

Aportes de la sociología crítica a la reflexividad en didáctica profesional docente

Resumen

El propósito del artículo es analizar algunos de los posibles aportes que la sociología crítica puede hacer a la reflexividad en la didáctica profesional docente. Se parte de la sociología crítica de la década de 1960 e inicios de la siguiente centrada en una perspectiva macrosocial que ponía en foco la violencia simbólica y la reproducción escolar de las desigualdades sociales a partir de correlaciones estadísticas entre indicadores de fracaso escolar y socioculturales de las familias. Se consideran los aportes de Bernard Charlot y su equipo a propósito de la noción de relación con el saber y de secundarización o recontextualización de los conocimientos escolares. Para este recorrido por las aproximaciones sucesivas de la mirada sociológica respecto a los mecanismos específicos que resultan en la desigual apropiación de los conocimientos escolares se toma como referencia el estudio de Miguel Souto López y Lindsay Dehantschutter, focalizado en los vínculos entre sociología y didáctica. Luego, propongo concentrarse en la relación entre lenguaje y *habitus*, y en las críticas de Bernard Lahire al concepto de *habitus* en Pierre Bourdieu. Asimismo, y en base a la relación que la didáctica profesional establece entre análisis de la actividad y formación, planteo el sentido de considerar los *habitus* como objeto de reflexión. El acercamiento y diálogo entre sociología, psicología, didácticas disciplinares y didáctica profesional abre una perspectiva de trabajo interdisciplinario relevante para la formación docente ya que contribuiría a la comprensión de los modos específicos en que se producen las desigualdades escolares en la apropiación de saberes y conocimientos socialmente

* Docente investigadora del Departamento de Ciencias Sociales y Educación (UNIPE). Secretaria de Investigación (UNIPE).

significativos y a la vez da lugar a un conjunto de interrogantes acerca de la potencialidad de los dispositivos formativos.

Palabras Clave

Sociología crítica • *habitus* • reflexividad • didáctica profesional docente • desigualdades escolares

Introducción

El propósito fundamental del artículo es analizar algunos de los aportes que la sociología crítica puede hacer a la reflexividad en didáctica profesional docente. La didáctica profesional es un campo disciplinar en formación que se propone contribuir al desarrollo profesional partiendo del análisis situado de la actividad laboral. Entre las diversas situaciones profesionales que enfrentan los docentes –intercambios con pares, directivos o supervisores; con padres, madres, familiares o referentes adultos de los estudiantes; instancias de preparación de clases, etc.–; en este artículo nos concentraremos en las situaciones de enseñanza frente a alumnos, situaciones que –desde la mirada sociológica– han sido caracterizadas como aquellas en las que se ponen en juego los mecanismos inconscientes o *habitus* por los cuales los educadores contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales preexistentes.

Desde la perspectiva sociológica, el análisis de los modos como se construyen las desigualdades escolares en situación de clase es la resultante de un largo recorrido ya que en un primer momento la sociología crítica tuvo una mirada externa o macrosocial respecto a la escuela. Desde esa perspectiva exógena, la mirada sociológica se centró en las homologías entre las desigualdades en la estructura social y en los aprendizajes escolares dejando de lado los mecanismos específicos de reproducción de las desigualdades escolares. En un momento posterior, el pasaje a una mirada centrada en las interacciones en el aula coincidió con un

proceso de articulación creciente entre la sociología, la psicología y las didácticas disciplinares.

Dicha articulación se sustentó en un marco epistémico común: la dialéctica o el enfoque relacional y estuvo orientada a dar respuestas académicamente más sostenibles y argumentadas respecto al problema del condicionamiento social de los logros educativos. Este marco epistémico permite interrogar los cambios en los polos constitutivos de una relación (sujeto-situación, individuo-sociedad, docente-alumno-objetos de conocimiento) y en el sistema de relaciones que configuran en base a valores y proyectos políticos comunes, tales como la democratización de la educación, la inclusión, la apropiación por parte de todos los estudiantes de los conocimientos sociales significativos y la necesidad de acompañar las trayectorias estudiantiles a los efectos de alcanzar la terminalidad de la escolaridad obligatoria.

En la articulación de estas disciplinas, los conceptos de *habitus* –central en la explicación de los sociólogos de la reproducción de las desigualdades en el ámbito escolar– y de esquema –retomado por Gérard Vergnaud (1990) para analizar la actividad en situación– jugaron un rol central. Ambos conceptos se vinculan entre sí, aunque el de *habitus* pone más énfasis en el carácter y el condicionamiento social del sentido práctico y el de esquema en los aspectos cognitivos y conceptuales en los que se sostiene la actividad.

La didáctica profesional se propone desde el punto de vista investigativo identificar los esquemas que organizan la actividad en situación, vale decir, los invariantes conceptuales que están por detrás de la actividad. Y, desde el punto de vista formativo, se orienta a constituir tales esquemas en objeto de reflexión compartida entre formadores investigadores y docentes en actividad focalizando para ello en las tensiones observables en el análisis de la actividad entre las expectativas de un docente y las respuestas de la situación. De ahí, el propósito de constituir una situación profesional en una situación de aprendizaje.

Interesa en este artículo problematizar los vínculos entre los conceptos de esquema y de *habitus* e identificar las dimensiones ligadas a los *habitus* de docentes y estudiantes –inferibles a partir del análisis de la actividad– que podrían ser objeto de reflexión en didáctica profesional. Considero que los aportes que la sociología

crítica puede hacer al análisis de la actividad en didáctica profesional en vistas al desarrollo profesional pueden resultar sustanciales para el enfoque de la educación inclusiva, vale decir, un enfoque que se interroga por las desigualdades en la apropiación de conocimientos significativos por parte de distintos grupos de estudiantes. Se trata de claves de lectura (observables a considerar) relevantes para los formadores investigadores y para los docentes acerca de sus identidades sociales y las de sus respectivos estudiantes. También del reconocimiento de la propia posición de los formadores investigadores en las instancias de trabajo colaborativo con los docentes en vistas a construir la necesaria paridad que haga factible una conversación y un intercambio acerca de sus lecturas de las situaciones profesionales. ¿Qué observables aporta el concepto de *habitus* a la construcción de condiciones de reflexividad sobre las situaciones de enseñanza en las que se profundizan o mantienen las desigualdades escolares o en las que, por el contrario, los docentes contribuyen a la igualación en la apropiación de conocimientos significativos por parte de distintos grupos de estudiantes?

