

José Antonio Castorina\*

# La reflexividad en la didáctica profesional

## Hacia un programa interdisciplinario de estudio

---

### Resumen

Se plantean algunos de los problemas teóricos del concepto de reflexión, al considerar el análisis de las prácticas. Básicamente, se distingue una dimensión referida al proceso cognitivo, otra que la sitúa en la intersubjetividad, y finalmente su relación con las condiciones sociales que obstaculizan o promueven la reflexión. El artículo se propone mostrar que esas dimensiones, en sus diferencias, se requieren entre sí, si se las considera desde un marco dialéctico. Particularmente, se explora bajo esta perspectiva, la compatibilidad del enfoque de la reflexión que propone la didáctica profesional, y la clínica de la actividad, llamando la atención sobre su carácter problemático.

### Palabras Clave

Reflexión • dimensión cognitiva, intersubjetiva y social • análisis crítico y representación social • marco teórico dialéctico

\* Profesor en Filosofía (UNLP). Magíster en Filosofía (SADAF). Doctor en Educación (Universidad Federal do Rio Grande do Sul). Doctor Honoris Causa (UNR). Profesor consulto (FFyL-UBA). Profesor titular y director de la Maestría en Formación Docente (UNIPE). Investigador principal del CONICET (jubilado). Ha sido director del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Su actividad intelectual se ha centrado en la investigación de los conocimientos sociales de los niños y en las cuestiones epistemológicas de la psicología del desarrollo, la teoría de las representaciones sociales y la investigación educativa. Ha dictado numerosos seminarios en universidades nacionales y extranjeras, y publicó libros y artículos en revistas especializadas.

## Introducción

En la reciente bibliografía de los estudios de didáctica profesional (DP) (Pastré, 2011, 2007; Tourmen, 2021; Clot y Fernández, 2000; Pereyra, Scavino y Castorina, 2021), incluso en los ensayos clásicos sobre las prácticas docentes (Schon, 1993; Tardiff, 2000, 2018; Perrenoud, 2006, entre otros) se hace hincapié en el concepto de reflexión, que tiene amplios antecedentes en la historia del pensamiento. Principalmente, en la tradición filosófica, desde Platón, pasando por Descartes y en particular la obra de Hegel, donde ha sido un instrumento fundamental de la especulación filosófica. También ha ocupado un lugar relevante la crítica a ese modo de pensar, y la búsqueda de una filosofía de la praxis en Marx. En el siglo XX, la elaboración de la reflexión crítica provino de la escuela de Frankfurt, con Adorno y Horkheimer, o en las ciencias sociales el pensamiento de Max Weber, llegando hasta Bourdieu, más recientemente. Entre otros filósofos contemporáneos, Ricoeur ha tenido particular impacto en el análisis de la reflexión de las prácticas docentes. También se encuentran estudios sobre esta actividad en las teorías psicológicas, principalmente, en el constructivismo piagetiano y, de otro modo, en la escuela sociohistórica, así como con el concepto de meta-cognición en el cognitivismo computacional. En el campo pedagógico, la reflexión ha sido crucial para interpretar la formación docente desde las prácticas de los profesores, y aunque ha atendido a su peculiaridad, su concepto requiere una clarificación y una elucidación que tome en cuenta las contribuciones de las tradiciones mencionadas (Tardif, 2012, 2018).

Preferimos no hacer una minuciosa y ordenada historia del concepto para luego desembocar en la problemática de la DP, sino que a partir de las exigencias derivadas de los análisis de las prácticas, iremos acotando e interpelando el significado de las contribuciones de la historia y de los enfoques contemporáneos y sus posibles relaciones. Queremos llamar la atención acerca del carácter multidimensional y problemático del proceso de reflexión sobre la actividad y sus diferentes registros. Particularmente, nos interesa su empleo en DP, donde muchos de los autores dan por sentado su significado o no se preguntan por sus rasgos más relevantes. Básicamente, dada la importancia que adquieren los procesos de reflexión, especialmente en la DP, promovidos por los dispositivos de auto confrontación simple y cruzada, entre

otros, es preciso un trabajo conceptual acerca de su naturaleza. Parece conveniente examinar los caracteres que adopta en las diversas perspectivas de análisis de las prácticas docentes y sus posibles relaciones. Se trata de un estudio meta-teórico que busca relacionar las ideas, ponerlas en comparación crítica y establecer si se pone en juego un marco epistemológico y ontológico común, como una condición para establecer la compatibilidad de esos registros.

Nuestro propósito es mostrar aquella diversidad de dimensiones y proponer un modo de articularlas, habida cuenta que todas son imprescindibles para el despliegue de la investigación en DP. Se trata de examinar si los registros deben solo dissociarse tajantemente o hay que problematizar sus posibles relaciones. Pretendemos elucidar tentativamente el concepto de reflexión, para comprender de manera rigurosa el análisis de las prácticas, donde se juega el aprendizaje docente que estudia la DP. Básicamente, nos preguntamos por la conceptualización de los docentes sobre sus actividades, en las diferentes dimensiones cognitivo-individual; intersubjetiva y como crítica social y por sus implicaciones. Principalmente, tratadas en el constructivismo para el proceso cognitivo, en su interpretación desde la intersubjetividad y el reconocimiento, así como la crítica de las condiciones sociales de la reflexión docente. Apelaremos, para ello, a la tesis del marco epistémico dialéctico (MED) y su modo de intervención en las investigaciones sobre la reflexión docente (Castorina, 2007, 2021; García, 2001).

