

POR UNA ANALÍTICA INTERPRETATIVA DE LA ENSEÑANZA Y DEL TRABAJO DE PRODUCCIÓN DE DIFERENCIAS EN EL AULA:

EL ORDEN PRÁCTICO DE LA ENSEÑANZA Y LA CONSTRUCCIÓN
SOCIAL DEL ALUMNO¹

FOR AN ANALYTIC INTERPRETATION OF WORK AND TEACHING ON THE PRODUCTION OF THE DIFFERENCES IN THE CLASSROOM:

PRACTICAL ORDER ON TEACHING AND SOCIAL CONSTRUCTION
OF THE STUDENT

ANDRÉS KLAUS RUNGE PEÑA²

Recibido agosto 01 de 2018
Aprobado noviembre 05 de 2018

¹ Este escrito hace parte del Proyecto Intergrupalo financiado por Colciencias: "La educación rural en Colombia: Contenidos, mediaciones e implementación del Modelo de Escuela Nueva – Primera Fase", código 1115-740-54613, en el que participa el Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—.

² Licenciado en Educación: Inglés-Español de la Universidad de Antioquia, Doctor en Ciencia de la Educación de la Universidad Libre de Berlín, Postdoctor del Programa de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (CLACSO), Profesor Titular (Senior) de Pedagogía y Antropología Pedagógica, Tradiciones y Paradigmas de la Pedagogía e Historia de la Infancia y Culturas Juveniles de la Universidad de Antioquia, Docente y Asesor en la Maestría y el Doctorado en Educación de la U. de A., profesor del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud CINDE - Universidad de Manizales y Coordinador del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —ΦορμαΦ—.

E-Mail: andres.runge@udea.edu.co

"Todo observar introduce una distinción en un espacio-sin-marca, a partir del cual efectúa la distinción. Por consiguiente, el observador, para generar la diferencia entre espacio-con-marca y espacio-sin-marca, y para distinguirse a sí mismo de lo que señala, debe utilizar una distinción. La distinción sirve tan sólo (y ésta es su intención) para designar algo como distinto de otra cosa. Pero a la vez el observador al utilizar la distinción revela a los otros su presente. Se traiciona —aunque sea necesaria otra distinción para distinguirlo. En este sentido, utilizar una distinción como forma remite al observador, es decir, a la autorreferencia/heterorreferencia de la forma. La clausura autorreferencial de la forma incluye la pregunta acerca del observador como tercero excluido."
Niklas Luhmann, 2005, p. 97.

"Existe un número ilimitado de posibles formas de observación. Sin embargo, cuando varios observadores seleccionan una determinada distinción, operan en el mismo sentido."
Niklas Luhmann 2005, p. 97.

"El discurso pedagógico posibilita naturalizar la condición de alumno de los niños. La pedagogía y las políticas educativas reducen la infancia a cuerpos que quedan limitados a la institución escolar. Cuerpos que se suponen heterónomos y obedientes. Dicho de otro modo, para el discurso pedagógico, y para ese subphilum cínico y realista que es la política educativa, la cuestión consiste en situar los cuerpos en posición de alumno, a partir de su condición presuntamente "natural" —es decir, naturalizada por la pedagogía— de niños o adolescentes. Así, estos cuerpos quedan situados dentro de un supuesto del discurso pedagógico para el que la posición de alumno implica, en mayor o menor grado, la posición de infante, por lo que quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, es situado en el como si de una cierta infancia heterónoma y obediente, aunque, desde el punto de vista etario, no necesariamente se trate de niños."
Mariano Narodowski, 2013, p. 20.

"Se fija al niño enviado a la escuela a un aparato que transmite saber, que normaliza."
Michel Foucault, 2016, p. 243

RESUMEN

El escrito ofrece un marco para el análisis de las prácticas de producción y elaboración de diferencias con particular referencia al contexto educativo-formativo. Partimos de un concepto de cultura desde una teoría de la praxis. En ese sentido la cultura de la enseñanza se constituye a partir de prácticas pedagógicas, es decir, a partir de la elaboración de diferencias (pedagógicas) efectuadas de manera corporal, rutinizada, tipificada y orientada por reglas y, además, concretadas en interacciones. En dicho contexto, particularmente durante las prácticas de enseñanza escolares, se le va dando contornos a la forma alumno y ello supone un trabajo sobre lo heterogéneo para lograr homogeneidades, clasificaciones y jerarquizaciones. En un primer capítulo y siguiendo a Hirschauer (2014) se hace referencia a los procesos de categorización social y a cuatro planteamientos socio-culturales que estudian las diferenciaciones sociales y, al final, se plantea la necesidad de un enfoque centrado en las prácticas. En un segundo capítulo y desde un punto de vista de las prácticas se plantea que el orden de la enseñanza es algo emergente y que dentro de sus dinámicas de producción de diferencias uno de los efectos es la diferenciación de alumnos y maestros y de alumnos entre sí. Finalmente, y siguiendo a Idel y Rabenstein (2007), se esboza una matriz de estudio de las prácticas de producción de diferencias en el contexto escolar que permite una analítica empírico-interpretativa de las prácticas de enseñanza y de sus efectos de subjetivación.

PALABRAS CLAVES

Praxis, producción de diferencias, subjetivación, prácticas pedagógicas

ABSTRACT

This writing offers a frame to analyze practicum on production and elaboration of the differences, with a particular reference to the context educative and formative. We started from a concept about culture from a praxis theory. In This sense, culture of teaching is constituted from pedagogical practicum, it means from the elaboration of the pedagogical differences, done in a corporal, routine, typified and oriented by rules way; and concreted in interactions. In that context, mainly during the teaching school practices, it goes giving some kind of shape to the student. It suppose an heterogeneous work to get homogeneities, classification and hierarchical. In the first part, following to Hirschauer (2014) we refer to the social categorization process and four sociocultural proposal that study social differences, and at the end we propose the necessity of an approach focused in the practicum. In the second chapter and prom the practices point of view, we propose that the teaching order is something that is coming out and that inside its production dynamics of the differences one of them, is the differentiation between teachers and students and students among themselves. Finally and following Idel and Rabenstein (2007) we propose an scheme of the practicum study, its production and differences in the school context that may allow an empiric- interpretative analysis of the practicum teaching and its effects on subjectivity.

KEY WORDS

Praxis, production of differences, subjectivity, pedagogical practicum.

INTRODUCCIÓN

El escrito ofrece un marco para el análisis de las prácticas de producción y elaboración de diferencias con particular referencia al contexto educativo-formativo. Partimos de un concepto de cultura desde una teoría de la praxis. En ese sentido la cultura de la enseñanza se constituye a partir de prácticas pedagógicas, es decir, a partir de la elaboración de diferencias (pedagógicas) efectuadas de manera corporal, rutinizada, tipificada y orientada por reglas y, además, concretadas en interacciones. En dicho contexto, particularmente durante las prácticas de enseñanza escolares, se le va dando contornos a la forma alumno y ello supone un trabajo sobre lo heterogéneo para lograr homogeneidades, clasificaciones y jerarquizaciones. En un primer capítulo y siguiendo a Hirschauer (2014) se hace referencia a los procesos de categorización social y a cuatro planteamientos socio-culturales que estudian las diferenciaciones sociales y, al final, se plantea la necesidad de un enfoque centrado en las prácticas. En un segundo capítulo y desde un punto de vista de las prácticas se plantea que el orden de la enseñanza es algo emergente y que dentro de sus dinámicas de producción de diferencias uno de los efectos es la diferenciación de alumnos y maestros y de alumnos entre sí. Finalmente, y siguiendo a Idel y Rabenstein (2007), se esboza una matriz de estudio de las prácticas de producción de diferencias en el contexto escolar que permite una analítica empírico-interpretativa de las prácticas de enseñanza y de sus efectos de subjetivación.

1. DE HETEROGENEIDADES A HOMOGENEIDADES: PRÁCTICAS DE PRODUCCIÓN DE DIFERENCIAS Y PROCESOS DE CATEGORIZACIÓN SOCIAL

Los procesos de categorización social se basan, en su sentido más primordial, en una operación básica de *distinción* —más o menos consciente, con un carácter práctico y dentro de un marco histórico, social, cultural, discursivo— que lleva, en consecuencia, al establecimiento de *diferencias y límites* con sus correspondientes *adjudicaciones de sentido* y

sus consecuentes clasificaciones, jerarquizaciones y formas de ejercicio de poder. Dicho con otras palabras: a los procesos de categorización social les subyacen *unas operaciones y prácticas de diferenciación y un trabajo de elaboración y procesamiento de las diferencias*.

Hirschauer (2014) en su propuesta de un marco analítico para la investigación de las diferenciaciones culturales de los seres humanos identifica cuatro planteamientos básicos en el estudio de las categorizaciones humanas, a saber: los planteamientos sobre “boundary making”, los estudios sobre diversidad e interseccionalidad, los estudios sobre poscolonialidad e hibridación y los trabajos sobre heterogeneidades y producción de diferencias y desigualdades. Miremos:

1.1 Boundary Making

Una de las perspectivas en la indagación sobre los procesos de diferenciación humana es el “boundary making” en la que se destacan autores como Wimmer (2013) y Lamont & Molnar (2002) y que remite a los trabajos pioneros del antropólogo social Fredrik Barth, particularmente al libro: *“Grupos étnicos y fronteras”* (1969). Según aquellos autores una frontera o límite tiene dos dimensiones, a saber: una simbólica y una social. La primera corresponde a los esquemas de percepción y representación; es decir, los límites o fronteras simbólicas son distinciones conceptuales realizadas por los actores sociales que permiten, entre otras, la formación de grupos sociales al generar sentimientos y creencias de similitud o de membrecía grupal. Y la segunda tiene que ver con los patrones de comportamiento, con su fundamentación en la distancia y la cercanía de las relaciones —sociales— y con su objetivación en lo que respecta a diferentes accesos a recursos y a exclusiones sociales. Los límites sociales son entonces formas objetivadas de diferenciación social que se manifiestan en el acceso desigual a ciertos recursos y a ciertas oportunidades sociales.

Wimmer en su libro: *“Ethnic boundary making. Institutions, power, networks”* (2013) sostiene al respecto:

“Symbolic boundaries are conceptual distinctions made by social actors to categorize objects, people, practices, and even

time and space. They are tools by which individuals and groups struggle over and come to agree upon definitions of reality. Examining them allows us to capture the dynamic dimensions of social relations, as groups compete in the production, diffusion, and institutionalization of alternative systems and principles of classifications. Symbolic boundaries also separate people into groups and generate feelings of similarity and group membership [...] They are an essential medium through which people acquire status and monopolize resources. Social boundaries are objectified forms of social differences manifested in unequal access to and unequal distribution of resources (material and non-material) and social opportunities" (Wimmer, 2013, p. 23).

Una frontera o límite pone en acción entonces una dimensión representativo-categorial y una dimensión comportamental que tiene que ver con las redes de relaciones sociales en las que los individuos actúan conectándose o distanciándose. En el nivel individual estas dimensiones se presentan como dos tipos de esquemas cognitivos. Eviatar Zerubavel ha trabajado esto muy bien dentro de lo que se conoce como sociología cognitiva. En uno de sus trabajos escribe:

"Several years ago I had a dream in which everything around me was noticeably cracked. After a while, however, as I took off my glasses, all the cracks suddenly disappeared and everything seemed to flow smoothly into everything else. I then looked at my glasses and realized that the cracks were on them! As the dream seems to imply, boundaries are mere artifacts that have little basis in reality. It is we ourselves who create them, and the entities they delineate are, therefore, figments of our own mind. Nonetheless, our entire social order rests on the fact that we regard these fine lines as if they were real" (Zerubavel, 1993, p. 3).