Estructura social y desigualdades educativas

Los primeros asuntos de los que se ocupó la sociología de la educación de la década de 1960 e inicios de la siguiente, desde una perspectiva macrosocial, fueron el currículo, la violencia simbólica y la reproducción de las desigualdades sociales en el ámbito escolar.

En Gran Bretaña, Michael Young estudió los procesos de construcción de programas escolares y mostró cómo los currículos traducen las presuposiciones ideológicas e intereses de los grupos dominantes y Basil Bernstein argumentó que el plan de estudios es portador de opciones socio-ideológicas. Desde la sociología francesa, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron destacaron los mecanismos de la violencia simbólica en la escuela como modo de reproducción de relaciones de dominación social a través de la imposición de un arbitrio cultural. A su vez, Christina Baudelot y Roger Establet identificaron críticamente la existencia de dos tipos de enseñanza destinada a dos públicos distintos: la red de enseñanza primaria para los niños de

clase obrera y la red de enseñanza secundaria y superior para los niños de las clases mejor posicionadas (Souto López y Dehantschutter, 2020).

De esta manera, las corrientes críticas de la nueva sociología de las educaciones inglesa y francesa de inicios de la década de 1960 se concentraron en el isomorfismo entre el mundo social y el escolar. Las desigualdades sociales frente a la escuela fueron explicadas desde la posición y la inserción de las familias en el mundo del trabajo y la escuela fue concebida como un ámbito de diferenciación y reproducción de relaciones de fuerza y de poder entre las clases sociales. En términos metodológicos, se trató del establecimiento de correlaciones estadísticas entre indicadores de fracaso escolar: repitencia, rezago, asistencia a clases de recuperación, abandono temprano e indicadores de la condición sociocultural de la familia: nivel de estudios alcanzado por los padres y categoría socio-profesional. Ello fue configurando el paradigma denominado reproductivista.

Varias décadas después, Bernard Lahire llama la atención sobre las condiciones sociohistóricas de emergencia de esta crítica a la institución escolar por parte de los teóricos de la reproducción a través del establecimiento de una distinción entre una diferencia y una desigualdad. Señala que, si bien las desigualdades escolares eran mucho mayores cuando la educación era concebida como el privilegio de unos pocos, es precisamente en el momento en que se universaliza la alfabetización, en que los saberes seleccionados para ser transmitidos por la escuela se tornan la llave de acceso a mejores categorías profesionales, en que se generaliza la creencia en su validez y legitimidad y se tornan por ello saberes deseables; que la desigualdad en los aprendizajes y el fracaso escolar de los sectores populares se constituyen en un problema inherente a la cuestión social. Los saberes necesarios para la realización de los quehaceres domésticos o los de los oficios manuales –dice Lahire– siempre estuvieron desigualmente distribuidos. Su especialización y su falta de generalidad impiden que se constituyan en objeto de deseabilidad. En cambio, en ese momento sociohistórico, la apropiación de la cultura escolar legítima se torna deseable y constitutiva de desigualdades que importan.

Existe desigualdad solo cuando hay fuerte deseabilidad colectivamente definida. Las “deseabilidades” cultivadas en los límites de subgrupos o de pequeñas

comunidades nunca construyen condiciones de aparición de desigualdades sociales. Para ello, es preciso que las ganas de acceder a determinada serie de bienes o prácticas animen y motiven a una población mucho más vasta (Lahire, 2012).

Lenguaje, *habitus* y aprendizajes escolares

A mediados de la década de 1970, ocurre el primer avance en el proceso de aproximación de la mirada sociológica a los mecanismos por los cuales se reproducen las desigualdades sociales en la escuela. Se afirma que la transmisión del conocimiento escolar implica el dominio de un lenguaje particular.

Por un lado, Bernstein elabora la hipótesis según la cual la forma que toma el lenguaje está estrechamente vinculada a la estructura social en la que se lo aprende. El lenguaje expresa la internalización de la estructura social a partir de la cual se construyen las identidades sociales. Bernstein caracteriza al código lingüístico como el principio que regula la selección y organización de los enunciados y distingue dos tipos: el código restringido y el código elaborado (Bernstein, 1988).

Por otro lado, Bourdieu y Passeron también consideran que la comunicación educativa no es para nada neutral. El lenguaje escolar es uno de los elementos más implícitos de la cultura escolar. Se trata de la expresión del lenguaje de una autoridad educativa conferida por la institución escuela a los maestros y profesores pero que resulta invisible. Hay disposiciones exteriores –señala Bourdieu– a las disciplinas escolares que condicionan el aprendizaje. Los *habitus* constituyen esos prerequisites que la escuela no enseña de modo explícito pero son exigidos por las prácticas escolares y se constituyen de modo muy diferente según la posición social de origen determinada a su vez por el volumen de capital, su estructura –la composición en términos de capital económico, cultural o social– y la trayectoria ascendente o descendente de la familia. La escuela requiere el dominio del lenguaje escolar con el que están familiarizados solamente los estudiantes que comparten posiciones en la estructura social similares a las de los maestros y profesores. Las formas de habla de los estudiantes están determinadas en gran medida por la socialización extraescolar, especialmente la familiar. De esta manera se ponen en foco las diferencias

entre la cultura escolar y la cultura familiar de los sectores populares (Bourdieu y Passeron, 1981).

También a este respecto son importantes las aportaciones realizadas por Lahire. A inicios de la década de 1990, este autor estudió más de cerca la relación de los alumnos con el lenguaje escolar y mostró que el lenguaje de la escuela se caracteriza por una relación escritural con la lengua que implica tomar distancia y considerarla un objeto de estudio. La “forma social escritural-escolar” se convierte en un esperado implícito en el entorno escolar ya que esta permite una autonomización en la relación con el lenguaje por parte del hablante, la objetivación y la sistematización del conocimiento. La forma escritural se distingue de la “oral social” que se lleva a cabo en lo esencial por la familia y que da lugar a una débil objetivación del conocimiento ya que está imbricada con el hablante y conduce a una relación oral práctica con el mundo (Souto López y Dehantschutter, 2020).