## **La abstracción reflexiva como una actividad cognitiva**

La reflexión es un componente muy relevante de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los adultos, cuando reformulan sus prácticas dirigidas a producir resultados educativos. De acuerdo a Tardif y Nuñez (2018), cada situación profesional que vive un docente “es singular y exige de su parte una reflexión en y sobre la acción, acción construida en parte por el profesional que debe dotarla de sentido” (p. 404). Apoyándose parcialmente en Schön (1993) y en la historia del pensamiento, caracterizan al docente por su capacidad de reflexionar sobre la acción, lo que posibilita un proceso de aprendizaje continuo, central para la práctica profesional. Brevemente, su

comprensión consciente. Vamos a presentar el punto de vista de la psicología genética, que no pertenece a las corrientes cognitivistas, como sostiene Tardif y Nuñez (2018).

Ante todo, las ideas clásicas de Piaget (1974, 1977, 1975) fueron transferidas por Pastré (2011) desde la génesis de la lógica infantil al estudio del conocimiento adulto sobre sus prácticas profesionales, particularmente la abstracción reflexionante (o reflexiva) y la toma de conciencia. Así, se asiste a una especie de micro génesis que permite al sujeto adulto aumentar y modificar sus recursos para actuar, una conceptualización en base a la acción y destinada a comprenderla como proceso. Claramente, hay un saber en la práctica que no coincide con el saber conceptual sobre ella, porque puede haber una apreciación satisfactoria de los resultados de la acción sin que adultos profesionales alcancen a comprender los procesos involucrados. El logro y la comprensión de los procesos en juego no coinciden, hay una separación temporal importante entre el hacer y la comprensión que explica “cómo se hizo”.

En primer lugar, la actividad práctica –como resolver problemas en una situación de enseñanza– está ya organizada, no es caótica, porque exhibe esquemas que la organizan, en la díada esquema-situación. A esta se pueden añadir los instrumentos de que dispone el sujeto para actuar. En ese sentido, el docente va ajustando su actividad en función de las evaluaciones que va realizando en el curso de sus interacciones, en el marco de la situación didáctica. Al volver reflexivamente sobre sus acciones para analizarlas, reorganiza y profundiza sus recursos, saca partido de las situaciones, en un proceso que puede interpretarse como una génesis operativa.

En segundo lugar, la conceptualización lleva el conocimiento en acto a una representación comprensiva de la actividad. El docente actúa en una situación que representa un problema, entabla un trabajo intelectual, con momentos donde revisa lo realizado. De este modo, reorganiza los instrumentos de conocimiento utilizados para resolver los problemas a los que se enfrenta en su actividad. Se trata de una reelaboración de lo que sucede en la acción, que conlleva un proceso de abstracción que aísla las características de la actividad y las transfiere a otro plano, reorganizándolas: se pasa de la acción –ya organizada– al concepto, y se reformula el relativo punto de partida (Piaget, 1977). Por lo tanto, habría una transformación desde un conocimiento operativo en acto, de carácter esquemático (porque es eficaz, reiterable,

diferenciable) a la organización de conceptos representacionales. Una conceptualización de la acción sin aún toma de conciencia, que es una representación explícita de las organizaciones de la acción.

En tercer lugar, la reelaboración de la acción puede alcanzar un nivel de abstracción reflexionada (Piaget, 1977): aislar ciertas características de la actividad (cuya organización ha sido resultado de abstracciones reflexivas anteriores) y las tematiza al explicitarlas. De este modo, la conceptualización es, en sentido estricto, la inserción del acto práctico en un sistema de significados más amplio y comprensivo. Estos procesos, en términos de diferenciación e integración conceptual, alcanzan una toma de conciencia (cuando un sujeto se da cuenta creativamente de su proceso de abstracción).

Podemos concluir que la actividad es un conocimiento relativamente autónomo, ya que dispone de una organización que le es propia. En este sentido, la acción se integra en un esquema que puede ser productivo para comprender qué hay de repetible, qué es generalizable y qué diferenciable respecto de otras situaciones. En dicha actividad, el sujeto “capaz” (en el sentido de Pastré, 2011) reformula la organización de la acción en términos conceptuales, movilizandolos en acto. Se llega a la toma de conciencia por un verdadero trabajo de conceptualización que tiene como objeto a las coordinaciones (Piaget, 1974). Hablamos, por tanto, de tres niveles, en un sentido relativo: por un lado, la acción sin representación, pero cuyo sistema de esquemas constituye un saber muy elaborado, las coordinaciones actuadas. Un modo de caracterizar el conocimiento operativo, central en la didáctica profesional, aunque haya sido estudiada originalmente en el conocimiento sensorio-motriz. Por otro, la abstracción reflexiva, que lleva a cabo la coordinación conceptual, que reconstruye las actividades prácticas en operaciones mentales. Así, se pasa del esquema al concepto que coordina la rotación y el lanzamiento, en el caso de la honda estudiada por Piaget (1974),<sup>1</sup> desde el nivel de la práctica, del lanzamien-