En esta perspectiva de trabajo se dinamizan los límites y formas de pertenencia y el análisis se desarrolla a partir del trabajo sobre la variación desde una perspectiva comparativa. A pesar de los potenciales, Hirschauer (2014) considera que este planteamiento tiene tres grandes problemas: 1) El que se trabaje sólo sobre una línea de diferenciación: la etnicidad, lo que lleva a que otras formas de diferenciación queden subsumidas o invisibilizadas. 2) El que en estos trabajos los casos concretos lleven, sobre

todo, a la cuestión de la etnicidad, con lo que no se diferencia claramente entre categorías y grupos y la metáfora del límite queda referida sobre todo a un pensamiento topológico (expandir o contraer los límites). Con ello el trabajo de reflexión queda entonces fuertemente referido al problema de los "grupismos" —en el que por ejemplo las cuestiones de género no se pueden trabajar por su carácter individual y personal—. 3) El que se trabajen diferenciaciones de manera casi aislada, mientras que en el contexto social no investigativo tales diferencias se dan de forma paralela, al mismo tiempo, solapadas y en combinación.

En la reflexión sobre adscripción y pertenencia múltiple en los procesos de diferenciación humana se destacan otros planteamientos como los de la interseccionalidad.

1.2. Estudios sobre diversidad e interseccionalidad

Los estudios sobre interseccionalidad —que de algún modo remiten al trabajo de Fenstermaker y West de 1995 y que lograron reconocimiento con los aportes Kimberlé Williams Crenshaw en los años ochenta— estudian el intrincamiento y efectos conjuntos de las categorías diferenciadoras usualmente tratadas de clase, raza/etnia, género. Aquí se pregunta sobre todo por los efectos de desigualdad social que tienen las relaciones entre sí de esas diferenciaciones. Se analiza la acumulación y combinatoria con respecto a la desigualdad que establecen esas categorías, las cuales les permiten a los individuos además diferentes posicionamientos dentro de una matriz de poder multidimensional.

Hirschauer (2014) señala también tres aspectos problemáticos en este planteamiento: 1) Se enfatiza y escoge aquellas categorías que tienen efectos de desigualdad, por lo que queda por fuera el análisis de aquellas que producen ventajas. Además, la elección de la gran tríada: sexo/raza/clase muestra, más bien, las dinámicas de tres movimientos sociales cuya lógica de la investigación se trata acá de fusionar. "En la interseccionalidad se hace entrar, por tanto, la lógica de fraccionamiento de lo político y el grupismo de determinadas categorías" (Hirschauer, 2014, p. 176). 2). Al reducir el análisis solo a algunas diferenciaciones orientadoras y adjudicarlas a las personas, se termina por funcionar de manera totalitaria,

por concebir la individualidad de manera inclusiva y por crear una suerte de “sociología identitaria”. 3) Finalmente el cruce, o mejor, la intersección resulta poco compleja desde el punto de vista empírico, pues a priori se reducen los procesos sociales a su entrecruzamiento con solo unas cuantas variables (sexo, raza, clase)³.

En la medida entonces en que más se profundice empíricamente en la complejidad social, más se entra en pequeñas calles y recovecos propios de la fabricación cotidiana del orden social. Hay que tener en cuenta entonces que ya “al lugar de los viejos superpoderes morales de los ‘olímpicos de la opresión’ se han desplazado muchos poderes medios de la desigualdad social y —transversal a ello— muchas diferenciaciones objetivas de la sociedad en una docena de sistemas parciales relevantes” (Hirschauer, 2014, p. 176).

³ Actualmente se pueden identificar tres orientaciones dentro de los estudios sobre interseccionalidad: el enfoque sobre complejidad anticategorial, el enfoque sobre complejidad intercategorial y el enfoque sobre complejidad intracategorial. El primer enfoque se caracteriza por una posición metodológica de deconstrucción de las categorías analíticas. En la medida en que las categorías sociales son construcciones socio-discursivas, históricas y arbitrarias, se plantea que poco contribuyen en la comprensión de cómo la gente experimenta el mundo, la sociedad y a sí misma. Igualmente, si la desigualdad social se basa en relaciones sociales marcadas y definidas por el género, la clase, la raza y la sexualidad, entonces la única manera de eliminar las formas de opresión es acabar con las categorías que se utilizan para diferenciar a la gente. El segundo enfoque parte del presupuesto de que la desigualdad está presente en la sociedad, por lo que de lo que se trata es de tematizar y documentar esas desigualdades y diferencias histórica y diacrónicamente. El tercer enfoque busca situarse en un punto medio frente a los dos anteriores: por un lado, reconoce las reducciones de los categorías sociales existentes y les cuestiona la manera en que establecen los límites de las distinciones, pero, por el otro, reconoce la relevancia de las categorías sociales para entender la experiencia social moderna. Su punto de énfasis es el trabajo sobre ciertos grupos sociales negados y oprimidos y su lugar entre la intersección entre lo anticategorial e intercategorial. Particularmente, desde este enfoque se estudia cómo la gente cruza las fronteras establecidas con tales categorías sociales en aras de ver la complejidad e interseccionalidad de las interacciones humanas. Ver: McCall (2005) y su trabajo: “The complexity of intersectionality” publicado en *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 30, no. 3, pp. 1771-1800.

1.3. Estudios poscoloniales e hibridación

El punto de referencia para los estudios sobre multiculturalismo, poscolonialidad, decolonialidad e hibridación es la concepción de una diferenciación segmentada por territorios (continentes, países); es decir, por culturas. Los movimientos migracionales globales actuales y la conexión mediatizada global llevan y permiten el reconocimiento de una pluralización cultural de formas de vida. Cada vez más muchas personas son influenciadas por diferentes tradiciones culturales y sus visiones de mundo, lo que lleva a nuevas combinatorias. Autores dentro de los estudios culturales y de los estudios poscoloniales (Canclini, 1990; Bahaba, 2002) han acuñado para ello el concepto de "hibridación". Este remite a una combinatoria de categorías contrapuestas en una dimensión de diferenciación. Hibridación se presenta como ambigüedad —como "tercer espacio" (Bhabha)— entre dos unidades. De manera que los sistemas de clasificación fijos se fluidifican gracias a "interferencias culturales" en las que se solapan diferentes códigos culturales.

El concepto y planteamientos sobre hibridación tienen los siguientes problemas (Hirschauer, 2014): 1) el establecimiento de lo híbrido presupone, por lógica, una diferenciación clara al inicio —que es precisamente la que habría que explicar—: la diferenciación de las culturas, la de los colonizados y los colonizadores. Su comprensión holística como comunidad de vida integrada de manera mentalista y con normas compartidas se convierte en una mirada reificadora bastante problemática. Con ello, además, se renueva —como con los estudios decoloniales— una concepción de las diferencias culturales pensadas dentro de una lógica territorial —epistemologías del sur— ligada a fronteras entre países y regiones. También resulta problemática la forma de pertenencia social que supone una idea de inclusión totalitaria de los individuos y de la que la "hibridación" los liberaría.

2) De otro lado, muchos de los planteamientos en esta línea no dejan de ocultar un gesto moralizador en la medida en que coquetean o se mueven dentro de utopías de la no diferenciación —añorando una suerte de paraíso terrenal o de sociedad comunista— y hacen de lo híbrido o lo decolonial un locus normativo contra todo pensamiento esencialista,

dualista y no decolonial. En esa lógica, terminan por “otrerizar” al otro criticado y considerado enemigo, es decir, a Europa y con ello no hacen más que invertir los papeles y actuar en concordancia con cierto pensamiento colonial europeo que ellos mismos critican al considerarlo totalitariamente como algo homogéneo. Volviendo con Said (2003) y su trabajo sobre orientalismo: así como occidente se encargó de construir un oriente —una imagen de—, ahora estos poscoloniales y decoloniales se vienen encargando de construir “un” mundo, cultura y pensamiento colonial europeo que nunca ha sido homogéneo y que deviene más bien en el “chivo expiatorio” para el posible ejercicio de la crítica.

En tal sentido, muchas de sus críticas tienen más la forma de argumento “ad hominem” —recordemos que esta falacia argumentativa tiene que ver con que en una discusión genuina el tópico o asunto en discusión es evitado mediante la estrategia de atacar el carácter, motivo u otro atributo de la persona que ofrece el argumento o de las personas o grupos asociados al argumento, en vez de atacar la sustancia del argumento mismo—.

Además, tales planteamientos normativos poco traen a colación la función organizadora socio-cultural de los procesos de clasificación y, metodológica y analíticamente hablando, permanecen en un nivel de análisis más especulativo-categorial que empírico, a pesar de su apuesta académico-política. Interesante, no obstante, con este planteamiento es que los individuos ya no se conciben necesariamente entre estructuras sociales, sino como parte de flujos globales en circulación y con ello las identidades se diluyen performativamente en las prácticas: soy o me posiciono como esto en la medida en que hago esto.

1.4. De heterogeneidades a diferencias y desigualdades

Otro de los planteamientos sobre la producción de desigualdades es el programa de investigación especial de Bielefeld: “De heterogeneidades a desigualdades” (Diewald y Faist, 2011). A partir de la diferenciación básica entre heterogeneidad y desigualdad se investigan los mecanismos sociales a partir de los cuales de la heterogeneidad resultan las desigualdades sociales. Este grupo diferencia cuatro tipos de características individuales para tener en cuenta en el análisis: 1) características adscriptivas con

las que se hace referencia a diferencias corporales, de género, de edad, de nacionalidad y etnicidad. 2) preferencias culturales con las que se alude a formas de vida, estilos de vida, actitudes y visiones de mundo. 3) cualificaciones formales y capital cultural y 4) diferentes actividades (trabajo, trabajo doméstico). Dentro de los mecanismos diferenciadores están la jerarquización, la explotación, la exclusión social y el acaparamiento de oportunidades. Así, el establecimiento de límites sería un mecanismo esencial para dotar de sentido social la heterogeneidad.

A diferencia de los planteamientos sobre interseccionalidad que parten, por su relevancia, de ciertas categorías previas para el análisis empírico, este grupo parte de una heterogeneidad no determinada cuya relevancia social es precisamente la que se ha de investigar. Esto lleva a una preocupación por los procesos de "doing difference" (West y Fenstermaker, 1995) desde una perspectiva más empírica y a una comprensión performativa de lo social a partir de las prácticas no discursivas y discursivas. Así, siguiendo a Barad:

"Una comprensión performativa de las prácticas discursivas reta la creencia representacionista dada al poder de las palabras de representar las cosas pre-existentes. Performatividad, propiamente construida, no es una invitación a volver todo palabras (incluido los cuerpos materiales); por el contrario, performatividad es precisamente una respuesta al excesivo poder dado al lenguaje para determinar lo que es real [...] El movimiento hacia las alternativas performativas frente al representacionismo cambia el foco de las cuestiones acerca de la correspondencia entre descripciones y realidad a asuntos de prácticas/haceres/ acciones" (Barad, 2003, p. 802).