En consonancia con el señalamiento del momento histórico en que la sociología formula su crítica al carácter reproductor de las desigualdades sociales en la escuela, momento en que la cultura escolar se legitima, se torna deseable y emergen las desigualdades escolares; Lahire concibe a la escuela como la institución en la que se produce la gran ruptura con el sentido práctico lingüístico o sea, con el habla y el pasaje a un dominio simbólico de la lengua a través de la escritura y la lectura. Es el dominio de la forma social escritural –cualitativamente diferente al habla– la que está en el centro de la disputa cuando se hace referencia a las desigualdades escolares.

De todos los grandes universos socializadores, el universo escolar es aquel donde se produce de forma más sistemática y duradera la ruptura con el sentido práctico lingüístico... En el fondo, la escuela hace del lenguaje el objeto de una atención particular, de una manipulación consciente voluntaria e intencionada. Desarrolla una actitud reflexiva frente a un lenguaje objetivado, mantenido a distancia, considerado como un objeto susceptible de ser estudiado en sí mismo y por sí mismo a partir de múltiples puntos de vista. Entre el dominio práctico del lenguaje en múltiples usos corrientes del mismo y el tipo de dominio simbólico que propone la escuela en el aprendizaje de la lectura y de la escritura

alfabética, en la enseñanza de la gramática y la ortografía, o en la producción oral o textual hay una diferencia radical (Lahire, 2004, p. 155).

Tenemos entonces una mirada sociológica más próxima a la actividad pedagógica que se despliega en las aulas, desplaza el énfasis puesto inicialmente en la caracterización de la escuela como reproductora de las desigualdades sociales, hacia un enfoque que enlaza la lógica de la diferenciación con la potencialidad democratizadora de la cultura legítima que porta la escuela.

La inscripción del *habitus* en una sociología del conocimiento

Un tercer momento clave en la aproximación de la mirada sociológica sobre la construcción de las desigualdades escolares en las aulas refiere al proceso por el cual el *habitus* comienza a ser concebido desde una perspectiva que lo liga más a la sociología del conocimiento y se desprende progresivamente de la sociología de la reproducción y la dominación. En este proceso cobra envergadura la articulación creciente de la mirada sociológica, con la de la psicología y las didácticas disciplinares.

Bourdieu concibe la escuela como un campo, vale decir, un sistema o un espacio estructurado de posiciones en los que se despliegan luchas por acceder a las posiciones de privilegio dentro del mismo. Cada campo se organiza en torno a un capital específico, que está siempre desigualmente distribuido y las luchas tienen por objeto la apropiación o la redefinición de dicho capital. En el caso de la escuela, se trata de las luchas por la apropiación diferencial del capital cultural que dan lugar al despliegue familiar de estrategias específicas como la selección de las escuelas. Por ejemplo, esto explica que un número creciente de familias de sectores mejor posicionados socialmente no opten por enviar a sus hijos a la escuela pública más próxima a su domicilio. Cada agente del campo está caracterizado por su trayectoria social, su *habitus* y su posición en el campo. Bourdieu sostiene que para conocer la práctica es necesario conocer el *habitus* de un actor y el campo en que se encuentra ya que la práctica es el entrecruzamiento del campo y del *habitus*.

Desde el enfoque epistemológico relacional de Bourdieu, la historicidad social específica, esto es, los determinantes macrosociológicos, son constitutivos del *habitus* y esa lógica instituida es la que subyace a la razón práctica que organiza las acciones y el pensamiento humano. Según lo formula en *El sentido práctico* (1980):

Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen *habitus*, sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2007, p. 86).

Siguiendo las diferenciaciones realizadas por Lahire podemos ver que sus investigaciones lo llevan a tomar cierta distancia respecto a la perspectiva de Bourdieu en lo relativo a la consideración de la escuela como un campo ya que para él, la teoría de los campos no permite captar la naturaleza y la especificidad de las actividades que se desarrollan en los universos considerados. Respecto específicamente a considerar la escuela como un campo en el que se disputa el capital cultural y en el que los fenómenos de las herencias culturales condicionan las desigualdades académicas, la crítica de Lahire (2005) se concentra en que la explicación deja inerte todo lo relativo a la especificidad de la escuela:

La focalización en el efecto de certificación de la escuela... lleva incluso a descuidar a aquello que concierne a una sociología de las prácticas pedagógicas que tiene por objeto el contenido y la organización de las enseñanzas, los criterios o los mecanismos de selección. Al mismo tiempo, la noción de “capital cultural”, que habría podido funcionar simultáneamente como herramienta de comprensión de los fenómenos de reproducción social, de

dominación cultural (estando el capital desigualmente distribuido), y como medio para señalar contenidos culturales, prácticas, saberes, gestos, relaciones con el saber, con el lenguaje, etc. se ha vuelto, a fin de cuentas, más en beneficio de la sociología de la dominación y del poder que de la sociología del conocimiento.

También, Jean Paul Bronckart y Marie Noëlle Schurmans en su artículo “Pierre Bourdieu–Jean Piaget: habitus, esquemas y construcción de lo psicológico” apuntan a la dimensión cognitiva del concepto de *habitus* y a su articulación psico-sociológica. Afirman que la perspectiva genealógica del concepto de *habitus* plantea que la actividad colectiva en el marco de los mundos representados constituye el determinante mayor de la emergencia de lo psicológico y que son las producciones lingüísticas que comentan la actividad las que organizan la inserción de los individuos en el mundo social. Bronckart y Schurmans retoman aquí la perspectiva histórico-desarrollante de la tradición vigotskyana según la cual los recursos del desarrollo de un sujeto son provistos por sus relaciones con los otros, tanto en las interacciones actuales como en la historia lejana que ellos le transmiten gracias a las herramientas y al lenguaje. Por último, ambos autores sostienen que el resultado de esta inserción es la construcción de personas capaces de representarse las modalidades de sus acciones, es decir, su contribución a la actividad colectiva (Bronckart y Schurmans, 2007).