1. Se trata de una experiencia clásica: lanzar una bola con un hilo hacia el blanco. Objetivo: hacerla girar agarrando el hilo hasta lograr una velocidad suficiente, de modo tal que se la lance en términos de una tangente y el ángulo formado por el radio del círculo que describe la bola que gira y la recta que pasa por el objetivo, forma un ángulo recto. Se constata que los niños tienen éxito bastante precozmente en la práctica, lanzando desde la tangente y dejando caer la bola sobre el blanco. Ahora bien, al preguntar a los niños sobre el lugar desde el que lanzaron la bola, son incapaces de decir o explicar su éxito. Por lo general,

to exitoso de una honda hacia un blanco, sin conceptualización. Análogamente, se podrían considerar los movimientos que hace el conductor de la grúa, vinculando el peso con la longitud de la cadena, sin poderlos calcular (Pastré, 2011). Luego, se construyen coordinaciones inferenciales, lo que permite cierta anticipación y previsión en las conductas de los actores, aquí los conductores de las grúas o los niños que lanzan la honda. Se pasa de las regularidades de la acción y de las explicaciones centradas en aspectos parciales a la coordinación de movimientos en un sistema coherente, en el caso de la experiencia de la honda. Y en el caso de la grúa, los conductores, se alcanza una sistematización precisa de las relaciones entre peso y longitud.

Por último, se postula un nivel donde prima la generalización del análisis, yendo más allá de los ejemplos mismos, una abstracción reflexionada, que suele identificarse con la meta-cognición y que luego discutiremos.

Además, la relación entre éxito y comprensión se puede formular de otro modo, compatible con el anterior: la acción precede a la conceptualización, pero ambas se apuntalan mutuamente, la última permite comprender lo bien fundado de la acción y esta es la garantía de lo que se ha representado de la situación; luego se invierte la situación original, y la conceptualización suministra un programa para la acción, de modo retroactivo (Piaget, 1974). Este aspecto retroactivo podría ser de interés para el análisis de la práctica docente.

La abstracción reflexiva es un proceso cognitivo individual que reconstruye ciertas propiedades de un sistema de acciones, como la lógica de reunir y ordenar, o bien, articular lanzamiento y rotación en el caso de la honda. Claramente, no son propiedades de los objetos (o no solo de los objetos, como en el caso de la honda) sino de las acciones que se ejercen sobre ellos. Este proceso evoca la *aufgehoben* de Hegel: no solo proyecta unas relaciones sobre otro plano (de la acción a la representación, o de la representación a la representación de las representaciones) sino que las reorganiza (la representación del lanzamiento en su articulación da cuenta del éxito en la acción). Digamos, las acciones pasan de ser sucesivas a simultáneas,

---

los sujetos indican un punto de lanzamiento cercano al objetivo (por ejemplo, delante del objetivo). Más aún, no pueden explicitar lo que ellos mismos han hecho durante el lanzamiento de la honda (Piaget, 1974).

colocando al éxito en un conjunto de razones. Respecto del aprendizaje adulto, en DP se distingue entre actividad productiva y actividad constructiva, la que va más allá del éxito o el fracaso de la actividad productiva (que se detiene en el resultado de la acción). En esta última, un actor social (un maestro), vuelve a su acción pasada, por medio de un trabajo reflexivo, para reconfigurarla y comprenderla mejor. En este sentido, el aprendizaje ocurre en el seno mismo de la actividad del docente por una reconstrucción conceptual y retrospectiva de la acción de enseñar. Ahora bien, nos preguntamos por el alcance de esta resignificación de los episodios vividos en su práctica. En ocasiones muy excepcionales, la situación singular se vuelve uno de los casos posibles, siempre dentro de los márgenes que habilita la práctica docente. No hay expectativa de universalización al estilo de la elaboración de una teoría, solo es factible alcanzar una débil descontextualización de la actividad concreta, justamente por la multiplicidad de relaciones que la constituyen. En síntesis, la actividad reflexiva de un docente puede ciertamente “desingularizar” una situación, otorgarle un cierto grado de objetivación y generalidad, pero no se dirige a una universalización teórica o al logro de la necesidad del pensamiento lógico, estudiado por Piaget. Más aún, aquel puede pensar los recursos utilizados al tomar como objeto su propia actividad realizada, “verticalizándola”, al no ser reiterada sino reformulada, gracias a la autoconfrontación con la participación del investigador. Ante una situación que le resulta problemática, el docente puede reorganizar –parcialmente– sus instrumentos para resolverla, y en un sentido hegeliano, donde el punto de llegada supera y a la vez integra al momento de partida.