Refutando la noción de divisiones pre-existentes, Barad sostiene, por el contrario, que el mundo es activamente configurado y reconfigurado mediante intra-acciones múltiples y prácticas discursivo-materiales o prácticas marcadoras de límites. Para nuestro caso, por ejemplo, no existe una división natural y establecida entre infancia y adultez, entre maestro y alumno, entre buen y mal alumno, sino que esa diferenciación es activa y continuamente producida mediante las prácticas (haceres y decires) de la enseñanza escolar. El orden de la enseñanza y las diferencias que allí se producen pueden ser considerados como parte de esas prácticas.

Lo anterior tiene que ver, entre otras cosas, con que los seres humanos, en tanto seres sociales y culturales, obligatoriamente se confrontan con la necesidad de producir orden social y cultural y en ello los procesos de diferenciación, de establecimientos de límites y de categorización se vuelven necesarios para reducir la complejidad y la incertidumbre, tener seguridad y obtener criterios de orientación. Esto, además, porque los seres humanos son selectivos (perspectivistas) —esto obedece al *imperativo de selectividad de los sistemas sociales, psíquicos y biológicos*—. Sus operaciones perceptivas, cognitivas, práctico-experienciales, como maneras de arreglárselas con y en la multiplicidad (heterogeneidad) del mundo, implican procesos de reducción de la complejidad de dicho mundo (es decir, selecciones), lo cual lleva necesariamente a distinciones, diferenciaciones y categorizaciones. Por tanto, “toda observación es observación inmediata de algo distinguible —de las cosas o de los sucesos, de los movimientos o de los signos” (Luhmann, 2005, p. 98). Es decir, “cualquier observación —la de segundo orden también— utiliza una distinción para designar un lado y no el otro. Ningún tipo de procedimiento puede evitarlo [...] Por tanto, no se puede partir de la existencia inmediata de lo indeterminado —del “unmarked space”, de la entropía original o del caos, del vacío de la pantalla o de la blancura del papel— sin distinguir esto de lo que sucede al distinguirlo.” (Luhmann, 2005, p. 99). El observador establece una diferenciación al designar algo.

Las distinciones y las diferencias que permiten el establecimiento de límites (formas) se ponen en acción con la operación misma de la observación (con el evento de observar), del pensamiento, de la percepción, de las prácticas. “Todo observar presupone un trazo de límites a partir de los cuales el observador puede observar algo distinto —y en caso dado, a sí mismo” (Luhmann, 2005, p. 100). Y en la medida en que toda observación en el momento de la diferenciación solo puede ver el lado que ha designado o señalado y no el que no señala, permanece siempre un punto ciego. En el contexto de la enseñanza, por ejemplo, el observador *observa-produce* la diferencia entre docente y alumnos que, en otro contexto, puede ser la de adulto e infantes. Igualmente, al hacer dicha observación no se puede ver a sí mismo a no ser que establezca una nueva distinción —en este marco paradójico importante es entonces la diferencia entre la observación y comprensión de los participantes y la del observador (observación de segundo orden)—.

Ello quiere decir, por un lado, que no existe sujeto previo a la operación⁴; sino que sujeto y objeto (el mundo ahora con complejidad reducida) se constituyen con la operación misma: en el marco de las situaciones de enseñanza, por ejemplo, se producen, mediante las prácticas, los sujetos alumnos y maestros. De manera que la diferencia entre la realidad y el observador es siempre una diferencia (distinción) que propone el observador en la situación de observación con las siguientes implicaciones: 1) Que cualquier operación performada o realizada por el observador (sujeto) lleva a un cambio en el entorno —al producir distinciones desde la perspectiva de ese observador— que, a su vez, se devuelve sobre el observador mismo (doble vía). El observador se tiene que adaptar a sí mismo entonces a esas nuevas condiciones. 2) Que la realidad no “es” (esencialismo), sino que consiste en observación, sentido y forma para el observador. 3) Que toda operación de observación (percepción, experiencia, pensamiento, simbolización) produce un punto ciego: un punto desde el que se ve, pero que no puede verse a sí mismo. Cuando se observa un objeto físico, no se observa la distinción entre observación y objeto, sino que al objeto como distinto de otro, o simplemente de cualquier otro. En principio, una observación no puede autoobservarse al tiempo que observa, como tampoco puede ver que no ve. Por eso, el observador al observar también deja de observar algo otro. En términos neosistémicos esa diversidad de lo no observado se vuelve entorno; una parte de la multiplicidad del mundo deviene en entorno (multiplicidad no observada) para el observador. Y en el entorno siempre habrá una complejidad más alta que la que el sistema mismo puede procesar. En palabras de Luhmann: “O formulado en terminología tradicional: lo inobservable de la operación del observar es condición trascendental de su posibilidad” (Luhmann, 2005, p. 101).

La observación (percibir, pensar, comunicar) es una operación que hace distinciones y produce diferencias (Los conceptos y concepciones de

⁴ Como escribe Luhmann: “La afirmación de que un observador de segundo orden es siempre también observador de primer orden es tan sólo otra formulación para la tesis muy difundida de que el mundo no puede ser observado desde afuera. No existe ningún sujeto ‘extramundano’. Quien utiliza esta figura de pensamiento o quien plantea la pregunta acerca de cómo el sujeto trascendental pueda convertirse en sujeto empírico, piensa cubierto por la larga sombra de la teología o es llevado en este lugar por la teoría filosófica a hielo resbaladizo” (Luhmann, 2005, p. 100).

infancia tienen que ver con estas operaciones). Partimos entonces de que los fenómenos socio-culturales se basan en diferenciaciones contingentes (históricas, sociales, culturales) cargadas de sentido que configuran diferentes “regímenes sociales de delimitación” (Lindemann, 2009). Por tanto, el concepto y las categorizaciones son necesarios para reducir la complejidad y para comprendernos, pero también implican un sometimiento de los mismos a discusión —crítica, redefinición— permanente. Al hablar de las categorizaciones como construcciones históricas y culturales se plantea que hay que considerar en ello las prácticas discursivas y no discursivas hegemónicas y su relación con unos regímenes de verdad y con unos procesos de delimitación que se consideran como naturales.

De todas maneras, las diferencias establecidas sobre la base de distinciones y límites y sus correspondientes categorizaciones no se pueden comprender de manera igualitaria, sino que ellas muestran líneas de diferenciación generalmente siempre en la forma de binarios jerárquicos, acostumbradamente en la forma de diferenciación por medio de la negación: verdadero/no verdadero, blanco/no blanco, etc. Lutz y Wenning (2001) trabajan 13 orientaciones para el trabajo de producción y elaboración de diferencias:

- **Género:** masculino/femenino,
- **Sexualidad:** hetero/homo,
- **Raza/Color de Piel:** negro/blanco,
- **Etnicidad:** Grupo dominante/minoría étnica; no étnico (paria)/étnico,
- **Nación/Estado:** Perteneciente/No perteneciente (extranjero, foráneo)
- **Clase:** arriba/abajo; establecido/no establecido,
- **Cultura:** civilizado/no civilizado (salvaje, bárbaro),
- **Salud:** limitado, discapacitado/no limitado, no discapacitado,
- **Lugar generacional, edad:** Adulto/infante; viejo/joven; Crecido/no crecido (inmaduro),
- **Procedencia:** sedentario/nómada; descendiente/inmigrante
- **Posesión:** rico, bienhabiente/pobre,

- **Norte/Sur, Oriente/Occidente:** Occidente/el resto,
- **Estado de desarrollo social:** Moderno/Tradicional (Desarrollado/No desarrollado; Avanzado (progreso)/No avanzado (atrasado).

Estos criterios de diferenciación —y otros no mencionados o posibles como el rendimiento (por ejemplo, el rendimiento escolar y sus escalas ordinales, p.e., bueno/malo)— forman el fundamento de la organización de las sociedades modernas y, obviamente, pueden cambiar bajo ciertas circunstancias sociales, culturales e históricas. No obstante, su poder y efectos radican, precisamente, en su mantenimiento en el tiempo y su expansión social como criterios organizadores. Además, siguen la lógica de dualismos básicos y parecen, en esa medida, complementarios y “naturales”, pero funcionan de manera jerárquica y asimétrica y hacen parte de las construcciones socio-culturales de grupos sociales y de la sociedad en general. Pero también tienen que ver con prácticas y rituales para la elaboración de las diferencias. De manera que hay que preguntarse:

- **¿Qué diferencias son importantes, cómo, de qué manera se hacen importantes, en qué contextos se hacen importantes y para quiénes son importantes?**

2. EL ORDEN PRÁCTICO DE LA ENSEÑANZA

El propósito de este apartado es ofrecer un marco de comprensión de las prácticas pedagógicas (educativas) desde una teorización y enfoque basado en las prácticas⁵ tal y como se expone en los trabajos sociológico-

⁵ Una práctica comprende, siguiendo a Schatzki (1996, 2002), un nexo complejo de decires --por ejemplo, intercambios verbales-- y haceres --por ejemplo, intercambios no verbales-- (Schatzki) rutinizados que se mantiene en cohesión mediante comprensiones implícitas. La práctica se origina y mantiene si está vinculada a un sentido práctico que se expresa en formas simbólicas y culturales (en un saber cómo, en un saber conjuntivo y en un tener un sentido del juego). En consecuencia, por prácticas pedagógicas entendemos aquellas prácticas en las que se procesan determinadas diferencias en la escuela, en la enseñanza y en donde, mediante el mostrar, se hacen ofertas de aprendizaje (instrucción o educación activa) como en la familia. Las prácticas pedagógicas están en la base del establecimiento y mantenimiento del orden social pedagógico —de la escuela, la enseñanza, el salón de clase— en diferenciación con otros órdenes sociales, además y por fuera de la enseñanza.

culturales de Theodor Schatzki (1996, 2002, 2007, 2010) y Andreas Reckwitz (2002, 2003, 2006, 2008), para plantear, a partir de allí, la idea de mutua constitución de los elementos que conforman dichas prácticas, elementos dentro de los cuales están los cuerpos-sujetos que adquieren en ellas la forma maestro y la forma alumno. A partir de lo propuesto por los autores mencionados —y por otros— se sustenta acá la visión de que el orden de la enseñanza, es decir, el ordenamiento y organización de lo que sucede en el aula de clase durante la enseñanza —pero también el orden de la escuela y la cultura escolar— se mantiene, precisamente, a partir de las prácticas sociales, entendidas como la unidad básica de lo social. Y en ello hay que considerar, además, que ser alumno, posicionarse como alumno, reconocerse y ser reconocido como alumno, ser tratado o ser referido como alumno, tematizarse o entenderse como alumno es parte de los efectos (subjektivantes) de esas prácticas pedagógicas (educativas).

Además de las acostumbradas propuestas de modelos pedagógicos y didácticos, de sistemas teórico-categoriales pedagógicos y didácticos, de miradas a la didáctica como “reducción de la complejidad” (Herzog, 2002), de planteamientos pedagógicos y didácticos normativos y de prescripciones psicológico-normativas y con arreglo a fines sobre el aprendizaje, todas ellas como apuestas para pensar la educación y, particularmente, la enseñanza escolarizada, también ha habido otras propuestas en una línea de *investigación empírico-interpretativa*, poco conocida, en la que se investigan micro-procesos sociales⁶ (marcos —*frames*—, situaciones, prácticas, interacciones, actividades, haceres, discursos, gestos,

⁶ Como situaciones y microprocesos sociales se entienden las prácticas escolares y de enseñanza que involucran las acciones cotidianas y las interacciones en el aula, en la enseñanza y en la escuela. En la actualidad el estudio de estas situaciones y microprocesos ha encontrado en las nuevas teorizaciones de la práctica un referente teórico-conceptual de importancia, por lo que en este escrito se tematizará algo al respecto. Así, el orden práctico de la escuela y, particularmente, de la enseñanza es entendido, siguiendo a Schatzki, como “disposiciones de gente, artefactos, organismos y cosas en medio de y por medio de las cuales la vida social transpira y en la cual esas entidades se relacionan, ocupan posiciones y poseen significados [...] Al adoptar o pertenecer a una configuración de vidas mutuamente contextualizadas, cualquier fenómeno social (un sistema, una institución, un grupo o una interacción fugaz) acompaña una coexistencia humana que media [...] una disposición de humanos y no humanos en la que los no humanos gozan de significado, la gente asume sentidos e identidades y las entidades de ambos tipos se relacionan y ocupan posiciones” (Schatzki, 2002, p. 22; Ver: 2002, p. 15).

movimientos, *affordances*) en la escuela y, particularmente, en el aula de clase durante la enseñanza.