El *habitus* solo puede inferirse por un observador externo de los actos de otro individuo y de sus formas de ser y de comportarse ante situaciones similares. Por ejemplo, tras constatar que en numerosas ocasiones un educador se detiene a trabajar con los alumnos que presentan mayores dificultades en la resolución de sus tareas y que genera espacios para que ese grupo conceptualice sus logros, el observador llega a la conclusión que existe un *habitus* en ese educador. Si bien es previsible que dicho educador se comporte del mismo modo en una situación del mismo estilo, un *habitus* no constituye un conocimiento, en el sentido de una representación de lo real (Perrenoud, 2007). Podría tratarse de algo que hace sin saber cómo, aun cuando en ese modo de hacer movilice conceptos de las disciplinas científicas o de los saberes prácticos de los docentes; o por el contrario, ser la resultante de un

trabajo sistemático de contrasocialización orientado a erradicar el carácter selectivo de la escuela promovido por formadores analistas del trabajo docente situado. Esto nos lleva a concluir que para comprender una disposición o un sistema de disposiciones (*habitus*) es necesario reconstruir su génesis, algo que no es inferible a partir del análisis del trabajo, aunque este análisis constituya una condición necesaria. Se requiere además del análisis, de la escucha atenta de lo que los docentes tienen para decirnos acerca de su propio trabajo ya que esta sería una vía de acceso indirecto a la diversidad contextual que torna inteligible ese comportamiento individual.

Lahire, además de distanciarse de la consideración de la escuela como un campo, pone también en cuestión algunas de las dimensiones que Bourdieu le atribuye a los *habitus*, tales como su carácter sistémico y su transferibilidad. Bourdieu sostiene que el conjunto de disposiciones conforma un sistema, que las disposiciones están todas ligadas entre sí y que se transfieren de una situación a otra. El mismo *habitus* actúa en circunstancias muy diferentes. Esto supone la homogeneidad de las experiencias socializadoras por parte del mismo grupo o clase social. Lahire vincula la transferibilidad del *habitus* al hecho de que Bourdieu incorpora en la noción de *habitus* los aportes de Piaget. Para Piaget, un esquema se organiza en torno a una gran categoría de pensamiento (las invariantes de objeto o de relaciones como las conservaciones) que permite justificar y comprender el funcionamiento de un sistema de transformaciones (el sistema de desplazamientos, por ejemplo, que reposa sobre la categoría de objeto permanente). En cambio, para Lahire no tenemos incorporado un sistema coherente y homogéneo de disposiciones que sea transferible, sino que somos el producto de disposiciones heterogéneas y muchas veces contradictorias. A diferencia de Bourdieu y al igual que Philippe Perrenoud, Lahire liga el concepto de *habitus* al de situación y afirma que, dado que contamos con un sistema de disposiciones heterogéneas, algunas de esas disposiciones se van a inhibir y otras se van a activar de modo tal que no son las mismas disposiciones las que se transfieren de una situación a otra (Lahire, 2008). Es esta aproximación entre la noción de *habitus* y la de situación la que le permite a Lahire sentar las bases del estudio de las lógicas sociales individualizadas e intentar aproximarse a su reconstrucción bajo la hipótesis de que el mismo individuo aprende a desarrollar disposiciones diferentes en función de su inserción y participación en distintos contextos sociales. Esta

reconstrucción es un camino metodológicamente diferente de la deducción de las prácticas sociales de las correlaciones estadísticas entre los encuestados.

Lahire construye una teoría de alcance medio (teoría del hombre plural) a través de la cual explica el éxito escolar de algunos niños de los sectores populares, sin por ello invalidar la relación de correspondencia macrosociológica entre origen social y aprendizajes escolares. Denomina *tránsfugas de clase* a aquellos niños que socializados en un medio popular construyen disposiciones no populares que les permiten realizar tareas diferentes a las habituales en los medios populares y escapar así de su medio social. Se trata de niños que logran recuperar elementos positivos y puntos de apoyo que les permiten avanzar en la escuela en el marco de un conjunto de elementos negativos compartidos con otros niños de la misma clase social (Lahire, 2017).

Relación con el saber, secundarización y saberes disciplinares

Otro momento clave en el acercamiento entre psicología, sociología y didácticas disciplinares –a partir de la aproximación desde una perspectiva sociológica a la naturaleza del conocimiento escolar y del intento de profundizar en la comprensión de la correlación estadística entre origen social y logros educativos– es el constituido por los aportes de Bernard Charlot y el equipo de ESCOL fundado en 1987. En base a los conceptos de código de Bernstein y de *habitus* de Bourdieu, Charlot y su equipo se proponen estudiar el significado que tiene para el niño ir a la escuela, el trabajo y los aprendizajes escolares, vale decir, la experiencia escolar de los estudiantes (Souto López y Dehantschutter, 2020).

Charlot y su equipo parten de la pregunta ¿qué es lo que incita a un niño a trabajar, a aprender, a tener éxito en la escuela? A partir de sus indagaciones establecen una clara diferencia entre las relaciones de saber y las relaciones con el saber. Las primeras traducen una relación entre individuos o entre grupos sociales donde el saber es el vector y que resulta condicionada por los diplomas, las titulaciones, las jerarquías y el poder. Las segundas apuntan a aproximarse a estos saberes entendidos no como informaciones o como saberes terminados sino como la resultante de

una actividad humana específica. La noción de relación con el saber refiere entonces a una relación de significado, y por lo tanto de valor, entre un individuo o un grupo y procesos o producciones del saber. Mientras que en las relaciones de saber se apunta a promover aprendizajes, –que no se adaptarían a otros problemas– en la relación con el saber se focaliza en la reflexión sobre los procedimientos para resolver problemas que permitan una descontextualización en vistas a la resolución de los problemas (Charlot, 2008).

Es así que Charlot y su equipo identifican posiciones de los estudiantes con respecto a la actividad escolar de acuerdo a su identidad, la singularidad de su trayectoria y el significado atribuido al trabajo escolar. Los estudiantes que están más bien en una lógica de aprendizaje y desarrollo logran emancipar los objetivos cognitivos de las actividades que los involucran y percibir la coherencia global de las tareas comprometidas en una secuencia didáctica. Esta noción se vincula con las de secundarización (o recontextualización de los saberes escolares) y la de malentendidos sociocognitivos que refieren al pasaje de un dominio práctico del mundo y de los conocimientos (registro primario) a su dominio simbólico (registro secundario) a partir de la capacidad de abstraer el conocimiento de su contexto de presentación (descontextualización) y de atribuirle a ese conocimiento otras finalidades (recontextualización). Contrariamente a lo que ocurre con los estudiantes que se guían por la lógica del aprendizaje y el desarrollo, quienes se guían por una lógica de terminalidad del recorrido y el logro de la titulación (relaciones de saber) no ven en las actividades de aprendizaje que realizan más que ejercicios a cumplir. Se quedan entrampados en la dimensión técnica de las actividades didácticas creyendo satisfacer expectativas educativas y las condiciones de éxito, condición a la que refiere la noción de malentendido sociocognitivo.