## Algunas precisiones conceptuales

En base a los rasgos descriptos, podemos precisar el concepto de reflexión, apelando a su diferenciación de otras nociones con las que habitualmente se lo identifica.

1) Cabe recordar que ni la abstracción reflexiva ni la toma de conciencia son conceptos aislados; su significado depende del sistema teórico donde fueron forjados. De una parte, la abstracción reflexiva es el mecanismo que habilita la toma

de conciencia, son conceptos indisociables. Más aún, ambos remiten a otros de la teoría constructivista, más o menos generales, como la acción, sujeto de la acción, esquema, conflicto, abstracción empírica, generalización, conceptualización. Así, cuando se produce una toma de conciencia en situaciones problemáticas, se ponen en juego las acciones prácticas que se tematizan, los conflictos que les dan lugar, la abstracción empírica (de la que no hablamos en este texto), obviamente la abstracción reflexiva y la reflexionada de las propiedades de las prácticas con los alumnos. Se trata de una totalidad interconectada de conceptos, que está presente, aunque se utilicen preferentemente algunos de ellos en el análisis de las prácticas. De ahí que es cuestionable la extrapolación aislada, desconociendo su significación estructural.

2) Principalmente, la reflexión fue estudiada por Piaget (1977) para la construcción de la lógica natural o la estructuración del conocimiento físico, como vimos. Su utilización para el análisis de la resolución de problemas en la práctica profesional no debería pensarse como una simple transferencia o ejemplificación de dicha teoría. En este sentido, quizá valgan recaudos teóricos al estudiar la conceptualización docente. Mientras la abstracción se realiza sobre las acciones con los objetos del mundo (por ejemplo, la honda), al indagar la formación del pensamiento lógico o el físico, el joven Piaget (1932) asumió un enfoque algo diferente, sin hablar explícitamente de abstracción. Así, al estudiar el juicio moral en el niño, dio particular relevancia a las relaciones sociales con otros, según diferentes modalidades. Por eso, los juicios morales se abstraen de las interacciones sociales entre niños y entre estos y sus padres: las ideas de heteronomía moral o responsabilidad “objetiva” provienen de las relaciones de autoridad unilateral con los padres; las de “intencionalidad del otro” –la autonomía moral– provienen de una abstracción desde las actividades y relaciones de cooperación entre los niños. Así, la abstracción reflexiva puede considerarse una reformulación significativa o conceptual de las interacciones interpersonales de las que cada niño participa (Youniss, 1978). Por su parte, las prácticas docentes se constituyen en las relaciones con los actos de los alumnos, el saber enseñar y otros docentes. De ahí que la abstracción reflexiva, en muy buena medida, se hace sobre tales actividades sociales, no sobre acciones dirigidas al mundo físico. Las propiedades organizacionales de las prácticas docentes son relaciones entre actividades y

tareas que se llevan a cabo y la abstracción individual versa sobre estas, no sobre las propiedades de una clasificación de objetos o del lanzamiento de una honda. Una moraleja: hay que evitar el aplicacionismo de la teoría psicogenética, cuando se identifica la abstracción reflexiva en el análisis de las prácticas con la estudiada por Piaget sobre el conocimiento lógico matemático. Estamos ante un problema abierto para repensar sus rasgos específicos en el campo de la DP.

3) La toma de conciencia no es una iluminación súbita o un darse cuenta de inmediato de lo ocurrido en una práctica profesional, ni su reflejo especular, sino su reformulación. No hay por ningún lado una transparencia del orden de las prácticas, sino una difícil y trabajosa elaboración, reconocida por Tardif (2000). En contra de lo que piensan muchos colegas, los docentes no se dan cuenta de modo inmediato del significado de lo que han hecho, o de sus actividades durante la clase. Por ser un proceso constructivo, la toma de conciencia no es abrupta, ni repentina, ni solo el final del proceso. Ella reside “en su devenir”, en función de la conceptualización, del “pasaje” temporal de la acción hacia su inclusión en un sistema de significaciones conceptuales, las que no se reducen, por otra parte, a las representaciones, aunque estas sean su condición necesaria.

A pesar de sus diferencias con la perspectiva piagetiana –Vigotsky desde su enfoque sociohistórico– coincide con el carácter procesual de la toma conciencia de las experiencias vividas. La última equivale a tenerlas a disposición en calidad de objeto para otras experiencias vividas (Vigotsky, 2003) y “generalizando un proceso propio de mi actividad adquiero otra posibilidad de mi relación con otro, ... de este modo la toma de conciencia reposa sobre la generalización de los procesos psíquicos” (1997, p. 397). Nítidamente, no es súbita ni especular, y según lo interpreta Clot (2008), respecto de los diálogos de la clínica de la actividad, no es un “un reunirse de nuevo con el pasado, sino su transformación” (p. 128). Es decir, se requiere una nueva interpretación, ya que la actividad no se limita a lo que se hace, sino que da lugar a lo que no se hace, a lo que podría haberse hecho o lo que hay que rehacer. Las actividades suspendidas o impedidas constituyen una unidad inarmónica, hasta conflictiva con lo realizado, por eso los diálogos permiten tomar conciencia de lo que se hace en el momento de sus falencias, para “rehacerlo”.