Se trata de una línea de trabajo que ha gozado de poca difusión a nivel mundial —lo cual no quiere decir falta de relevancia científica— y que ha sido poco considerada y explorada dentro de nuestro contexto pedagógico colombiano. Esto, curiosamente, a pesar de la centralidad que ha logrado, en el contexto de discusión pedagógica y educativa colombiana desde las últimas décadas del siglo pasado, lo que se ha denominado por muchos autores como “prácticas pedagógicas”. Llevamos ya casi medio siglo en el que en Colombia se habla mucho y por doquier de “prácticas pedagógicas” y lo que menos se conceptualiza y analiza empíricamente es “eso” que se está nombrando y, a lo sumo, si se lo hace, es en un nivel especulativo y “cuasi metafísico”, por lo que no resulta atrevido decir que: “¡no hay nada más anti-práctico o empíricamente no analizado que las consideraciones sobre la práctica pedagógica en Colombia!”

Siguiendo a Ines Dussel y a Marcelo Caruso, entendemos entonces que tales práctica pedagógicas suceden, en parte, en el aula, concebida esta última como “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (Dussel y Caruso, 1999, p. 31), en donde su estructura material viene definida por la arquitectura, el mobiliario, los recursos disponibles y los seres humanos que la habitan, y su estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder ya definidas antes de que los maestros y los alumnos entren por sus puertas.

Ese orden de la enseñanza, siguiendo a Schatzki (1996, 2002), se puede entender además como “disposiciones de gente, artefactos, organismos y cosas en medio de y por medio de las cuales la vida social transpira y en la cual esas entidades se relacionan, ocupan posiciones y poseen significados [...] Al adoptar o pertenecer a una configuración de vidas mutuamente contextualizadas, cualquier fenómeno social (un sistema, una institución, un grupo o una interacción fugaz) acompaña una coexistencia humana que media [...] una disposición de humanos y no humanos en la que los no humanos gozan de significado, la gente asume sentidos e identidades y las entidades de ambos tipos se relacionan y ocupan posiciones” (Schatzki, 2002, p. 22; Ver: 2002, p. 15).

De acuerdo con ello en el aula de clase se produce y mantiene, a partir de las dinámicas que allí suceden, un orden de la enseñanza con sus *efectos estructurales*⁷. A manera de cuestionamiento—bien sea que se quiera teorizar y fundamentar al respecto o que se quiera describir, analizar e interpretar sobre una base empírica (reconstruir)—, hay que preguntar: -¿Quién? (docente – alumno – relación) -¿Por parte de quién? (persona que enseña) -¿Con quién o quiénes? (formas sociales, relaciones sociales) -¿Cuándo? (tiempo, momento) -¿Dónde? (lugar, espacio, entorno de aprendizaje) -¿Qué? (contenidos formativos) -¿Cómo? (métodos) -¿Con qué? (medios, formas de presentación y visualización) -¿Para qué? (metas de aprendizaje, fines formativos) -¿Cómo y bajo qué criterios dar cuenta del proceso? (Evaluación) -¿En qué marco antropológico, social, cultural, situacional e histórico? Cabe decir, de todas maneras, que una analítica interpretativa de la enseñanza, antes que considerar esos elementos y otros posibles como algo dado, se pregunta *precisamente por cómo se construyen, qué los hace posibles y cómo se producen esas diferencias en las prácticas de la enseñanza*. De manera que acá no se trata, por tanto, del esbozo de una enseñanza ideal—de un modelo pedagógico o didáctico especulativo⁸—, sino del análisis de la enseñanza cotidiana normal (Breidenstein, 2010), incluyendo sus aspectos fallidos y poco exitosos, ligados también a elementos relacionados con la innovación y cambio.

⁷ Ya Gustav Adolf Lindner (1828-1877) en su libro: *Encyklopädischem Handbuch der Erziehungskunde* de 1884 decía, con respecto a los elementos “estructurales” de la enseñanza, los siguientes: “Del concepto de enseñanza se derivan las siguientes consideraciones: 1. El maestro como la persona que enseña, 2. El discente (escolar) como la persona a la que se enseña, 3. El enseñar como la ocupación del maestro, 4. El aprender como la ocupación del escolar, 5. El material de enseñanza como el objeto de la enseñanza, 6. Los medios para el enseñar y el aprender como las ayudas de las que se sirven el maestro y los alumnos durante la enseñanza, 7. La meta de aprendizaje como la finalidad de la enseñanza, 8. El plan de enseñanza. Si se pierde esta última parte la enseñanza se rebaja a una instrucción (Belehrung) (Unterweisung —instrucción—) en la que, según las oportunidades dadas, se transmite sin tener un plan precisado” (Lindner, 1884, p. 935-936).

⁸ Para nadie es un secreto que, desde Herbart y su pregunta por los “conceptos propios” (“einheimischen Begriffen”) de la pedagogía, se ha consolidado una tradición teórica de la pedagogía en la que “lo pedagógico” (la pedagogía) se ha tratado de determinar de manera categorial y no empírica

Una analítica interpretativa de la enseñanza no parte, por ende, de tales elementos como algo dado, sino que *los explica* por medio del trabajo reconstructivo. Como lo escribe Breidenstein (2010): "La modelación teórica de la enseñanza cotidiana necesita de una perspectiva que esté en condiciones de describir la enseñanza escolar como un suceso interactivo y comunicativo *con su propio derecho (in eigenem Recht)*. El foco de la reflexión está entonces en el marco situacional y en el orden constitutivo de la interacción de la enseñanza escolar que allí se da. La sugerencia es entonces, por un lado, liberarse de una teoría de la enseñanza en la herencia de Parsons y hacer un cierre con su continuación como teoría de los sistemas sociales con Luhmann y, por el otro, remitirse a Goffman y desarrollar un acercamiento microsociológico a la situación de enseñanza" (Breidenstein, 2010, p. 872).

La producción y reproducción del orden de la clase mediante las prácticas de enseñanza se basa, en un sentido obvio, en las capacidades de sus miembros, no obstante, éstos no son "libertades trascendentales", sino agentes situados espacio-temporalmente que actúan dentro de unos marcos socio-materiales y temporales. En referencia a la tradición etnometodológica se podría hablar en ese sentido de formas de producción de "accountability" (Garfinkel, 2006); es decir, de formas de realización de las prácticas de enseñanza con las cuales los actores implicados —alumnos y maestros— hacen comprensible, reconocible y dotada de sentido dichas prácticas —de enseñanza—. Sin embargo, desde una teorización de las prácticas, ni los sujetos de la acción ni las estructuras sociales se dejan concebir de una manera aislada —acá es donde se sitúa la apuesta de Giddens con respecto al conocido debate entre agencia y estructura dentro de las ciencias sociales—, por lo que hay que plantear que no hay estructuras libres o "formaciones discursivas" al margen de los sujetos, ni sujetos independientes y al margen de las condiciones estructurales y discursivas: "la constitución de agentes y la de estructuras no son dos conjuntos de fenómenos dados independientemente, no forman un dualismo, sino que representan una dualidad. Con arreglo a la noción de dualidad de estructura, las propiedades estructurales de sistemas sociales son tanto un medio como un resultado de las prácticas que ellas organizan de manera recursiva" (Giddens, 2003, p. 61).

Es importante destacar que, en esta línea de trabajo, la realidad social no es tanto explicada a partir de investigaciones referidas a las estructuras sociales

globales, ni a las intenciones y motivos subjetivos individuales, sino mediante la reconstrucción y explicación del transcurrir de la vida cotidiana y de las reglas e interacciones que organizan la acción, la interacción, las (intra)actividades y las prácticas cotidianas⁹. Así pues, “lo social es un campo de prácticas materialmente entrelazadas e incorporadas, centralmente organizadas en torno a comprensiones prácticas compartidas” (Schatzki, 2002, p. 1). El mantenimiento de las prácticas en el tiempo depende de una “inculcación exitosa del ‘know-how’ incorporado y compartido” (Schatzki, 2002, p. 3) por parte de los agentes humanos que se da gracias a lo que acá denominamos procesos de socialización y a lo que Bourdieu denomina “pedagogías invisibles” y “violencias simbólicas”. Ese mantenimiento de las prácticas en el tiempo y en el espacio depende también de su continuo performance o puesta en escena (Schatzki, 1996; Wulf y Otros, 2001, 2004, 2007; Wulf y Zirfas, 2004).

De allí la importancia del estudio de la situación social de la enseñanza partiendo de las prácticas (Hillebrandt, 2014; Schäffer, 2015) como unidad de análisis¹⁰. De manera que en esta perspectiva de análisis el punto

⁹ Como lo dice Schatzki en la introducción al libro compilatorio: “The Practice Turn in Contemporary Theory” (2001): “In social theory, consequently, practice approaches promulgate a distinct social ontology: the social is a field of embodied, materially interwoven practices centrally organized around shared practical understandings. This conception contrasts with accounts that privilege individuals, (inter)actions, language, signifying systems, the life world, institutions/roles, structures, or systems in defining the social. These phenomena, say practice theorists, can only be analyzed via the field of practices. Actions, for instance, are embedded in practices, just as individuals are constituted within them. Language, moreover, is a type of activity (discursive) and hence a practice phenomenon, whereas institutions and structures are effects of them. Needless to say, practice theorists have different understandings of these matters. What is more, some posthumanist practice theorists claim that nonhumans do not just mediate, but themselves propagate practices” (Schatzki, 2001, p. 12).

central son aquellas —y no solo los individuos—, las cuales son vistas como “recursivas” y sus elementos como mutuamente constituidos. Ello quiere decir, además, que “actores sociales no les dan nacimiento sino que las recrean de continuo a través de los mismos medios por los cuales ellos se expresan *en tanto* actores. En sus actividades, y por ellas, los agentes reproducen las condiciones que hacen posibles esas actividades” (Giddens, 2003, p. 40). Las prácticas sociales se originan y reproducen en marcos grupales, institucionales (familia, educación) y organizacionales (escuela, jardín infantil) mediante un actuar coordinado, significativo y relacionado entre sí de los miembros (agentes) que viene dado en formas rutinizadas de acción, en expectativas de acción y en saberes ya existentes o presupuestados. En la medida en que las actividades (o acciones) y los cuerpos son “constituidos” dentro de las prácticas, el cuerpo habilidoso y cualificado está donde se encuentran la actividad y la mente así como el individuo y la sociedad, de manera que una analítica de las prácticas trata de mediar en el clásico problema sociológico de la diferenciación entre agencia y estructura.

