performances humaines et techniques*, fuera de serie: *A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie?*, septiembre.

1995b *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, París, La Découverte.

11. La cuestión del interés o de la pertinencia de recurrir a la aproximación instrumental es distinta a la de su posibilidad. La respuesta no se encuentra en la aproximación instrumental, sino que debe ser apreciada en la mirada de cada objetivo de investigación.

Cuny, X.

1981 *La fonction sémique dans le travail: l'élaboration et l'utilisation des systèmes non verbaux chez l'adulte*, tesis doctoral en Letras y Ciencias Humanas.

Douady, R.

1986 «Jeux de cadres et dialectique outil-objet», en *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 7, n° 2, pp. 5-31.

Duvenci-Langa, S.

1997 *Évolution de l'activité et des compétences en situation d'automatisation: le cas des machines-outils*, tesis de Ergonomía, París, CNAM.

Faverge, J.-M.

1970 «L'homme agent d'infiabilité et de fiabilité du processus industriel», en *Ergonomics*, vol. 13, n° 3, pp. 301-327.

Folcher, V.

1999 *Des formes de l'action aux formes des instruments, un exemple dans le champ du travail collectif assisté par ordinateur*, tesis de Psicología ergonómica, París, Université Paris 8.

Friedrich, J.

1997 «Le mythe de l'unité épistémologique de l'école historico-culturelle: L.S. Vygotski versus A.N. Léontiev», en Moro, C., Schneuwly y B., Brossard, M. (eds.), *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berna, Peter Lang.

Galinier, V.

1997 «Concevoir autour des schèmes d'utilisation: l'exemple d'une boîte de vitesse semi-automatique», en *International Journal of Design and Innovation Research*, n° 10, pp. 41-58.

Jordan, D.S. y Shrager, J.

1991 *The Role of Physical Properties in Understanding the Functionality of Objects*, tesis doctoral, Universidad de Stanford.

Lefort, B.

1982 «L'emploi des outils au cours de tâches d'entretien et la loi de Zipf-Mandelbrot», en *Le Travail Humain*, t. 45, n° 2, pp 307-316.

Leóntiev, A.N.

1975 *Activité, conscience, personnalité*, Moscú, Éditions du progrès.

Mauss, M.

1935 «Les techniques du corps», en *Journal de psychologie normale et pathologique*, nº 32.

Minguy, J.-L.

1997 «Concevoir aussi dans le sillage de l'utilisateur», en *International Journal of Design and Innovation Research*, nº 10, pp. 59-78.

Minguy, J.-L. y Rabardel, P.

1993 «Control of a Fishing Trawl: a Multi-instrument Process Control Situation», en Stassen, H.G. (ed.), *Analysis, Design and Evaluation of Man-Machine Systems*, Oxford, Pergamon Press, pp. 157-162.

Moro, C. y Schneuwly, B.

1997 «L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique», en Moro, C.; Schneuwly, B. y Brossard, M. (eds.), *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotski*, Berna, Peter Lang.

Mounoud, P.

1970 *Structuration de l'instrument chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Rabardel, P.

1991 «Activity with a Training Robot and the Formation of Knowledge», en *Journal of Artificial Intelligence in Education*, vol 2, nº 4, verano, pp. 3-14.

1995 *Les hommes et les technologies, une approche cognitive des instruments contemporains*, París, Armand Colin.

Rabardel, P. y Verillon, P.

1987 «Approches fonctionnelles du dessin technique, réflexions pour un cadre d'analyse», en *Le Dessin Technique*, París, Hermès, pp. 209-218.

Samurçay, R.

1995 «The Role of Causal Information System in the Internalization of a Continuous Process Knowledge», 5th European Conference on Cognitive Science Approaches to Process Control, Espoo (Finlandia), 30 de agosto-2 de septiembre, pp. 237-252.

Samurçay, R. y Pastré, P.

1995 «La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences», en *Éducation permanente*, nº 123, pp. 13-32.

Schneuwly, B., y Bronckart, J.-P. (eds.)

1985 *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Sève, L.

1997 «Présentation», en Vygotski, L.S. (1934), *Pensée et Langage* (1934), Paris, La Dispute.

Vigotsky, L.S.