La relación con el saber y los conceptos de secundarización y de malentendidos sociocognitivos abarcan cuatro dimensiones: sociológica, psicológica, didáctica y la relativa a la especificidad de los saberes disciplinares. La dimensión sociológica refiere a los diversos modos de vincularse con la escuela y los aprendizajes según sean los orígenes sociales de los alumnos. La dimensión psicológica alude a las actividades cognitivas de bajo o alto nivel según la relación con el aprendizaje. La dimensión didáctica remite a las prácticas docentes según sea el tipo particular de actividad intelectual que promueven entre diferentes grupos de estudiantes. Y, la especificidad de los saberes

disciplinares destaca los fundamentos epistemológicos de esos conocimientos ya que no es lo mismo la relación de los estudiantes con la lengua, con la historia o con las matemáticas, dado que las investigaciones muestran que ignorar la naturaleza de esos saberes obtura la posibilidad de comprensión del proceso de construcción de las desigualdades educativas en las aulas (Souto López y Dehantschutter, 2020).

Algunas prácticas pedagógicas de maestros y profesores contribuyen a mantener el malentendido. Las recurrencias halladas a través de la observación de prácticas docentes permiten a Stéphane Bonnéry describir los dispositivos pedagógicos característicos de la escolaridad obligatoria. En esos dispositivos se destacan los espacios de aprendizaje en “grupos” y “separados”, expresión por la que Bonnéry designa aquellas situaciones en las que formalmente los estudiantes están sujetos a la misma situación de aprendizaje. Los dispositivos educativos diseñados por los profesores presentan una organización recurrente en tres fases: un medio escrito a partir del cual los estudiantes trabajan solos o en grupos, un intercambio o discusión oral colectiva en torno a las respuestas dadas por los estudiantes en los ejercicios y una fase de consolidación del saber. Aunque este escalonamiento responde a ciertos preceptos constructivistas que ligan aprendizaje y actividad y que sitúan las intervenciones del docente a propósito del vínculo entre los estudiantes y el medio didáctico, Bonnery observa que se producen diferenciaciones no buscadas en los aprendizajes. Por un lado, solo algunos estudiantes que comparten un vínculo cultural con sus profesores son capaces de decodificar lo implícito que los dispositivos contienen y donde se lleva a cabo el aprendizaje verdadero. Habitualmente los dispositivos requieren que los estudiantes conecten información heterogénea que implican “saltos cognitivos” pero que permanecen implícitos, como si el dispositivo fuera suficiente para guiar por él mismo a los estudiantes a razonar adecuadamente permitiendo esta conexión. De esta manera, los dispositivos contribuyen a una “producción de desigualdades pasivas” en la medida en que pueden incidir en que los estudiantes no perciban lo implícito llevando a cabo las tareas linealmente una después de la otras sin establecer vínculos entre ellas. Estudiantes y docentes participan de la ilusión que el aprendizaje se logra a pesar de que no es así en todos los casos. Junto a esta fabricación pasiva de las desigualdades, los dispositivos contribuyen a una “producción activa” en la medida en que los maestros adoptan una “concepción

dirigista” controlando y guiando fuertemente el trabajo de los estudiantes más débiles, dividiendo la actividad en tareas sucesivas y evitando la identificación de los problemas por parte de los estudiantes que realizan la tarea sin alcanzar la comprensión. Este modo de adaptación a las dificultades de estudiantes –que se distancia de la indiferencia a las diferencias denunciada por los sociólogos de la reproducción como parte del problema– contribuye a una diferenciación de aprendizajes que ayuda a mantener las desigualdades escolares (Bonnéry, 2011).

Entre los sentidos prácticos o *habitus* que llevan a los docentes a concentrarse sobre el logro de las tareas en lugar de poner en primer plano la comprensión de los sentidos, Thierry Philippot y Gilles Baillat, a partir del análisis de ocho secuencias didácticas en el nivel primario, concluyen que la actividad de los docentes favorece poco la construcción de una relación segunda o simbólica con el mundo (secundarización) por parte de los estudiantes. Los autores sostienen que, mientras la secundarización –en distintas áreas disciplinares– requiere que se dé prioridad a los problemas cognitivos característicos de las disciplinas, explicando sus problemas a los estudiantes a partir de un fuerte enfoque en el conocimiento, los maestros dan prioridad a poner a los estudiantes en situación de actividad y al cuidado de los alumnos. Señalan, además, que este *habitus* persiste aun cuando los maestros hayan tenido una formación más profunda (universitaria) en la disciplina en cuestión, lo que remite al problema de la potencialidad de los dispositivos formativos –incluidos los universitarios– para alterar los *habitus* ligados a la socialización familiar y a la biografía escolar de los docentes. En este sentido, la profesionalidad de los docentes está fuertemente marcada por todo lo relacionado a la gestión de la clase, el mantenimiento del orden y la realización de las tareas escolares mientras que el despliegue de una situación de enseñanza y la apropiación de los saberes escolares quedan relegadas a un segundo plano y, en consecuencia, las prácticas pedagógicas resultan poco favorables a la construcción de una relación segunda con el mundo por parte de los estudiantes (Phillippot y Baillat, 2009).

Los conceptos de relación con el saber, secundarización, malentendido sociocognitivo y dispositivos pedagógicos son centrales en el proceso de aproximación entre psicología, sociología y didáctica. Como lo señalan Souto López y Dehantschutter, allí donde las didácticas disciplinares tienden a considerar a los alumnos y profesores en situación de clase como seres abstractos e indiferenciados, ignorando en gran

medida los factores sociológicos que influyen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la sociología puede lograr un trabajo de contextualización que va más allá del espacio y el tiempo de la clase para comprender los procesos psicológicos de transmisión y apropiación del conocimiento escolar que se despliegan allí.