4) Aunque con frecuencia se la identifica con la metacognición, la actividad reflexiva según el constructivismo presenta notorias diferencias con aquel concepto (Martí, 1995). Básicamente, los psicólogos cognitivos –a partir de Flavell (1993)– se refieren a procesos vinculados pero diferentes: por un lado, el conocimiento sobre los conocimientos, como saber que determinado tipo de tareas es más difícil que otra; por otro, la regulación de los procesos cognitivos, como tomar precauciones o planificar las acciones ante una tarea difícil. En esta perspectiva, se separan tajantemente los aspectos reguladores de los saberes declarativos, las regulaciones automáticas de su ulterior conocimiento, y también la conciencia de lo inconsciente. El cognitivismo ha permanecido en una versión no genética, simplificadora y dicotómica entre los aspectos mencionados. Por el contrario, según lo mostrado en el enfoque constructivista, el desarrollo de cualquier conocimiento se explica por mecanismos de conflicto, regulaciones, así como abstracciones o la generalización que operan sobre los conocimientos y los logros del desarrollo (incluidos los aprendizajes adultos). En otras palabras, toda construcción de conocimientos (como la conceptualización sobre las prácticas docentes) implica una reelaboración continua, como si el conocimiento que se produce involucrara siempre su metacognición, aunque en diferentes grados. Esto es, en la construcción misma de cualquier conocimiento se puede incluir, por ejemplo, la toma de conciencia. Por lo demás, el clivaje entre conciencia e inconsciente es discutible, ya que el propio proceso de toma de conciencia presenta diversos modos de explicitación, hasta alcanzar un plano hipotético en la reflexión docente. Las propias regulaciones de la acción ante las dificultades exhiben gradaciones en su funcionamiento. Tanto los conocimientos sobre las acciones prácticas, como la autorregulación evidencian distintos grados de conciencia y explicitación. Sin embargo, la abstracción ocurre –en la versión constructivista clásica– como un acto individual exclusivamente, dissociada de la dimensión intersubjetiva en la que se constituye, según Vigotsky, y en la que insistiremos.

5) ¿Se puede hablar de una “competencia” para reflexionar, como se la ha caracterizado, en los alumnos y los docentes? ¿Estamos ante una disposición para pensar las situaciones de resolución de problemas o la de planificar la realización de tareas? En principio, es cuestionable que sea una facultad del individuo, una habilidad

general disponible que sería activada por la exigencia de resolver problemas. En este sentido, la idea de competencia queda asociada a una epistemología innatista que al darla como constituida, evita los esfuerzos por comprender cómo se activa y se modifica ante los conflictos surgidos en diversas interacciones. En cambio, ya hay cierta actividad reflexiva en los procesos de reorganización de los esquemas en los bebés, la que adquiere amplitud y se transforma durante los avatares de afrontar las situaciones que desafían a los sujetos. Esto sucede, especialmente, con la conceptualización de las prácticas docentes. Como hemos sugerido, la reflexión no ocurre “desde dentro” de cada individuo, es el resultado de una habilitación intersubjetiva y social, de los intercambios de los sujetos, en lugar de una competencia privada. Poder reflexionar o planificar, son capacidades de los docentes adquiridas durante las interacciones con pares y alumnos, respecto de objetos propuestos en la enseñanza (Bronckart, 2007). Dicha actividad intersubjetiva es indisoluble de los instrumentos de la cultura, que son condición del proceso cognitivo individual. En DP, la reflexión de los docentes no es espontánea, sino promovida por el diálogo activo con el investigador, y en un dispositivo.

6) Quisiéramos subrayar que la actividad reflexiva en DP no se confunde con los relatos autobiográficos, sin por ello desconocer su interés. Es decir, el análisis reflexivo de los docentes sobre sus prácticas requiere un marco de propósitos y condiciones, porque la sola puesta en relato de algún aspecto de la práctica no posibilita la toma de conciencia de los saberes que se pusieron en juego ni su resignificación (Castorina y Sadovsky, 2021). La toma de conciencia resulta imprescindible para objetivar las decisiones que se han realizado, ubicarlas entre otras posibles, fundamentarlas, matizarlas o relativizarlas. En este sentido, la reflexión que caracterizamos supone los problemas y/o preguntas de enseñanza, y acerca de los cuales los docentes intentan comprender. Es decir, el análisis de las prácticas docentes obliga a considerar el proceso de conocimiento, con sus interpretaciones de los episodios de clase y sus criterios para sostener una decisión ante un problema de enseñanza.