1978 *Mind in Society, the Development of Higher Psychological Process* (1931), Cole, M. et al. (eds.), Cambridge (MA), Harvard University Press.

1985 «La méthode instrumentale en psychologie» (1930), en Schneuwly, B. y Bronckart, J.-P. (eds.), *Vygotski aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

1997 *Pensée et Langage* (1934), Paris, La Dispute.

Winter, C.-R. de

1970 «Improvisation dans les tâches manuelles», en *Le Travail Humain*, vol. 33, n^{os} 3-4, pp. 267-280.

Sobre las compiladoras

ANA PEREYRA es doctora en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y licenciada en Sociología (Universidad de Buenos Aires). Es secretaria de Investigación y profesora regular en la Maestría en Formación docente de la UNIPE. Sus investigaciones se concentran en la formación y la profesionalización docente desde un enfoque inclusivo, el planeamiento educativo y el tratamiento escolar del pasado reciente.

Es la referente para América Latina de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) y del Proyecto PREFALC (Francia – América Latina): Máster Internacional: Formación y Desarrollo Profesional para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

LILIANA CALDERÓN es magíster en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y licenciada en Lengua y Literatura (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesora e investigadora en Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina, donde integra el equipo docente de la Maestría en Formación Docente en el Taller de Introducción a la Didáctica Profesional y en el seminario Escrituras Intermedias y Trabajo Final. Forma el equipo responsable del proyecto de investigación «Lectura y escritura a través del currículum en el nivel medio y superior. Aportes desde las didácticas disciplinares y didáctica profesional». Entre otras actividades recientes diseñó y coordinó el proyecto nacional «Escritura en Ciencias del Área de Investigación INFD (Instituto Nacional de Formación Docente)», y diseñó y coordinó el taller de acompañamiento para la escritura de informe final de investigación en el Área de Investigación INFD del Ministerio de Educación de la Nación.

Listado de fuentes originales que dieron lugar al presente volumen, por orden de aparición

PRIMERA PARTE

LA DIDÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos
Claire Tourmen

Fuente: Tourmen, Claire, «Usages de la didactique professionnelle en formation: principes et évolutions», en *Savoirs*, vol. 36, nº 3, 2014, pp. 9-40.

DOI: 10.3917/savo.036.0009.

<<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2014-3-page-9.htm>>

La alternancia investigación-formación-campo profesional
Anne Jorro

Fuente: Jorro, Anne, «L'alternance recherche-formation-terrain professionnel», en *Recherche et formation*, nº 54, 2007, pp. 101-114.

DOI: 10.4000/rechercheformation.938

<<http://journals.openedition.org/rechercheformation/938>>

Profesionalizar la formación: desafíos, modalidades y dificultades
Richard Wittorski

Fuente: Wittorski, Richard, «Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés», en Demazière, Didier; Roquet, Pascal y Wittorski, Richard (coords.), *La professionnalisation mise en objet*, París, © Éditions L'Harmattan, 2012.

Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional
Patrick Mayen

Fuente: Mayen, Patrick, «Les situations professionnelles: un point de vue de didactique professionnelle», en *Phronesis*, vol. 1, nº 1, 2012, pp. 59-67.

DOI: <https://doi.org/10.7202/1006484ar>

<<https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2012-v1-n1-phro1825121/1006484ar/>>

La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del «sujeto capaz»

Isabelle Vinatier

Fuente: Vinatier, Isabelle, «L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du "sujet capable"», en *Recherches en Éducation*, Fuera de Serie n° 1, junio de 2010, pp. 111-129. <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf#page=111>>

El desarrollo del concepto de *desarrollo* en Vigotsky

Bernard Schneuwly

Fuente: Schneuwly, Bernard, «Le développement du concept de développement chez Vigotsky», en Clot, Yves (dir.), *Avec Vigotsky*, París, La Dispute, 1999 (2002²), cap. XIV, pp. 267-280.

El acompañamiento, una nebulosa

Maela Paul

Fuente: Paul, Maela, «L'accompagnement: une nébuleuse», en *Éducation permanente*, vol. 153, n° 4, 2002, pp. 43-56. Publicado por gentileza de la revista *Éducation permanente*.