Como he señalado, las dimensiones a las que apunta la mirada sociológica sobre los *habitus* de docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje remiten al origen socioeconómico y al capital cultural familiar, a las relaciones con el saber y el lenguaje escolar, a los modos de adaptación docente con respecto al tipo de audiencia de los estudiantes y a la heterogeneidad de las socializaciones de docentes y estudiantes. Sin embargo, la mirada sociológica tiende a soslayar la naturaleza del conocimiento escolar. De ahí la fecundidad de la articulación con la lectura psicológica y las didácticas disciplinares que destacan los fundamentos epistemológicos de ese conocimiento y que cuentan con herramientas analíticas para estudiar el proceso de transmisión del saber de acuerdo con sus propias especificidades.

¿Qué sentido puede tener para la formación construir condiciones de reflexión de los docentes sobre los *habitus* de docentes y estudiantes en las situaciones de enseñanza?

Consideraciones finales y discusión: los *habitus* como objeto de reflexión en la didáctica profesional docente¹

Es a partir de la convergencia de estas miradas disciplinares articuladas sobre la actividad docente situada y del análisis de las intervenciones de los docentes con diferentes grupos de estudiantes en las aulas que algunos de los aportes de la sociología crítica se tornan sustanciales en didáctica profesional.

1. Para una caracterización general de la evolución de este campo disciplinar ver la sección reseñas elaborada por Liliana Calderón (2022) en este número de la revista.

La didáctica profesional es un campo disciplinar que se ocupa del análisis de la actividad profesional en vistas a la formación. En didáctica profesional, la relación entre la persona y lo real se conceptualiza con la noción de esquema que Gérard Vergnaud y Pierre Pastré –de igual modo como lo hace Bourdieu en relación al *habitus*– retoman fundamentalmente –y más allá de la historia de este concepto– del sentido que adopta en la epistemología genética de Jean Piaget. Como he señalado anteriormente, Piaget (1985) en sus investigaciones sobre la toma de conciencia de mediados de la década de 1970 define un esquema de acción como aquello que es transportable, generalizable o lo que tienen en común las diversas repeticiones o aplicaciones de la misma acción. Es la toma de conciencia de un esquema de acción lo que lo transforma en un concepto y esta conceptualización la que marca la diferencia entre el logro de una acción y la comprensión.

Los aportes de la epistemología genética de Piaget son retomados por Gérard Vergnaud –psicólogo de formación y preocupado por la comprensión escolar de los problemas matemáticos– quien propone extender el concepto de esquema formulado por Piaget a las situaciones didácticas de contenido matemático. Para ello, Vergnaud establece una distancia con Piaget quien restringe los invariantes del esquema al terreno lógico y, luego junto a Pierre Pastré, a las situaciones profesionales (Vinatier, 2013).

Esta extensión de la noción de esquema desde las situaciones didácticas a las situaciones profesionales supone establecer una analogía entre el campo conceptual al que se refiere un esquema, por ejemplo, el campo de problemas ligados a la adición/sustracción y el campo conceptual implicado en una situación profesional, como es el de la enseñanza de la adición/sustracción en una clase, una escuela y un contexto específicos. Como ya se señaló, Vergnaud define un esquema como la organización conceptual de la actividad para una clase de situaciones dadas. Desde ya que esta extensión del concepto a las situaciones profesionales del sector terciario de la economía, donde las interacciones humanas constituyen el núcleo de la actividad, es mucho más problemática que en los trabajos del sector primario y secundario de la economía. Particularmente, el trabajo docente de enseñanza consiste en una co-actividad –entre estudiantes y docentes– cuyo objeto –desde la perspectiva del docente– está constituido por las representaciones que distintos estudiantes tienen

sobre un objeto de conocimiento. Esta particular condición del trabajo docente es la que me moviliza a proponer un trabajo reflexivo no solo sobre los esquemas que organizan las situaciones de enseñanza sino también sobre los *habitus* de docentes y estudiantes observables en la interacción.

Veamos algunos de los posibles aportes de la sociología. La revisión que hace Lahire de la noción de *habitus* sostenida por Bourdieu apunta, además, a los aspectos ya mencionados: sistematicidad y transferibilidad; a la lógica del ajuste entre el *habitus* y la situación. Para Bourdieu se trata siempre de una conciencia prerreflexiva ya que se actúa generalmente en la urgencia, sin pausas ni tiempos para considerar otros modos posibles de realización de la acción. Lahire (2004), en cambio, sostiene que una teoría de la acción debe integrar en su programa científico el estudio de las diferentes formas de reflexión que actúan en los diferentes tipos de acción.

Se trata de desarrollar una sociología de la pluralidad de las lógicas efectivas de acción y la pluralidad de las formas de la relación con la acción (pp. 225-227).

Particularmente en el caso de las situaciones profesionales, Lahire enfatiza la potencialidad de dispositivos orientados a promover la reflexividad antes y después de haberse llevado a cabo la acción para modificar ciertos *habitus* en función de aquello que un profesional se propone alcanzar.

Para Bourdieu, la lógica del ajuste del *habitus* con relación a la situación es prerreflexiva. Yo intervine en ese debate (particularmente en “El hombre plural”) afirmando que eso depende de las circunstancias. Por ejemplo, P. Bourdieu toma ejemplos del tenis para demostrar que el jugador no tiene tiempo durante el juego para reflexionar sobre cómo pegarle a la pelota. El juego va tan rápido que simplemente tiene que actuar. Pero en mi opinión se equivoca, porque no hay que mirar sólo eso. Antes y después del partido el jugador reflexiona sobre su juego, se le muestra el video, el entrenador le dice: “mira cómo has perdido este punto, ves cómo estas agarrando la raqueta, etc.”, y así corrige el gesto. Eso es la reflexividad. Supone siempre instrumentos de objetivación, en este caso, el video que permite reflexionar también sobre el juego del adversario (Lahire, 2017).

Es interesante destacar que el uso aquí de la noción de *habitus* no solo viene a discutir la lógica de ajuste prereflexivo en relación a la situación, sino a plantear la posibilidad de construir condiciones de reflexividad sobre los propios *habitus*, de considerar en los procesos formativos registros videograbados que le permiten al entrenador trabajar sobre la correspondencia entre los gestos profesionales de su alumno y el juego de su adversario.