Con razón, Tardif (2000) había imaginado una epistemología de las prácticas docentes, una nueva instancia irreductible al análisis excluyente del discurso científico,

en la versión normativa de la filosofía de la ciencia. Pero rechazamos la versión del pensamiento posmoderno, que sitúa el estudio de las prácticas en términos de una narración de las experiencias vividas, sin considerar sus relaciones con el saber. Una autobiografía centrada en la reconstrucción de la experiencia, por la que, reflexivamente se da significado a lo sucedido o lo vivido (Bolívar y Fernandez, 2001) Esta ausencia de relación con objetos de enseñanza vuelve por completo insuficiente a “la reflexión” para sostener la práctica profesional. Sospechamos de la inmediatez de las experiencias de las prácticas, defendidas –a veces– por Schön (1998), o de únicamente su recuperación (Marcondes de Moraes, 2008) para justificar las decisiones pedagógicas. Hay que tomar un relativo distanciamiento de las experiencias para reconstruirlas, tomando en cuenta su relación con el saber que se pretende transmitir, y que es el objetivo de su práctica.

Finalmente, la actividad reflexiva siempre tiene límites, no se puede realizar a voluntad, bajo cualquier circunstancia, o independientemente de la naturaleza de los problemas que enfrenta el docente en su práctica. De otro modo, nuestro ser social o lo que hacemos con otros condicionan lo que podemos pensar, y solo podemos trascenderlo si tratamos de modificarlo. De ahí que la toma de conciencia sobre nuestros planes o conceptos, disociada de las prácticas a las que está asociada, se pierde en la “especulación”. En cambio, las prácticas promueven al pensamiento y son modificadas por este, pero constituyen, a la vez, su límite (Eagleton, 2011) Además, la reflexión docente tiene límites que derivan de la representación de esas prácticas, del peso del “sentido común” prereflexivo, en buena medida resultante de las imposiciones sociales. Por lo dicho, estamos sugiriendo que la propia actividad individual de reflexión se asocia con la intersubjetividad y las condiciones sociales.

## La reflexión en la intersubjetividad

Hasta aquí hemos enfocado la reflexividad en términos de conceptualización de las actividades docentes. Ahora bien, como lo esbozamos antes, se requiere diversificar y ampliar su alcance, particularmente en términos de la intersubjetividad. En DP, la constitución de la identidad del sujeto capaz se articula dinámicamente con

la discontinuidad de las rupturas de su existencia, de sus conflictos vitales. En la filosofía de Ricoeur (2006) y en Vinatier (2008) se afirma una “identidad en acto” del sujeto al interactuar con otros, en una situación de trabajo, manteniendo su unidad en el hacer, y en la medida en que supera dificultades. Particularmente, en sus relaciones más o menos conflictivas con pares y alumnos, se constituye una “invariante identitaria” en la trayectoria existencial de los docentes (Pastré, 2011). Un sí mismo a través de muy diferentes situaciones, en el tiempo y en sus obras, bien distinto de las invariantes operatorias. En el desarrollo profesional, ambas invariantes son resultado de reconstrucciones, pero de diferente orden: por un lado, una conceptualización estricta de la actividad en situación, su reorganización sistemática, según argumentos o razones que sostienen la resolución de cuestiones. Por el otro, una elaboración narrativa de los eventos vividos, que con cierta libertad nos permitimos vincular a procesos de abstracción, en un sentido algo “metafórico”. En el caso del sí mismo, hablamos también de un “salto para arriba” (*Aufhebung*), que integra y supera los momentos de ruptura de nuestras vidas, destacando y profundizando el sí mismo, que alcanza a expresarse en otros contextos, diferentes de aquellos donde estaba situada. Finalmente, para Ricoeur (2005), la alteridad no se añade a la mismidad, desde afuera: se integra intrínsecamente, es polisémica, incluye la presencia de lo extraño, entre otras. Su tesis: la codeterminación entre sí mismo y el otro, entre mismidad y alteridad, “el yo es el otro para sí mismo”. Justamente, para evitar un sesgo cognitivista y hasta tecnocrático en DP, es preciso enfatizar el compromiso afectivo y la puesta en juego de la identidad de los docentes, aun cuando al promover la reflexión en los dispositivos de DP, parecieran muchas veces no ser centrales.

Es crucial aquí considerar al investigador en DP como actor participante de la reflexión narrativa; su modo de intervención puede promoverla por ser un catalizador de su elaboración. Por lo tanto, la intersubjetividad es inherente a la actividad analítica del docente, no es circunstancial. El docente puede ir más allá del recuerdo, de la simple rememoración de las acciones pasadas, para analizar las huellas “objetivas” de la actividad (transcripción de grabaciones de sesiones de trabajo). Insistimos con Vinatier (2021), el investigador es parte interesada de una conceptualización, tiene un rol desafiante para la reconstrucción de la actividad docente.