Las prácticas del lenguaje de los docentes: saberes profesionales inéditos en formación

Dominique Bucheton, Alain Bronner, Dominique Broussal, Anne Jorro y Mirène Larguier

Fuente: Bucheton, Dominique; Bronner, Alain; Broussal, Dominique; Jorro, Anne y Larguier, Mirène, «Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation», en *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 30, 2004, *Les pratiques langagières en formation initiale et continue* (dirigido por Jacques Triegnier y Bertrand Daunay), pp. 33-53.

DOI: <https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635>

<www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2635>

Aprendizaje y actividad

Pierre Pastré

Fuente: Pastré, Pierre, «Apprentissage et activité», cap. 2 en Lenoir, Yves y Pastré, Pierre (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès, 2008, pp. 53-79.

Los indicadores de desarrollo profesional

Gwénaél Lefeuve, Audrey Garcia y Ludmila Namolovan

Fuente: «Les indicateurs de développement professionnel», en *Questions vives*, vol. 5, n° 11, 2009 (en línea desde junio de 2011), pp. 277-314.

DOI: 10.4000/questionsvives.627

<<http://journals.openedition.org/questionsvives/627>>

¿Qué indicadores pueden medir el desarrollo profesional en los trabajos dirigidos a otros?

Thierry Piot

Fuente: Piot, Thierry, «Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui?», en *Questions Vives*, vol. 5, n° 11, 2009 (en línea desde junio de 2011), pp. 259-275.

DOI : 10.4000/questionsvives.622

<<http://journals.openedition.org/questionsvives/622>>

SEGUNDA PARTE

ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD

Las situaciones laborales. Bases para los términos de referencia

Patrick Mayen, Jean-François Métral y Claire Tourmen

Fuente: Mayen, Patrick; Métral, Jean-François y Tourmen, Claire, «Les situations de travail», en *Recherche et formation*, n° 64, 2010 (en línea desde julio de 2012), pp. 31-46.

DOI: 10.4000/rechercheformation.191

<<http://journals.openedition.org/rechercheformation/191>>

La observación de las prácticas de enseñanza: un enfoque sociológico

Yves Lenoir

Fuente: Lenoir, Yves, «L'observation des pratiques d'enseignement: une approche à caractère sociologique», en *Recherches en Éducation*, n° 19, junio de 2014, *De l'observation des pratiques enseignantes* (coordinado por Line Numa-Bocage, Jean-François Marcel y Philippe Chaussecourte), pp. 119-133.

<<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no19.pdf>>

Algunos puntos de referencia para analizar las situaciones en las que el trabajo implica actuar para otros y con otros

Patrick Mayen

Fuente: Mayen, Patrick, «Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre», en *Recherches en Éducation*, n° 4, octubre de 2007, *Apprentissage et développement: apprendre, se former et agir*, pp. 51-64.

<<http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article114>>

El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización

Marie-France Baroth

Fuente: Baroth, Marie-France, «L'analyse des traces de l'activité: une contribution aux processus de professionnalisation», en Demazière, Didier; Roquet, Pascal y Wittorski, Richard (coords.), *La professionnalisation mise en objet*, París, © Éditions L'Harmattan, 2012.

La cultura en acción de los docentes

Marc Durand, Luc Ria y Éric Flavier

Fuente: Durand, Marc; Ria, Luc y Flavier, Éric, «La culture en action des enseignants», en *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, 2002, pp. 83-103.

HAL Id: hal-00803997

<<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00803997>>

La enseñanza escolar. Una articulación significativa de las actividades en clase

Stefania Casalfiore, Stefano Bertone y Marc Durand

Fuente: Casalfiore, Stefania; Bertone, Stefano y Durand, Marc «L'enseignement scolaire: une articulation signifiante d'activités dans la classe», en *Recherche et formation*, n° 42, 2003, pp. 87-98.

DOI: 10.3406/refor.2003.1829.

<https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2003_num_42_1_1829>

Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización, historias cruzadas

Olivier Dezutter y Pierre Pastré

Fuente: Dezutter, Olivier y Pastré, Pierre, «Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle: de l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées», cap. 11 en Lenoir, Yves y Pastré, Pierre (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès, 2008, pp. 269-284.