La noción de situación –que la didáctica profesional recupera de la teoría de las situaciones didácticas de Guy Brousseau (2007) y del interaccionismo simbólico de Erving Goffman (2001)– enfatiza las restricciones a las que están sometidos los actores, el entorno espacial y social que contextualiza su actividad: exigencias del sistema escolar, exigencias del docente, características de los alumnos y exigencias contextuales (jerarquías, relaciones entre pares). Es decir, que una situación es a la vez condicionada por el contexto y creada por la interacción entre los actores. Es Goffman quien define la situación como interacción y a la relación entre los interlocutores como el motor del proceso de socialización y subjetivación.

El fin de una situación profesional docente es un elemento clave en el análisis de la actividad por parte de los formadores investigadores, vale decir que piensan la formación desde el análisis de la actividad y en la conducción de las entrevistas de autoconfrontación ya que puede emerger un desacuerdo entre formadores analistas y docentes en actividad en torno a este aspecto. ¿El docente se propone a lo largo de una secuencia didáctica que todos los estudiantes de su aula realicen las tareas o apunta a que comprendan el sentido de las actividades escolares y al fortalecimiento de la capacidad de descontextualización de los conocimientos y saberes escolares? ¿Cómo considera el docente las intervenciones de distintos grupos de alumnos a lo largo de una secuencia didáctica? ¿Y si hay estudiantes que por diversas razones permanecen en silencio o no participan de la situación didáctica o lo hacen de forma lábil o intermitente?

La didáctica profesional apunta a conocer, a partir del análisis del trabajo, los conceptos y juicios pragmáticos que organizan una determinada clase de situación profesional. Como lo señala Isabelle Vinatier, una de las dificultades desde el punto de vista investigativo consiste en confundir la actividad real –que incluye la actividad suspendida: lo que se quiso hacer y no resultó posible– con la actividad

realizada. Esta dificultad contribuye a que el investigador formador se pierda en el bosque del continuo de la actividad sin lograr identificar los esquemas que la organizan, esquemas que no son directamente observables como los comportamientos.

En relación a las situaciones profesionales y a la posibilidad de aprender de ellas, la didáctica profesional enfatiza la necesidad de recurrir y de partir del análisis de la actividad, de apoyarse en las huellas o trazas de la actividad y de convertirlas en objeto de análisis compartido entre formador/investigador y docente en ejercicio con fines formativos o investigativos. Este es el sentido de la distinción entre la conceptualización *en* la acción y la conceptualización *de* la acción, es decir, los aprendizajes incidentales que se producen en el momento de la acción, y los aprendizajes que se operan después de la acción, cuando un profesional, en el momento de un *debriefing* o en el transcurso de una entrevista de autoconfrontación, puede volver sobre su actividad en una perspectiva de análisis reflexivo retrospectivo. Desde el punto de vista investigativo resulta sustancial identificar en el análisis de la actividad, los aprendizajes incidentales ya que estos suelen coincidir con contradicciones o desajustes entre la respuesta de la situación y la expectativa del profesional. Estos aprendizajes incidentales son indicativos de los propósitos del profesional y de la zona de desarrollo próximo en la que se deberán posicionar los formadores investigadores en vistas a promover la reflexividad del profesional en cuestión.

Asimismo, el análisis de la actividad requiere un análisis previo de la tarea –un propósito específico en condiciones determinadas según Alekséi Leontiev (2014)–, requisito necesario pero insuficiente ya que la actividad no se reduce nunca a la ejecución de la tarea.

La actividad docente consiste habitualmente en intercambios verbales con los estudiantes cuyo análisis requiere la movilización de metodologías específicas para el estudio de la coactividad lingüística con el objeto de identificar los principios tenidos por verdaderos, los invariantes operatorios y los efectos de contexto que condicionan la actividad de los interlocutores (Vinatier, 2013).

Para tomar en cuenta la articulación de las dimensiones pertinentes de la situación profesional y las pertinentes a la historia interaccional de los sujetos, Vinatier propone referirse en forma simultánea a las invariantes de las situaciones (conocimientos didácticos necesarios para conducir una clase y que, desde el punto de

vista de la conceptualización son los conceptos y juicios pragmáticos, vale decir las invariantes operatorias construidas en la acción y que permiten diagnosticar la situación) y a las invariantes de sujetos que, desde el punto de vista conceptual, dan lugar a la identidad en acto: principios tenidos por verdaderos por un profesional en situación. La identidad en acto resulta de la tensión entre las invariantes situacionales y las invariantes de sujeto.

Las invariantes de sujeto las entiendo aquí como la resultante en un momento específico de las socializaciones heterogéneas de las que ha participado un docente y que contribuyen a una peculiar configuración de su *habitus*. Para ilustrar la idea: ¿se trata de un docente que a lo largo de una secuencia didáctica apunta más a que sus estudiantes realicen las actividades propuestas o de uno que prioriza la comprensión de su sentido por parte de todos los grupos de estudiantes de su aula? ¿Qué lugar ocupan las intervenciones de estudiantes que no logran resolver correctamente algunas de las actividades propuestas? ¿Cómo se incentiva la participación en el juego didáctico de quienes por distintas razones se mantienen al margen o se vinculan con ella de modo intermitente? ¿En qué momento de una secuencia didáctica se promueve que los estudiantes escriban y con qué propósito? ¿Qué tipo de devoluciones reciben los estudiantes a sus producciones escritas? ¿En qué medida esas devoluciones favorecen la apropiación de la “forma social escritural” propia de ese campo disciplinar?

El concepto de invariantes de sujeto introduce también la posibilidad para el formador investigador de estudiar el posicionamiento, la identidad social del docente en actividad y de establecer diferencias dentro de un colectivo de trabajo cuya heterogeneidad social es conocida. Esta captación de lo social a escala del individuo por parte de los formadores investigadores resulta necesaria para la construcción de ese espacio tiempo diferente que constituyen las entrevistas de autoconfrontación en las que los condicionantes de la situación profesional, las jerarquías y los mandatos institucionales se suspenden momentáneamente para entablar un diálogo con su actividad –que es un diálogo consigo mismo y con los otros–, que da lugar a otras actividades posibles.

En las situaciones de enseñanza-aprendizaje en las que están implicados los docentes se pueden distinguir tres lógicas en tensión: las de orden pragmático (regulación de las tareas, de los intercambios y de los comportamientos), las relaciones intersubjetivas (imagen de sí, relaciones de poder, confianza recíproca entre los

alumnos y el docente) y las de orden epistémico (lógica de los saberes y de los aprendizajes buscados) (Pastré, 2007; Vinatier, 2013). Es por esto que considero que la noción de *habitus* aporta elementos de lectura al esquema más próximo a los desafíos de orden epistémico que organizan una situación profesional.