Se trata de una *constitución mutua* que implica que los órdenes sociales (estructuras, instituciones, rutinas y, en este caso, la enseñanza) no pueden ser concebidos sin comprender el papel que juega la agencia en su producción —la de estos órdenes—. Pero, de otro lado, dicha agencia no puede ser entendida simplemente como acción humana —sobre todo en

¹⁰ Existe al día de hoy una vasta literatura, pero poco conocida en nuestro contexto, referida a una teoría de las prácticas. A manera de orientación sobre precursores y continuadores de dicho enfoque está el trabajo de Schatzki, quien, a su vez, desarrolla su propia propuesta de comprensión de una teoría de las prácticas (Schatzki, 2001). Está también el trabajo de revisión Carlisle y Østerlund (2005). Schatzki divide a esos autores importantes para una teoría de las prácticas en filósofos (Wittgenstein, Dreyfus, Taylor), teóricos sociales (Bourdieu, Giddens), teóricos culturales (Foucault, Lyotard) y teóricos de la ciencia y la tecnología (Latour, Rouse, Pickering). Este autor habla, a su vez, de dos generaciones en el estudio de las prácticas: autores como Bourdieu, Foucault, DeCerteau, Giddens harían parte de la primera generación y autores como Ortner, Reckwitz y el mismo Schatzki harían parte de la segunda. La segunda generación se caracteriza por poner a prueba, refinar y mejorar los planteamientos de la primera generación, por desarrollar un constructo teórico más consistente y por utilizar y extender dichos planteamientos a diferentes campos de las ciencias sociales y humanas.

un sentido intencional racional—, sino que tiene que ser entendida como ya configurada por condiciones estructurales-materiales (Knorr-Cetina, 1997, 1998; Kalthoff, Cress y Röhl, 2014) y por saberes “sedimentados”, habitualizados e incorporados. Como bien lo muestra Butler, los sujetos de la agencia están marcados por discursos y saberes que están en la base de sus autocomprensiones. Esos discursos y saberes soportan la capacidad de acción, pero a su vez someten y limitan. Tienen que ver con esquemas interpretativos a los cuales se adscriben dichos agentes para lograr una comprensión de sí y poder ser reconocidos.

La naturaleza dinámica y en devenir de esta relación constitutiva de las diferentes entidades y de los posicionamientos de los agentes que se da en las prácticas nos muestra que las regularidades sociales siempre “se están haciendo”, siempre “se están produciendo” —performatividad—; es decir, que son realizaciones (*accomplishments*) en marcha re-producidas y posiblemente transformadas (iteración) en cada momento o instancia de acción (Gehardi, 2006; Reckwitz, 2002, 2003). Estas *relaciones de mutua constitución* producen aquellos sistemas, situaciones, arenas, marcos (*frames*) de las que hacen parte —en este caso el orden práctico de la enseñanza—. El lugar de lo social se produce en la repetitividad de performances dependientes de ciertos saberes; performances que forman las prácticas sociales. Por tanto, el orden social¹¹ —en este caso de la enseñanza— como resultado performativo ha de ser tratado como *el efecto de la intra-actividad de los elementos*, los cuales se constituyen como tales con la intra-actividad misma (Barad, 2007).

¹¹ Para Schatzki el orden social resulta de la formación de una conexión que resulta del relacionamiento de prácticas sociales mantenido de manera performativa. Específicamente en las relaciones de las actividades que están remitidas y basadas en los cuerpos, discursos, materialidades (cosas, artefactos), actantes humanos y no humanos y en las configuraciones y ordenamientos espacio-temporales, se establecen unos posicionamientos de sujeto que son relacionales y referidos a la situación.

3. EL ORDEN DE LA CLASE Y LA PRODUCCIÓN DE DIFERENCIAS MEDIANTE LAS PRÁCTICAS Y ACTIVIDADES: MATRIZ DE ANÁLISIS

Para nuestra consideración del concepto de orden de la clase —o simplemente la situación de clase— nos basamos en tres planteamientos teóricos sobre lo cultural —cultura escolar— no muy alejados entre sí: por un lado y como ya lo dijimos, está la *teorización sociológico-cultural de las prácticas sociales*, desarrollada recientemente en los trabajos integrativos de Andreas Reckwitz (2002, 2003, 2006, 2008) y Theodor Schatzki (1996, 2002, 2010). Por el otro, tenemos los aportes en la *perspectiva pedagógica y antropológico-pedagógica* desarrollados dentro del programa investigativo “*Culturas de lo performativo*” liderado por el profesor Christoph Wulf en la Universidad Libre de Berlín (Wulf y Otros, 2001, 2004, 2007; Wulf y Zirfas, 2004; ver también en el contexto de la discusión filosófico-feminista internacional, sobre todo, los trabajos de Judith Butler) y, en tercer lugar, están los aportes sobre las “culturas del aprender” (*Lernkulturen*) del proyecto LUGS en el que se destacan investigadores como Sabine Reh, Bettina Fritzsche, Kerstin Rabenstein, Till-Sebastian Idel y el recientemente fallecido Fritz-Ulrich Kolbe.

Teniendo en mente esas tres perspectivas teórico-investigativas la propuesta es indagar —investigar— el lado socio-cultural-temporal y espacial-material de la enseñanza (de la situación de enseñanza y aprendizaje). En este marco de comprensión entendemos el formarse (la formación) (Koller, 2009) y, particularmente, el aprender (el aprendizaje) como un proceso práctico-social de *elaboración de las diferencias* (de generación de diferencias, de su constatación así como de su superación) tanto de manera individual como colectiva. Para decirlo en otras palabras: para que el aprender se dé como algo posible —para que emerjan o se den oportunidades de aprender en tanto espacios de posibilidad— es necesario que se procesen permanentemente las diferencias entre transmitir (mostrar) y apropiar. Como lo dicen Kolbe y Otros (2008): “El contexto interaccional de la enseñanza solo cobra existencia cuando dos diferencias se elaboran permanentemente; diferencias que se originan durante la enseñanza y que son constitutivas de ella: la diferencia de transmitir y apropiar (a) y la diferencia entre saber escolar y aquel que, según el orden del saber escolar, resulta irrelevante para el aprendizaje escolar (b)” (Kolbe y Otros, 2008, p. 130).

Así pues, para arreglárselas con la heterogeneidad en la clase es preciso determinar qué diferencias se van a tener en cuenta. Y a pesar de que con ello se reduce la complejidad y hay un aliviamiento y descarga de las dinámicas cotidianas escolares, ello trae consigo también los riesgos referidos a los procesos de adscripción —objetivación/subjetivación— que subyacen a la construcción de diferencias. Estas tipificaciones incluso sirven a las dinámicas escolares para establecer diferenciaciones y distribuir ciertos recursos.

En las situaciones de enseñanza, de todos modos, además de aprender, en tanto proceso de elaboración de diferencias, se ponen en escena una variedad de asuntos que tienen que ver, además, con los procesos de subjetivación —adscripción de diferencias— de los individuos (alumno/maestro, hombre/mujer, buen alumno/mal alumno) y con el papel que juega en todo ello, además, los aspectos materiales. De manera entonces que, por un lado, la diferencia entre los esfuerzos por transmitir y los procesos de apropiar siempre presenta, en su procesamiento, vacíos, aspectos difusos, intrasperecias, por lo que el aprender implica siempre un trabajo permanente sobre dichas diferencias.

En el marco de prácticas sociales durante la enseñanza —y también la educación en otros contextos no escolarizados— se producen, elaboran, trabajan, comparten y también niegan y resisten diferencias por parte de los actores (individuos, sujetos). Las formas de elaboración y trabajo sobre las diferencias que se dan en esas prácticas les abren a los alumnos opciones formativas y de aprendizaje, espacios de posicionamiento y apropiación —y resistencia—, pero también restringen, limitan o excluyen otros espacios y otras opciones. En síntesis: las distinciones y las diferencias (West y Fenstermacher, 1995) se constituyen en el fundamento tanto del saber reflexivo como del saber práctico orientador del actuar. La producción de distinciones y la construcción social de diferencias permite entonces aprehender y entender el mundo y ser capaz de actuar en él.

Kolbe y Otros (2008) sostienen que, en el contexto de interacción, la enseñanza tiene lugar como tal a partir de la elaboración de dos diferencias fundamentales que son constitutivas de dicha enseñanza y que se configuran a partir de ella en su realización, a saber: la diferencia

básica entre transmisión y apropiación (entre el “maestriar” y el “aprender”) y la diferencia básica entre saber escolar legítimo y saber irrelevante de acuerdo con su relación con ese orden del saber escolar reconocido. La primera diferencia y su elaboración constante de cara al aprender y a la formación es la que permite la estructura interactiva de la enseñanza y su mantenimiento y estabilización hacia adentro y hacia afuera. El trabajo de esa diferencia desde el punto de vista de los posicionamientos lleva a la posición de maestro y a la posición de alumno y al establecimiento de una relación pedagógica o educativa que por regla es asimétrica.

La segunda diferencia entre saber escolar legítimo y saber irrelevante de cara a ese orden del saber escolar específica no solo el trato con “los contenidos” —con el currículo prescrito, planeado—, es decir, con el saber qué, sino con otro tipo de saberes como los procedimentales y reglados —y que orientan lo que se puede hacer y no se puede hacer y cómo se ha de hacer—. Se trata, este último, de un saber práctico implícito que está contenido en las rutinas y rituales prácticos y que es incorporado en el trato con las materialidades culturales (artefactos, cosas, etc.).

Siguiendo a Idel y Rabenstein (2007) se pueden considerar, de manera heurística para una analítica interpretativa, los siguientes aspectos diferenciadores para una mirada a la constitución práctico-social de la enseñanza en clave de los estudios sobre las “culturas del aprender”. Se denomina cultura del aprender a la estructuración unitaria de realizaciones observables de prácticas pedagógicas en una institución escolar en las que se produce sentido (cultura como praxis) (Kolbe y Reh, 2009). Y por prácticas pedagógicas entendemos aquellas prácticas —que involucran cuerpos, materialidades, sujetos, espacios, tiempos, actividades, interacciones— en las que se procesan determinadas diferencias en la escuela, en la enseñanza y en donde se hacen ofertas de aprendizaje (educativas) como en la familia. En la perspectiva de una “cultura del aprender” el aprender es entendido entonces como un proceso social colectivo e individual de elaboración de diferencias, para lo cual hay que tener en cuenta los siguientes aspectos:

Dimensiones para la reconstrucción etnográfica —analítica interpretativa— de los procesos de elaboración de diferencias en la cultura del aprender (Idel y Rabenstein, 2017)

Relaciones de diferenciación Niveles de diferenciación	Apropiación/ Transmisión	Definición del saber: Saber vs No saber	Objetivación del saber
Constitución del sujeto corporal			
Interacción entre las personas participantes			
Trato para con las cosas escolares / materialidades			
Configuración de espacios y tiempos			

En esa matriz se destacan tres relaciones o ámbitos de diferenciación, para ser más exactos: tres focos de atención con respecto a la elaboración de diferencias específicas dentro de las prácticas registradas (protocolizadas, videograbadas). Mediante las prácticas pedagógicas se elaboran tres tipos de diferencias: 1. La diferencia entre el establecimiento y mantenimiento del orden social de la enseñanza y otros órdenes sociales, 2. La diferencia entre transmisión y apropiación y 3. La diferencia entre saber escolar relevante y otros saberes. Miremos con detalle:

- Interesa, en primer lugar, preguntarse y analizar como en la praxis de enseñanza se produce la diferencia pedagógica fundamental

entre transmitir¹² y apropiar¹³ (enseñar y aprender, maestro y alumno) y el correspondiente orden social de la enseñanza — el orden de lo permitido, de lo aceptado o de lo prohibido—, diferenciado de otros órdenes sociales y ligado a la producción de jerarquías con sus posicionamientos.