La conciencia disciplinar. Presentación de un concepto

Yves Reuter

Fuente: Yves Reuter, «La conscience disciplinaire», en *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 2, 2007 (en línea desde el 1º de septiembre de 2009), pp. 55-71.

DOI: 10.4000/educationdidactique.175

<<http://journals.openedition.org/educationdidactique/175>>

TERCERA PARTE LA REFLEXIVIDAD

El intercambio con un «sosías» para pensar la experiencia. Un ensayo
Yves Clot

Fuente: Clot, Yves, «L'échange avec un "sosie" pour penser l'expérience. Un essai», en *Écrits de travail. Société française. Cahiers de l'Institut de recherches marxistes*, vol. 53, n° 3, octubre-diciembre de 1995, pp. 51-55. (Una versión de este texto fue publicada también con el título «La compétence en cours d'activité», en *Éducation permanente*, n° 123, 1995, *Le développement des compétences*, pp. 115-123. HAL Id: hal-02279721)

El *debriefing* en el desarrollo de competencias profesionales del maestro de escuela. En enseñanza-aprendizaje de la gramática

Philippe Clauzard

Fuente: Clauzard, Philippe, «Du debriefing dans le développement de compétences professionnelles du professeur des écoles. En enseignement-apprentissage de la grammaire», ponencia presentada en el congreso Didactique Professionnelle – Deuxième Colloque International Apprentissage et Développement professionnel, 7 y 8 de junio, Nantes, RPDP y CREN, 2012.

Función y usos de la instrucción al sosías en la formación inicial

Frédéric Saujat

Fuente: Saujat, Frédéric, «Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale», ponencia presentada en la Conférence IUFM d'Aix-Marseille, abril, 2005.

La autoconfrontación cruzada como instrumento de acción a través del diálogo: objetos, direcciones y gestos renovados

Julie Duboscq e Yves Clot

Fuente: la versión original de este artículo fue publicada inicialmente en la *Revue d'Anthropologie des Connaissances* (ISSN: 1760-5393) bajo la siguiente referencia: Duboscq, Julie y Clot, Yves, «L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés», en *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, 2010, pp. 255-286.

DOI: 10.3917/rac.010.0255

<<https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm>>

El problema de la conciencia (1933) de L.S. Vigotsky, versión del apunte sobre las tesis principales tomado por A.N. Leóntiev

Lev S. Vigotsky

Fuente: la traducción castellana para la presente edición se realizó del francés por Elisabeth Muñoz de Corrales a partir del texto del apunte de A.N. Leóntiev recogido en el libro *Avec Vygotski. Suivi de: Le problème de la conscience, note de Léontiev sur un rapport de L.S. Vygotski (1933)*, dirigido por Yves Clot, París, La Dispute, 2002², la cual ha sido cotejada con el original ruso de la edición de 1982 mencionada en el párrafo anterior, pp. 156-167.

[N. de E.: la primera publicación de este trabajo de L.S. Vigotsky se realizó en el libro *Psijologuía soznania* (Psicología de la conciencia), en Moscú, 1968, con presentación de A.A. Leóntiev e introducción de A.N. Leóntiev. Según dicha presentación, «Las notas tomadas de los informes de L.S. Vigotsky se publican de acuerdo con los cuadernos manuscritos conservados en los archivos personales de A.N. Leóntiev. El texto principal figura allí en las páginas de la derecha (impares), mientras que las inserciones y los añadidos, debidos en particular a A.V. Zaporozhets, están en las páginas opuestas, a la izquierda (pares). Todas las notas (excepto algunas, manifiestamente más tardías, que aquí no tomamos en cuenta y que apenas resumen lo dicho por Vigotsky, pero en una formulación modernizada) están realizadas con pluma de fuente.

»Como es lógico, en nuestra publicación se ha utilizado ante todo el texto principal, el cual se ha completado con los agregados correspondientes de las páginas pares del cuaderno, impresos entre < >. No se han realizado cortes en el texto. Siguiendo el original, hemos insertado las notas tomadas en el curso de la intervención de Vigotsky sobre el informe de A.R. Luria, que responde al tema de la sección correspondiente al informe “El problema de la conciencia”.

»Conservamos todos los destacados de Leóntiev en las transcripciones.