En otra perspectiva, Clot (2007, 2008, 2021) inspirado por Spinoza y Vigotsky, niega que el sujeto esté enteramente en su actividad, sino en el poder de ser “afectado”, en relación con los otros y en función de su historia. El ser incompleto, junto a su vitalidad, lo hace disponible para el diálogo con otros, y esta es la base teórica de la clínica: la actividad de los otros hace posible que haya un sujeto que, por su parte, hace suyo al objeto de su actividad. Es decir, ese sujeto se constituye por el diálogo con otros, siguiendo a Bajtin (Clot, 2008), sin lugar para una relación monologada entre sujeto y objeto o entre sujeto y actividad/situación. Así, la actividad profesional está asociada inherentemente con un conflicto social “del oficio con el oficio”, ya que el sujeto ve que otros “lo hacen de otra manera”, y de ahí que se pone en marcha el desarrollo personal.

El docente puede, finalmente, llegar a ver su actividad con “los ojos” de otro, del par y del investigador, o se puede emocionar de otro modo por mediación de las emociones de los otros. La vida psíquica no es interior, sino que se conforma como un micro diálogo consigo mismo que supone el diálogo con otro y con un tercero, el otro de la cultura. El intercambio dialógico posibilita la actividad sobre el mundo, vivimos en el universo de palabras y toda nuestra vida se sitúa en el intercambio dialógico, entre las palabras de otro y las personales (Bajthin, 1984, pp. 363-364).

A diferencia del enfoque más cognitivo de la representación de la acción, se subraya que los sujetos dan sentido a su actividad por sus conflictos vitales y buscan franquear en lo real las actividades contrariadas o impedidas. De ahí que la clínica de la actividad otorga un lugar central a lo real de la actividad con otros, en términos de lo que se hace, lo que se busca hacer, lo que se habría querido hacer, entre otras. El dispositivo de autoconfrontación cruzada no admite una relación directa y transparente con las situaciones de trabajo. En este sentido, la toma de conciencia –una vivencia de una vivencia que no se basa en un proceso reflexivo de carácter individual– transforma las imágenes del sujeto dialógico, las rectifica durante los intercambios de voces. De este modo, la actividad conciente se dirige –a la vez– hacia lo real del trabajo y a la propia interacción dialógica (Dubosc y Clot, 2010). Esto es, va más allá de una representación de lo ya vivido, no expresa a las actividades hechas, las verbaliza con otros. En el diálogo, el sujeto se dirige a su interlocutor, reorganiza las actividades y hace del objeto analizado un efecto. Entonces, las palabras

constituyen las actividades al dirigirse a otro, y de ahí que el sujeto se “realiza” por el sentido de sus actividades con otro.

## Reflexión, reconocimiento y crítica social

Como es sabido, se asiste desde hace años a un proceso de descomposición y recomposición de las identidades profesionales de los docentes. La escuela va perdiendo legitimidad, y se fragmentan los roles o estatus de los oficios, pero los profesores que valoran y quieren su trabajo intentan darle un sentido (Tardif y Moscoso, 2018; Dubet, 2002). Y es la experiencia de su práctica con los otros actores escolares la que muestra que él mismo es la fuente de sentido. De ahí que hablar de reflexividad docente no es solo referirse a la abstracción y reorganización de las prácticas que cada docente organiza para resolver las cuestiones de la enseñanza. En una perspectiva más política y sociológica, se puede enfocar a la reflexión en términos de la identidad social de los docentes, no tan distante de la alteridad en Ricoeur, o la unidad constituida en el diálogo de Clot.

Nos interesa, particularmente, la intersubjetividad vinculada a las interacciones entre los actores sociales, y sus entrecruzamientos que llevan al reconocimiento (Tardif y Moscoso, 2018). Esta versión se origina principalmente en el joven Hegel (1983), para quien las sociedades descansan en la lucha por el reconocimiento, porque los deseos (el deseo es deseo del deseo de otro) deben ser correspondidos por otros. La reflexividad es la actividad de mostrarse a los otros, en relación con los otros, de proyectarse sobre ellos, un fuera de sí para los otros, para que esa proyección sea reconocida. En este sentido, en lugar de ser un proceso mental, es una exteriorización de lo que soy en la interacción humana para afirmar lo que soy para ser reconocido por los otros. Así, las identidades de maestros y profesores reenvían a procesos de negociación y de intercambios en el ámbito de las escenas de la vida cotidiana de la escuela. Si consideramos la enseñanza, el docente se enfrenta a una situación de trabajo, en una relación con otros, en un grupo, por lo que la reflexión emerge de un diálogo. Cuando el profesor enseña, todo lo que hace y dice es visto por los otros, y al intercambiar todos deben aceptar coordinarse para ajustarse y hacer lo posible.

También, para Clot (2008), el reconocimiento es intersubjetivo y propio del oficio docente, algo así como una retribución simbólica, una comunidad de pertenencia. Más aún, “el reconocimiento de los sufrimientos puede devenir un espacio para gestionar recursos humanos... sobre el mercado” (p. 253). Una advertencia sobre el significado ideológico de las instituciones, ampliamente desarrollado por Honneth (1997, 2006, 2007), quien retoma y actualiza las tesis formuladas por el Hegel joven y en la tradición de la Escuela de Franckfurt, enfatizando en las luchas para lograrlo. Estas y el conflicto social permiten expandir al reconocimiento, en el sentido de que apuntan a formas de convivencia más justas, más acordes con la igualdad y los derechos humanos. Ello supone un alto grado de reflexividad para distinguir entre experiencias morales grupales hacia una sociedad más justa y la realidad social, carente de genuina comunidad. El reconocimiento es el lugar y a la vez el resultado de dicha lucha por la autorrealización. Lo que Hegel llamaba “eticidad” (1983), solo se realiza en la intersubjetividad, por tanto, es una búsqueda de la comunidad por un reconocimiento del otro.