- Para lo que hay que preguntarse: ¿Qué es lo que hace a una situación de enseñanza efectivamente una enseñanza y no otro

¹² Prange (2002) parte de que la educación se procesa en la forma del mostrar (Zeigen): "Sin mostrar no hay educación, en toda parte donde se educa también se muestra algo" (Prange, 2002, p. 116). El actuar pedagógico como efectuar o realización de un mostrar algo se puede identificar como una práctica específica. Cuando alguien le muestra algo a otro, pone al otro y a sí mismo en una relación (hay una direccionalidad, un reconocimiento, un gesto de intersubjetividad, una interpelación como sujeto) y a ambos en relación con ese algo. Así pues, al mostrar algo a alguien ese alguien es interpelado como alguien determinado (como alumno, por ejemplo). Ese mostrar, en el contexto educativo, se complementa con el aprender.

¹³ Como lo dice Tim Ingold: "En realidad, absolutamente nada se transmite. Ya que el desarrollo del conocimiento práctico en la historia vital de una persona no es el resultado de la transmisión de información, sino de un redescubrimiento guiado. Con esto me refiero a que en cada generación sucesiva, los aprendices aprenden exponiéndose a una situación en la que, afrontando diferentes tareas, se les muestra qué hacer y a qué estar atentos, bajo la tutela de unas manos más expertas. Enseñar algo a alguien es provocar (exhortar) que algo se haga presente para esta persona de modo que esta pueda aprehenderlo directamente, ya sea mirando, escuchando o sintiéndolo. En este caso la responsabilidad del tutor consiste en fijar las condiciones en las que el principiante pueda tener la posibilidad de tal experiencia inmediata. Expuesto a una situación de este tipo, se instruye al principiante para prestar atención a este u otro aspecto de lo que se puede ver, tocar, escuchar de cara a experimentarlo por uno mismo" (Tres en uno, p. 21). Ya también Klaus Holzkamp en su libro *Lernen* deja claro que el estudio del aprendizaje o del aprender, desde una perspectiva del sujeto y de su autodeterminación, cuestiona la concepción difundida de que "la 'enseñanza' tenga que implicar automáticamente 'aprendizaje'" (Holzkamp, 1996). No existe el "proceso enseñanza-aprendizaje" como tal y el guion que acostumbradamente se pone en esta expresión pedagógica y didáctica resulta ser, según Holzkamp, una ficción que no puede resolver el espacio de incertidumbre (intransparencia) que se da entre ambas actividades. La educación se caracteriza entonces por no ser tecnologizable (Luhmann) y el saber y el aprendizaje por ser una cuestión socio-práctica.

orden social? ¿Cómo tiene lugar la enseñanza en tanto situación de inter direccionalidad? ¿Cómo se hace referencia a aquellos que deben aprender y a aquellos que enseñan o transmiten? ¿Cómo se estructuran los procesos de interpelación, adscripción, “reconocimiento” (Butler, 2004, 2009) y “assujettissement” (Foucault, 1988)?

Por ejemplo, en la escuela los alumnos forman una categoría particular de individuos con derechos y responsabilidades específicos que, necesariamente, se contrasta con la categoría de docentes. La manera en que se organiza la enseñanza influye sobre la manera en que se elaboran y organizan esas categorías, el tipo de relación que establecen y el papel que juegan. De manera que hay que preguntarse: ¿De qué maneras son diferentes los alumnos, por ejemplo, en relación con los docentes? ¿Qué se necesita saber para poder proceder, actuar, desempeñarse como alumno? A propósito, Rockwell (2018) también plantea con respecto a la enseñanza: “La estructura típica es asimétrica; el docente inicia, dirige, controla, comenta, da turnos, a la vez, exige y aprueba o desaprueba la respuesta verbal o no verbal de los alumnos. Tal relación implica la capacidad de seguir la lógica de la interacción y de entender ‘qué quiere el docente’ en cada momento, es decir, de reconstruir las ‘reglas de la interacción’; en estas situaciones, los alumnos son vulnerables ante la crítica o la reprobación del maestro, ellos ‘no saben’, mientras que el maestro por definición institucional ‘sí sabe’, dirán los niños, el aula es el recinto del poder y el saber y ‘los dos, los posee el maestro’” (Rockwell, 2018). Igualmente, de cara al transmitir y apropiar están los asuntos referidos al trato con los contenidos y asuntos de la enseñanza, al significado dado a los materiales escolares y a la organización del tiempo y el espacio.

Hay que atender en ello, por ejemplo, a homogeneidades y heterogeneidades, a similitudes (compartidos), diferencias (diferentes puntos de vista sobre lo mismo) y singularidades (cosas distintas). Esto involucra, igualmente, los diferentes posicionamientos y “etiquetados”, las prácticas de realización del rendimiento y prácticas de valoración del rendimiento, las formas

de remitirse a o de dirigirse a y la creación de conexiones en las que, por ejemplo, se dan ciertas apreciaciones sobre los alumnos. Para dar otro ejemplo: alumnos considerados como sobresalientes a menudo tienen un mayor despliegue corporal, un performance más llamativo y una autoridad corpóreo-espacial más marcada, lo cual contribuye con el mantenimiento del orden —típico— de la clase (con lo que se requiere de una “buena” clase).

En general, está acá la pregunta por la diferenciación entre heterogeneidades y desigualdades y por la identificación y sistematización de los mecanismos sociales a partir de los cuales se originan diferencias de las simples heterogeneidades. ¿Qué diferencias hacen la diferencia (relevancia)?, es uno de los asuntos que habría que analizar dentro de las dinámicas de estructuración del orden de la clase. Ello para plantear, además, que la producción contingente de diferencias está bien ilustrada —desde los estudios de *doing gender* hasta las teorías transaccionales y los cuatro planteamientos acabados de mencionar—, pero no el lado de la contingencia en el uso y performatividad mediante procesos —mecanismos— sociales. Con lo que hay que recalcar que si bien las diferencias categoriales ofrecen puntos de orientación para el observador, es importante indagar si son utilizadas por los mismos actores en sus actividades y al mismo tiempo. Precisamente esta es una cuestión que hay que investigar.

- Interesa, en segundo lugar, indagar entre saber escolar reconocido y legitimado y saber no reconocido y no legitimado. Con ello se trata de estudiar la manera en que el orden de saber de la enseñanza —y escolar— se forma de manera práctica. ¿Cómo se establecen los límites, cómo se marca lo que se debe aprender o apropiar y lo que no es relevante para ese aprender escolar? ¿Cómo se presenta el saber? ¿Cómo se configuran y cómo se dan las ofertas pedagógicas (educativas)? ¿Cómo, qué significa y qué efectos produce el poseer la información correcta? ¿Qué es lo que cuenta como saber escolar proposicional y explícito? Por ejemplo, cómo más allá de los contenidos, son los saberes

los que devienen propiamente en el tema de la clase. Y ese tema de clase se despliega gracias a las maneras en que el docente responde a las preguntas de los alumnos, al modo en que enfatiza en aspectos de ese saber tematizado cuando escribe o grafica en el tablero, cuando repite y reformula ciertos asuntos. Acá todos estos tratos para con el saber llevan a lo que se considera importante o a los detalles que se busca resaltar o a lo que dicen los alumnos en alineación con lo propuesto por el docente, etc. ¿Qué tematizaciones —más allá del simple contenido— se dan y que presuponen ciertas experiencias y saberes? Por ejemplo, que se presupone y qué diferencias se establecen de entrada cuando un docente, para darle inicio y continuidad a la clase, pregunta: “¿Quién de ustedes toca un instrumento?” o “¿Quién ha estado en la playa?”. Hay acá una referencia implícita a un cierto capital cultural y social y a ciertas experiencias compartidas que hasta cierto punto soportan la continuidad de la clase y las “estructuras de participación” (Philipps, 1983) en la misma, con lo que, de manera implícita, se excluye de la intervención a quienes no pueden dar cuenta de lo preguntado. Hay, pues, acá un trabajo de elaboración de la diferencia entre saber escolar oficial y visiones de mundo subjetivo-sociales específicas. Pero, como se dijo anteriormente, el concepto de saber abarca tanto el saber de contenidos y de asuntos (saber qué), como el saber procedimental implícito (capacidad de) referido a cómo hacer algo o a cómo seguir ciertas reglas (saber cómo).

- Finalmente, en tercer lugar, interesa, en conexión con lo anterior, preguntar por cómo se objetiva ese saber que se da de manera práctica en la acción como una estructura de sentido emergente. Interesa saber cómo la elaboración de la diferencia entre un saber escolar legítimo y reconocido y un saber subjetivo y cotidiano no relevante para el aprender se objetiva ¿De qué manera se representa? ¿Cómo y dónde se objetiva? ¿Cómo y por qué medio se comunica o se codifica? Para decirlo en otras palabras: ¿cómo se objetiva el saber en el proceso de elaboración de diferencias que da lugar *al paso* del saber cotidiano y subjetivo del alumno al saber escolar —y por tanto a una manifestación de haber aprendido—?

Una cuestión fundamental en torno a este asunto y de relevancia para el estudio de lo que acontece con la enseñanza, es que el “aprender” (aprendizaje) en tanto tal no es algo que se observe de manera directa. El saber de los alumnos, sus transformaciones y su formación no son accesibles a otro —p.e., el docente— mediante la simple percepción —observación—. En las dinámicas de la enseñanza se necesita por tanto de *diferentes formas de cercioramiento y constatación* (manifestaciones, expresiones, comunicación, registros, constancias) de que se ha aprendido (pruebas, evaluaciones, retroalimentaciones, etc.); es decir, que el aprender y el aprendizaje se tienen que hacer presentables y comunicables para que la enseñanza mantenga su curso “adecuado”.

Por tanto, además de la pregunta por lo que cuenta como saber escolar legítimo, está la cuestión de qué se requiere para presentar ese saber legítimo —desde formas materiales de presentación y gestos o expresiones corporales hasta formas personales de argumentación y razonamiento—; es decir, todas las formas de iniciación y afinamiento en la presentación, por parte del alumno —y también del maestro—, del saber escolar legítimo y reconocido —con sus códigos y lógicas—. La presentación de los saberes fácticos de las disciplinas específicas incluye lógicas y códigos culturales que se despliegan en la presentación de esos contenidos, de modo que ello incluye formas de comportarse y de actuar en la clase. Ello involucra, además de los “contenidos”, las tematizaciones que se llevan a cabo, los saberes particulares y las visiones particulares del mundo en contraste con las visiones legitimadas por la escuela (qué hace y cómo hace un “buen estudiante” eso que hay que hacer y qué lo hace o vuelve un buen estudiante al hacer eso que hay que hacer).