»Los paréntesis y corchetes figuran en el original. Los pasajes entrecuillados son citas directas de la intervención oral de L.S. Vigotsky. En el fragmento que publicamos de las transcripciones de las exposiciones de L.S. Vigotsky sobre las tesis de discusión de 1933-1934, se adoptaron los mismos principios formales, con la única diferencia de que entre paréntesis angulares (< >) se ofrecen las reposiciones realizadas con la misma tinta de pluma de fuente por A.N. Leóntiev» (tomado de la «Presentación» de A.A. Leóntiev, de acuerdo con la edición de las *Obras completas en seis tomos* de L.S. Vigotsky, dirigidas por A.V. Zaporozhets, tomo 1 (dirigido por A.R. Luria y M.G. Yaroshevski), Moscú, Pedagoguika (editorial de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS), 1982, p. 466).]

¿El lenguaje como instrumento? Elementos para una teoría instrumental extendida

Pierre Rabardel

Fuente: Rabardel, Pierre, «Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale étendue» en Clot, Yves (dir.), *Avec Vygotski*, París, La Dispute, 1999 (2002²), cap. XIII, pp. 241-265.

COLECCIÓN INVESTIGACIONES

Secretaría de Investigación | Prácticas pedagógicas
y políticas educativas

Investigaciones en el territorio bonaerense

Secretaría de Investigación | Las TIC en la escuela
secundaria bonaerense

Usos y representaciones en la actividad pedagógica

Alicia Barreiro (comp.) | Representaciones sociales,
prejuicio y relaciones con los otros

La construcción del conocimiento social y moral

EN PREPARACIÓN

Secretaría de Investigación | Escuela, trayectorias
y territorio

Aportes para pensar la política educativa

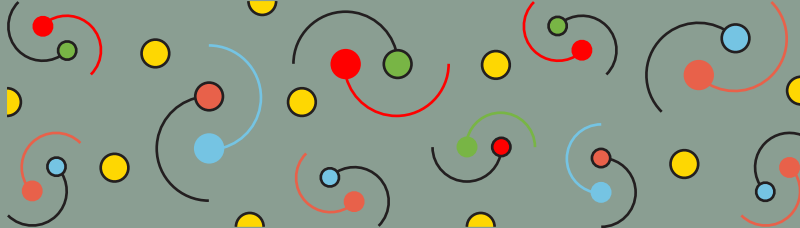
Secretaría de Investigación | Estudios sobre prácticas
docentes y reflexiones sobre el rol del investigador

COLECCIÓN INVESTIGACIONES: SERIE AVANCES

**Ana Pereyra, Patricia Moscato, Liliana Calderón
y María Inés Oviedo** | Análisis de las prácticas docentes
desde la didáctica profesional

Laura Mombello (coord.) | Una mirada sobre la propia
práctica

*La reflexividad en la docencia desde las experiencias
de la UNIPE*



La didáctica profesional puede caracterizarse como el análisis de la actividad profesional con vistas a la formación. Formación y reflexividad quedan fuertemente ligadas en este enfoque, a través de una interfaz necesaria –aunque no suficiente– en la construcción de condiciones pertinentes para el análisis de la actividad que tenga como destino la reflexividad. De ahí que ciertas coyunturas institucionales resultan imprescindibles para esa construcción. Esta disciplina joven, que ha ganado auge y sistematicidad en los últimos treinta años, se inscribe en la tradición dialéctica del pensamiento sobre la reflexividad que tiene a Hegel y Marx como principales referentes. Una de las fuentes teóricas de las que se nutre es la teoría de la conceptualización en la acción de Piaget, retomada por Gérard Vergnaud para el estudio del desarrollo de conceptos matemáticos primero, y luego, junto a Pierre Pastré y a Patrick Mayen, en el estudio del desarrollo profesional. El volumen está agrupado en tres partes que permiten configurar un itinerario posible de lectura para acercarse, en primera instancia, a una visión general de la didáctica profesional. Otro grupo de escritos permite observar en particular el potencial del análisis de la actividad docente desde diferentes formas y dispositivos que muestran costados no siempre abordados cuando se piensa la formación. Un tercer agrupamiento ofrece la lectura de textos que destacan sobre todo el vínculo entre la experiencia y el lenguaje, tan presente en la dimensión metodológica que abona la didáctica profesional como disciplina.