Los aportes de la sociología crítica a la reflexividad en didáctica profesional docente pueden resultar sustanciales en las entrevistas de autoconfrontación y particularmente en lo que Vinatier denomina entrevistas de coexplicitación. Las entrevistas constituyen un punto clave en el ensamble entre la investigación y las posibles contribuciones al desarrollo profesional de los interlocutores. En este sentido, desde el punto de vista de los investigadores formadores, las entrevistas tienen como fin no juzgar la actividad profesional sino comprenderla. La comprensión mutua de los saberes profesionales de los docentes y de los formadores investigadores requiere de un trabajo de articulación entre los marcos teóricos de la investigación y los saberes pragmáticos, experienciales. Como lo señala Vinatier, esta articulación de los marcos conceptuales del investigador y el profesional no se realiza espontáneamente ni se inicia en las entrevistas de autoconfrontación o de coexplicitación, sino en la antesala del proceso investigativo y con el consentimiento de los docentes en formación. La dinámica de los intercambios gira siempre en torno a las huellas de la actividad que los mismos docentes o los formadores consideran sustanciales para comprender la actividad situada. La interdependencia de los interlocutores requiere la superación de los desacuerdos, la aclaración de malosentendidos, los ajustes progresivos y la discusión de las interpretaciones.

Para que los aportes sociológicos sobre los diversos modos en que las prácticas pedagógicas pueden contribuir o no a la construcción de una relación secundaria con el mundo por parte de todos los estudiantes puedan tener un lugar en la formación docente, se requiere que los formadores investigadores expliciten los fines que persiguen en la investigación y las orientaciones que organizan las entrevistas de coexplicitación. En este punto aparecen dos caminos: la construcción de una profesionalidad conforme a un modelo, ateniéndose a la adquisición de habilidades técnicas y comportamentales que permiten la gestión de la clase pero que soslayan el trabajo específico a realizar con los estudiantes con mayores dificultades para que comprendan el sentido de las tareas escolares y apropiarse de los conocimientos

significativos. O bien contribuir a la emancipación y a la autonomía profesional docente, promoviendo la coexplicitación de las dificultades en las prácticas pedagógicas ligadas a la transmisión de saberes escolares a grupos de estudiantes con relaciones lábiles con el saber y el sentido escolar.

En este sentido, los aportes de la sociología crítica a la didáctica profesional docente se expresarían en la construcción de condiciones de reflexividad sobre el sentido de la actividad docente, de modo tal que sean los docentes –en su singularidad y en cuanto colectivo de trabajo– quienes decidan si la escuela debe estar al servicio del pensamiento, del mercado o del disciplinamiento de grupos poblacionales que no se apropiarán de los saberes significativos para participar en la vida social.

Como vemos, la autonomía profesional no funciona aquí en relación a un poder –en el sentido de una ruptura con una dominación preexistente– sino en relación a uno mismo a propósito de las internalizaciones de modos de vincularse con otros grupos sociales. Se trata de una autonomización lograda en un trabajo colaborativo entre formadores investigadores y docentes a través del cual se construyen condiciones institucionales para la revisión de *habitus* heterogéneos puestos en juego a propósito de las situaciones profesionales de enseñanza.

En definitiva, el acercamiento entre sociología, psicología, didácticas disciplinares y didáctica profesional abre una perspectiva de trabajo interdisciplinario que contribuiría a la comprensión de la diversidad cultural y social de estudiantes y docentes y su vinculación con las desigualdades escolares en la apropiación de saberes y conocimientos socialmente significativos. Una sociología de las prácticas pedagógicas puede aportar claves de lectura, tanto a los análisis e investigaciones en didáctica profesional como al posicionamiento de los formadores investigadores en vistas a alcanzar el desarrollo profesional docente y la inclusión educativa. Se trata de aportes confluyentes a la estabilización de la formación docente como campo de estudios.

Bibliografía

Berstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. España: Akal.

- Bonnéry, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant: approche Sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques* 2(12), 65-84.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: laia.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Brousseau, G. (2007). *Introducción al estudio de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Goffman, E. (2001). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Bellterra.
- Lahire, B. (2005). *El trabajo sociológico de Pierre Bourdieu. Deudas y críticas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lahire, B. (2008). Socializaciones y disposiciones heterogéneas: sus vínculos con la escolarización. [Entrevista] *Propuesta educativa* (30), noviembre.
- Lahire, B. (2012). Cultura escolar, desigualdades culturales y reproducción social. En Emilio Tenti (comp.), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lahire, B. (2017). Entrevista realizada por G. Nardacchione y J. I. Piovani. *Cuestiones de Sociología*, 16, e033. <https://doi.org/10.24215/23468904e033>
- Leontiev, A. (2014). Activity and consciousness. *Revista Dialectus*, 2(4), 159-183.
- Pastré, P. (2007). Los organizadores de la actividad docente. Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente. *Recherche et Formation*, 56 [Traducción: Elizabeth Muñoz de Corrales]. Buenos Aires: UNICE.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Editorial Graó.
- Philipot, T, y Baillat, G. (2009). Les enseignants du primaire face aux matières scolaires. *Recherche et formation*, 60. <http://journals.openedition.org/rechercheformation/598>. DOI: 10.4000/rechercheformation.598
- Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. España: Morata.
- Souto López, M. y Dehantschutter, L. (2020). Sociología y didáctica: historia, retos y complementariedades de un acercamiento. *Éducation & didactique*, 14, 9-37; Presses universitaires de Rennes. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2020-2-page-9.htm>
- Vergnaud, G. (1990). La teoría de los campos conceptuales. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170. <https://www.ecosad.org/laboratorio-virtual/images/biblioteca-virtual/bibliografiagc/teoria-de-campos-conceptuales-vergnaud-1990.pdf>

- Vinatier, I. (2010.) La entrevista de coexplicitación entre el investigador y los docentes: un camino hacia el surgimiento y la expresión del “sujeto capaz”. En A. Pereyra y L. Calderón (2021), *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. Buenos Aires: Unipe.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l’enseignant: une approche par la didactique professionnelle*. Louvain-la-Neuve: De Boeck.