Vale recordar que las prácticas sociales vienen dadas indirectamente en esquemas culturales —“frames” o marcos en el sentido de Goffman (2006)— que contienen adscripciones de sentido e interpretaciones individuales —esquemas de comprensión en el sentido de Giddens—. Pero además,

estos órdenes de saber socio-culturales son incorporados¹⁴ (*embodiment*) de maneras prácticas (Hirschauer, 2014), por lo que, al obrar, no se implica necesariamente las intenciones que la gente tiene para hacer cosas, sino, en principio, su capacidad de hacer esas cosas (Giddens, 2003). Ello quiere decir también que los actantes o agentes devienen en sujetos en la medida en que sujetan o someten sus cuerpos a esos órdenes de saber (se entienden cómo, se tematizan cómo, se adscriben a, se clasifican de acuerdo con esos órdenes de saber). La subjetividad resulta de, se da en las prácticas sociales; ella no es, por tanto, una instancia pre-cultural o pre-práctica. Para dar un ejemplo: las prácticas de valoración del rendimiento de los alumnos en la enseñanza son prácticas a partir de las cuales el individuo (alumno) termina por verse a sí mismo y, a su vez, es visto y reconocido por otros, incluso si esas censuras y valoraciones no se correspondan con la manera en que él mismo se ve. A partir de las sanciones, opiniones y valoraciones de los docentes los niños y niñas desde edades tempranas aprenden a reconocerse a sí mismos, no solo como alumnos, sino como "molestos", "aplicados", "inteligentes", "perezosos", "indisciplinados", "payasos", "ridiculizadores", etc.

¹⁴ Como lo dice Tim Ingold: "Un modo de entender esto podría ser decir que estas habilidades y orientaciones están *incorporadas*. Con esto no se sugiere, como lo hacen numerosos teóricos de la teoría cultural y social, que el cuerpo humano debería entenderse como un tipo de recipiente en el que el contenido social y cultural se puede verter, o una superficie sobre la que este contenido puede ser inscrito. Tal visión estaría equivocada por dos motivos. Primero, haría del cuerpo algo pasivo e inerte: y segundo, sus movimientos se verían reducidos a meros signos, que dirigen su atención hacia otro lugar en busca de aquello que representan (es decir hacia un mundo de actitudes, creencias y estados mentales que flota como un espejismo sobre el asfalto que pisamos en la vida real). De lo que se trata más bien es de que al pisar el asfalto, en nuestro desplazamiento en un modo de vida concreto, el cuerpo experimenta procesos de crecimiento y envejecimiento y, de manera concomitante, ciertas habilidades, ciertas capacidades y puntos fuertes, así como debilidades y flaquezas se insertan en su constitución (en su neurología, musculatura e incluso en su anatomía). Adoptando la distinción que propuso el historiador social Paul Connerton, esto es una cuestión de incorporación más que de inscripción. Andar, por ejemplo, podría considerarse incorporado en el sentido de que es incorporado en el curso del desarrollo a través de la práctica y el entrenamiento en un ambiente. En principio, debería valer lo mismo para todas las demás habilidades prácticas" (Ingold en: Sánchez Criado (ed.), 2008, p. 24)).

El resultado de ello es, gracias a la valoración sobre todo del rendimiento y de sus correspondientes censuras, un sistema de clasificación y de producción de diferencias cada vez más marcado y detallado, y unos efectos de subjetivación que llevan a que los individuos terminen por adscribirse y a reconocerse bajo ese sistema clasificatorio de saberes. El efecto es una "ontologización de las diferencias" por dentro y por fuera de la escuela¹⁵.

A lo largo de esos presupuestos dados desde una teoría de la praxis como parte de la constitución de lo social en la enseñanza, se pueden diferenciar, además, cuatro niveles o focos en los que están ancladas

¹⁵ Estamos hablando acá tan solo del trabajo de elaboración de diferencias referido a un "alumno normal" en relación con las dinámicas del aprender. Pero ello abarca otras prácticas "in-discretas" (Foucault, 2016) de diferenciación; es decir, que no son de incumbencia directa dentro de la enseñanza. Miremos lo que dice Foucault (Foucault, 2016, p. 249-250): "Tomemos como ejemplo la sexualidad en la escuela. Se va a esta para aprender a leer y escribir, y los buenos modales. ¿Cómo es posible entonces que una de las bases más fundamentales de toda reglamentación de las escuelas en el siglo XIX se haya fundado en la 'represión' sexual? De hecho, este mismo término, 'represión', me parece más molesto que exacto, porque hay dos cosas en esta restricción de la sexualidad dentro de la escuela: primero, el impedimento estricto de la heterosexualidad; la monosexualidad de la institución hace que sea materialmente imposible tener una relación heterosexual. Segundo, sobreañadido a esto, algo que es un tipo muy distinto: la prohibición de la homosexualidad, una prohibición que ya no es del orden del impedimento porque, al contrario, supone una homosexualidad latente, y solo puede funcionar verdaderamente en la medida en que esta se practica en los hechos y hasta cierto punto, y se la practica de tal manera que puede dar pábulo en todo momento a una intervención del poder, del juicio, de la sanción; intervención que aspira a ejercer un sobrecontrol sobre los individuos y poder someterlos, en su vida corporal, afectiva, privada, a algo semejante a un control, una vigilancia perpetua [...] En suma, la prohibición de la sexualidad en la escuela sirve, por un lado, para establecer una norma interna y por ende para dar motivo a un poder, y por otro, para difundir una norma externa: presenta una imagen ficticia de la sociedad, cuya función es dar a los individuos cierta concepción de la sociedad en la que están y, [a los escolares] cierto modelo de comportamiento que será el suyo [en la sociedad en la que estén] [...] En un caso como este, la institución de secuestro tiene la función de fabricar lo social [...] fabrican algo que es a la vez prohibición y norma, y debe llegar a ser realidad: son instituciones de normalización" (Foucault, 2016, p. 249-250)

esas relaciones y formas de elaboración de diferencias y que se pueden tematizar en las escenas o situaciones descritas y/o video grabadas. Esto niveles de lo social son¹⁶:

- el del sujeto-cuerpo. Aquí se pone atención en el posicionamiento, constitución y formación de los cuerpos —sujetos— de enseñantes y aprendices. ¿Cómo se elabora la diferencia, en las prácticas de enseñanza, entre las actitudes, comportamientos y presentaciones del cuerpo del sujeto maestro y del cuerpo del sujeto alumno? ¿Qué papel juega la corporalidad en términos de poder y de producción de asimetrías? ¿Cómo se ejerce el poder en la clase a partir de la presencia corporal, del control visual, de la movilidad corporal en el espacio? ¿Qué intensificadores corporales —vestidos, objetos, materialidades— entran en escena en el proceso de elaboración de diferencias (ser maestro, ser alumno, ser alumno aplicado-ordenado, ser alumno malo-desordenado-sucio, ser maestro aburridor-de voz baja; ser maestro intimidador con su presencia corporal y gestualidad “fuertes”)?
- el de la interacción. Aquí se presta atención a la producción y emergencia de sentido de la interacción. ¿Cómo hablan entre sí, cómo se remiten el uno al otro, cómo se refiere el uno al otro a partir de la diferencia entre saber y no saber? Sobre la base de una producción de diferencias, ¿quién tiene el monopolio sobre la información correcta? ¿Cómo, a partir del trabajo de diferenciación entre el que tiene la información correcta y el que no en la interacción en el aula, se construye la diferencia entre el que sabe y el que no sabe? ¿Cómo, después de no saber y de no tener el monopolio sobre la información, se sigue que hay que obedecer, que hay que aceptar, que hay que hacer tareas, que se hace del otro alguien dependiente, etc.? ¿Qué sucede en la enseñanza y, en especial, con qué métodos y recursos configuran los miembros de las prácticas de enseñanza por medios de sus

¹⁶ En una línea similar ya Zinnecker (1978, p. 101 y ss.) había propuesto una diferenciación del orden de la enseñanza así: 1. El orden de los movimientos de los escolares, 2. El orden del espacio y de los objetos y 3. El orden de las estructuras temporales.

interacciones el orden de la enseñanza y por medio de ello a sí mismos como alumnos? ¿Cómo hacen los participantes humanos de la interacción para hacer comprensible (*accountable*) su accionar y el de los otros miembros? ¿Cómo se colectivizan las actividades y prácticas de un alumno o grupo de alumnos, cómo se inician y cómo se mantienen? ¿Cómo se repara o reestablece el orden —de la interacción— de la enseñanza en caso de perturbación? ¿Cómo se producen, elaboran y tratan las relaciones de poder y de autoridad en el salón de clase?

La interacción en la clase contribuye además en la construcción de los alumnos como sujetos generizados, étnicos, pertenecientes a una clase, etc. Por lo que hay que preguntarse por cómo se ponen en acción esas diferencias, cómo se realizan.

- el de los objetos y materialidades. Acá se atiende al trato con y a la producción de materialidades (artefactos, cosas, materiales, medios, mobiliario). ¿Quién tiene el poder sobre los materiales de enseñanza? ¿Cómo se posicionan y diferencian los individuos a partir de la diferenciación y apropiación del entorno y de los objetos y materiales? ¿Qué papel juegan los materiales, por ejemplo, cuadernos de tareas en la producción de diferentes tipos de alumnos? De manera que la pregunta por las condiciones materiales y por las cosas en —el mantenimiento del orden de— la enseñanza no es una cuestión banal para la pedagogía. ¿Cómo reconfiguran las cosas las dinámicas de la enseñanza? ¿Qué rol juegan en la “direccionalidad” (Acaso) de la clase? ¿Qué posibilitan y qué restringen en las prácticas de enseñanza? ¿Cómo las cosas coaccionan, restringen, permiten, intensifican o limitan el asumir ciertas posturas corporales, ciertos movimientos o ciertas actividades en el aula? ¿Cómo se han venido transformando las cosas con nosotros, por ejemplo, los cuadernos, los pupitres, los mismos salones de clase y su decoración? ¿Cómo se convierten las cosas con nuestros procesos educativos, formativos y socializadores parte de nuestros sobrentendidos y de nuestra cotidianidad que, incluso, dejan de ser percibidas como cosas, mediadores o herramientas? ¿Cómo pierden su funcionalidad ciertas cosas, como los lápices y

ahora portaminas, y cómo adquieren otras? Y otras preguntas más puntuales: ¿Qué sería de un profesor universitario de cálculo o de un maestro de matemáticas sin tablero? ¿Cómo aprende el niño o la niña a arreglárselas con las cosas, por ejemplo, con el lapicero? ¿Qué sería de un alumno sin cuaderno o sin lapicero? Como lo dicen Rice y Cooper:

“los miembros no están ni siempre ni necesariamente conscientes (*aware*) de la agencia de las cosas y de los lugares. De manera más común, ellos usan las cosas y se mueven en los espacios, provocando sus “*affordances*” para organizar sus prácticas de maneras que son implementadas rutinariamente y se vuelven naturales por medio de la iteración. Los miembros se tornan conscientes de la agencia de las cosas o, podríamos decir, invocan la agencia de las cosas cuando inesperadamente algo sale mal y cuando se encara un ‘rutina no acostumbrada’” (Rice y Cooper, 2010).

Incluso, las cosas y el espacio dispuesto *delinean* lo que hay que hacer de manera “correcta” y “adecuada”: las sillas del docente y de los alumnos delinean donde se han de sentar respectivamente; de manera que, además de contribuir con la producción del orden de la clase, refuerzan el posicionamiento de los individuos (ser alumno, ser docente) y toman parte en la producción de las diferencias (posición de alumno vs. posición de docente). Continuando con otro ejemplo: la posición del tablero delinea hacia dónde se ha de observar e influye en cierto tipo de comportamiento corporal, etc. No seguir estas “*affordances*” implica infringir el “orden moral de la enseñanza”.

- Y el nivel de lo espacio-temporal. Acá se le presta atención a los regímenes —organización, regulación, valoraciones, cálculos, distribución, optimización, aceleración, apropiaciones, represión, ausentismos, tardanzas, imprevisiones— del tiempo y a las disposiciones y organizaciones espaciales y a la experiencia —resistencias, irregularidades, pereza, dispersiones, derroche y pérdida— del tiempo y el espacio. La elección o toma de un lugar en el espacio o la estadía en un determinado lugar por un tiempo

determinado es una demostración de pertenencia (territorialización) del actor que, a su vez, supone unas pretensiones y exigencias con respecto a otros actores circundantes. En lo fundamental, se trata para con esos otros de ponerse en la situación o de constatar la pertenencia o de ponerla en cuestionamiento. Todo ello lleva a acciones o reacciones que pueden ser de integración o exclusión y delimitación del sujeto. Las prácticas de localización espacio-temporal, en tanto posicionamientos en un espacio-tiempo, son de gran importancia en la medida en que introducen aspectos específicos en las relaciones, por ejemplo, de cercanía y distancia afectivo-emocional, de inclusión y exclusión, de clausura como protección contra un exterior o como restricción del acceso a ese exterior (encierro punitivo y clausura monástica). Pero también en las formas de relación corpóreo-sensoriales con lo que acontece en la situación (Runge y Carrillo, 2016).

El posicionamiento dentro del orden de la enseñanza no es entonces una simple localización del sujeto en el espacio, sino un hacerse visible dentro de un orden social —“spacing” (Löw)¹⁷—. Siguiendo a Schatzki: “posición, en resumen, es un término abstracto que denota donde una entidad se encaja dentro de un nexa” (Schatzki, 2002, p. 19).

Así pues, la cultura del aprender y el orden de la enseñanza se pueden ver entonces como un suceso dinámico en el que tiene lugar una emergencia de sentido de modo performativo a partir de prácticas —discursivas y no discursivas— de producción y elaboración de diferencias. Por tanto, las diferencias culturales no son solo efectos discursivos —a la manera de Foucault—, esquemas cognitivos o esencializaciones teóricas —como en ciertos estudios culturales—, sino que también son, sobre todo, efectuaciones reales realizadas de manera práctica-performativa, corporal y materializadas situativamente. Se parte de que alumnos y docentes no

¹⁷ El espacio se constituye con y en el posicionamiento de los seres humanos y las cosas (cuerpos) en relación entre sí con otros seres humanos y otras cosas. En esta puesta en relación también se realizan, producen y reproducen diferencias y los sujetos son interpelados de ciertas maneras — como hijo en el hogar, como alumno en la escuela—.

simplemente actúan de acuerdo con un script preestablecido, sino que atienden al contexto inmediato de lo que se está diciendo, escuchando, entendiendo o haciendo a la luz de ciertas pre-comprensiones de trasfondo. En las prácticas de enseñanza los actores participantes producen y elaboran diferencias que pueden ser, además, compartidas o negadas. Esas formas de producción y elaboración de diferencias, dadas con esas prácticas de enseñanza, le abren y dan a los alumnos opciones de aprender, crean espacios de apropiación, pero también los cierran (Idel y Rabenstein, 2007). El propósito de una analítica interpretativa de las prácticas de enseñanza es describir, analizar e interpretar todo lo que en dicha situación tiene lugar.

4. A MANERA DE CIERRE

Ya para finalizar podríamos decir que allí donde los sujetos se encuentran siempre se produce un "orden social", pero ese orden social no resulta —a la Parsons— del seguimiento de unas normas y reglas establecidas, sino que dicho orden tiene que ser entendido como un proceso de producción intra-activo de los participantes humanos y no humanos en las respectivas situaciones. El orden social no se da, sino que se mantiene. La comprensión común no es pues el resultado de la intersección común de estándares sobrepuestos, sino, más bien, una operación (*ongoing accomplishment*), una estructura operativa (un permanente *doing*); o mejor, un conjunto de prácticas que involucran actividades coordinadas de interpretación de los actores.

Un orden se estabiliza dinámicamente entonces cuando las operaciones —estructuras— se apoyan entre sí en diferentes aspectos de dicho orden o cuando, al menos, se adaptan entre sí y no se desestabilizan y pueden delimitarse operativamente de un entorno o de lo que no son. Todo orden es, pues, emergente y dinámico y se puede estabilizar o desestabilizar. De igual manera el orden social se concibe como algo dinámico y procesual (cambiante) que es producido y reproducido permanentemente mediante el actuar humano en el marco de ciertas prácticas sociales que involucran modos de decir (discursos que permiten ciertas interpretaciones y saberes sobre el mundo) y de hacer (acciones e interacciones).

Las prácticas pedagógicas en su recurrencia operativa —operatividad y performatividad— consiguen la producción y manteamiento del orden social de la enseñanza, fundamentalmente y por principio, en una diferenciación —mantenimiento de la diferencia— con otros órdenes sociales (una fiesta, una cena, etc.) y con lo que deviene en entorno. Por tanto, el sistema pedagógico —de enseñanza— (se) reproduce a partir del “magma” de la sociedad y en diferencia con otros sistemas y órdenes sociales. A partir de ese procesamiento de esa diferencia es posible la “continuidad de la forma”. Tal diferencia se mantiene operativamente y recursivamente. Ello involucra unos presupuestos del entorno circundante, unos tiempos, espacios, lugares, artefactos, materialidades y modos de participación (posicionamientos --subjetivación-- como alumno, como docente).

Los órdenes pedagógicos, como ordenes sociales, son entonces re-escenificaciones —reproducción y mantenimiento— de las diferencias sociales —aunque también las producen—. Presupuesto básico para su análisis es entonces que en vez de partir de una validez universal y totalmente comprensiva de los *órdenes pedagógicos* (del orden de la enseñanza), hay que preguntar por su constitución y configuración, de manera que la investigación se reconfigura en torno a una indagación y pregunta empíricas. Esto promueve una perspectiva de trabajo con respecto a las prácticas pedagógicas focalizado en cómo ellas suceden. Teorización pedagógica y empiria pedagógica entran en relación. Una mirada en esta perspectiva a la enseñanza —con sus órdenes— requiere de enfoques metodológicos coherentes. Tal y como se trató de esbozar una analítica interpretativa puede ser una buena alternativa para ese trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barad, Karen (2003). Posthumanist Performativity. An Understanding of How Matter Comes to Matter. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, (3) 28: 801-831.
- Barad, Karen (2007) *Meeting the universe halfway. Quantum Physics and the Entanglement of matter and meaning*. Durham and London: Duke University Press.
- Bhabha, Homi K. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, (6)56: 869-887.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Butler, J. (2009). *Dar cuenta de sí mismo. Violencia ética y responsabilidad*, Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García Canclini, Néstor (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo
- Diewald, Martin y Faist, Thomas (2011). Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten: Soziale Mechanismen als Erklärungsansatz der Genese sozialen Ungleichheiten. *Berliner journal für Soziologie*, 39: 4-21.
- Dussel y Caruso (1999). *La invención del Aula. Una Genealogía de las Formas de Enseñar*. Buenos Aires: Santillana
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En: *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Foucault, Michel (2016). *La sociedad punitiva. Curso en el College de France (1972-1973)*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología*. México: Anthropos Editorial; Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gehardi, S. (2006). *Organizational Knowledge: The Texture of Workplace Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Giddens, Anthony (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, Erving (2006). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (CIS)
- Herzog, Walter (2002). *Zeitgemässe Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

- Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien: Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hirschauer, Stefan (2014). Un/doing differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. *Zeitschrift für Soziologie*, (3)43: 170-191.
- Idel, T.-S. y Rabenstein, K. (2007). *Vom Unterricht zur Lernkultur: Methodologische Überlegungen zur Vermittlung von Institutionsanalyse und Unterrichtsforschung im Rahmen rekonstruktiver Schulforschung*. Consultado 01.05.2017 en: <https://www.ah-ewi.tu-berlin.de/fileadmin/fg230/LUGS/Dokumente/IdelRabensteinVomUnterrichtzurLernkultur.pdf>
- Kalthoff, H., Cress, T., y Röhl, T. (Eds.) (2014). *Materialitäten. Herausforderungen für die Kultur- und Sozialwissenschaften*. München: Fink Verlag.
- Kolbe, F.-U, Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., Rabenstein, K. (2008): Lernkultur: Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung qualitativer Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (11)1: 125-143.
- Koller, H. Chr. (2009). Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisierungstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. En: Budde, J. y Willems, K. (Eds.). *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*. Weinheim, München: Juventa Verlag, pp. 19-34.
- Knorr Cetina, K. (1997). *Sociality with Objects. Social Relations in Postsocial Knowledge Societies*. En: *Theory, Culture & Society*, no. 14, vol. 4, pp. 1-30.
- Knorr Cetina, K. (1998). *Sozialität mit Objekten*. En: Rammert, W. (Ed.). *Technik und Sozialtheorie*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, pp. 83-120.
- Lamont, M. y Molnar, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28: 167-195.
- Lindeman, Gesa (2009). *Das Soziale von seinen Grenzen her denken*. Velbrück: Weilerswist.
- Luhmann, Niklas (2005). *El arte de la sociedad*. México: Herder.
- Lutz, Helma y Wenning, Norbert (Eds.) (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske + Budrich
- McCall (2005). The complexity of intersectionality. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, (3)30, 1771-1800

- Narodowski, Mariano (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño. *Actualidades Pedagógicas*, 62: 15-36.
- Philips, Susan (1983). *The invisible culture: communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman
- Reckwitz, Andreas (2002). The status of the "Material" in theories of culture: From „Social Structure" to „Artefacts". *Journal for the Theory of Social Behaviour*, (32)2: 195-217.
- Reckwitz, Andreas (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie* (32)4: 282-301.
- Reckwitz, Andreas (2006). *Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von bürgerlichen Moderne zur Postmoderne*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Reckwitz, Andreas (2008). *Unscharfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie*. Bielefeld: transcript, pp. 131-156.
- Rice, Ronald y Cooper, Stephen (2010). *Organizations and Unusual Routines: A Systems Analysis of Dysfunctional Feedback Processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rockwell., Elsie (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Runge Peña, Andrés Klaus y Carrillo David, Sara Carolina (2016). *Socialización mediática infantil, materialidad y praxis: El papel de las TIC en los procesos de socialización de un grupo de niños de 5 a 6 años*. *Revista de Investigadores (Universidad Católica e Manizales)*, 26.
- Said, Edward (2003). *Orientalismo*. Barcelona: Nuevas Ediciones de Bolsillo
- Schäfer, H. (2015). *Praxistheorien zur Einführung*. Hamburg: Junius Hamburg.
- Schatzki, Theodor (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, Theodor (2002). *The Site of the Social. A philosophical account of the constitution of social life and change*. United States of America: The Pennsylvania State University Press.
- Schatzki, T. (2007). *Martin Heidegger: Theorist of Space*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag

- Schatzki, Theodor (2010). *The Timespace of Human Activity: On Performance, Society, and History as Indeterminate Teleological Events*. Lanham: Lexington.
- West, C. y Fenstermaker, S. (1995). Doing difference. *Gender & Society* 9: 8-37
- Wimmer, Andreas (2013). *Ethnic boundary making. Institutions, power, networks*. Oxford: Oxford University Press.
- Wulf, Chr. y Zirfas, J. (2004). *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen. Praktiken. Symbole*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Wulf, Chr. y Otros (2001). *Das Soziale als Ritual. Zur Performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Wulf, Chr. y Otros (2004). *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Chr. y Otros (2007). *Lernkulturen im Umbruch. Rituelle Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zerubavel, Eviatar (1993). *The fine line*. Chicago: University of Chicago Press.