En síntesis, los docentes buscan ser reconocidos, transformando su identidad social, apoyados en la mirada de los otros sobre sí, la que debería conformarse a aquello que se quiso mostrar. Así opera una reflexión de sí basada en el vínculo y en situaciones de conflicto con los otros (alumnos, colegas, docentes, familias, jerarquías educativas), y guiada por el deseo de reconocimiento. Claramente, la identidad docente genuina no depende de un acto individual ni deriva de roles sociales preestablecidos, lo que parece crucial para la investigación en DP, al situar las prácticas docentes en un contexto donde el análisis reflexivo no se reduce a sí mismo, a una mirada individualista desde el propio docente.

Más aún, según Honneth (2006), hay modalidades ideológicas del reconocimiento no solo dependientes de las personas, sino de las instituciones que lo promueven, dando lugar a convicciones ficcionales. En otras palabras, las prácticas institucionales contienen propuestas acerca de qué valores y qué calidades deben alcanzar reconocimiento. También, se podría hablar de modelos “normalizadores”: un maestro es reconocido positivamente teniendo en cuenta ciertas cualidades que restringen el juego de su autonomía profesional. De tal modo, se alienta una valoración consigo que vuelve razonablemente esperables a aquellas prácticas docentes

que armonizan con la dominación o la imposición social. En lugar de excluir a los docentes, son reconocidos por su integración al orden establecido, el verse positivamente ajustados a funciones prescriptas. Que se autovaloren como eficientes, emprendedores, o con una función de cuidado “maternal” de los alumnos o de una etérea “vocación” docente. Se legitima, así, algún sometimiento al mercado laboral.

Más aún, un genuino reconocimiento –en el sentido filosófico que hemos esbozado– demanda “políticas públicas de la reflexión” (Sadovsky y Castorina, 2020) respecto de la institución escolar, un cambio en sus dispositivos, para habilitar el análisis sobre su oficio, al participar de una práctica con los otros en el proceso interactivo de enseñanza y aprendizaje. Así, los docentes podrán asumir su potencial de creación de escenarios y de significados educativos, contra el reconocimiento ideológico. Esta cuestión puede interesar a los investigadores en DP, ya que la reflexión sobre las prácticas depende de algún grado de reconocimiento experimentado por los docentes. Algunas modalidades “ideológicas” podrían obstaculizar su actividad analítica, porque esta depende de cómo es visto por el investigador, sus pares o los alumnos, en el juego de miradas constitutivas de su identidad social.

Insistimos en la estrecha asociación directa de la reflexión con la crítica de las ideologías que han condicionado el reconocimiento en las prácticas educativas. A este respecto, distinguimos con Wacquant (2003) dos acepciones del término “crítica”. Por un lado, la versión kantiana designa el examen evaluativo de las categorías y formas de conocimiento, para determinar su validez y su valor cognitivos; por otro, la herencia marxista la dirige hacia la realidad sociohistórica para sacar a la luz las formas ocultas de dominación y de explotación existentes, para que aparezcan en negativo, las alternativas que dichas formas obstruyen y excluyen. El pensamiento crítico más fructífero se sitúa en la confluencia de las dos tradiciones, la epistemológica y la crítica social que cuestiona el “sentido común” de los docentes.

El conocimiento de las condiciones sociales del pensamiento docente es indispensable para liberarlo, aunque sea parcialmente, de las imposiciones que pesan sobre él (al igual que cualquier otra práctica social) y, por tanto, para habilitarlo a trascender el mundo que nos ha sido dado. Para poder inventar otros posibles, distintos que el que está inscripto en el “orden de las cosas”, pensar un mundo tal y como podría ser.

Esta reflexión crítica tampoco es espontánea, depende del modo en que se ponen en juego los dispositivos de la DP. Sin dudas, es una ardua tarea vencer lo ya consagrado de la actividad docente y ciertas valoraciones inducidas de su práctica educativa. Así, pueden elaborar su autonomía profesional, ampliar su mirada sobre el oficio; decidir si se ponen al servicio de las creencias que impone el mercado. En otras palabras, en sentido kantiano, las argumentaciones conceptuales les permitirán alcanzar una cierta verdad acerca de su práctica profesional. Pero el “sentido común” docente, conformado por creencias o imposiciones hegemónicas, oscurece su análisis, prisioneras –con frecuencia– de la aparente contundencia de la *doxa*. Por ejemplo, representarse a sus prácticas, como “aplicaciones” de los saberes preexistentes, o desvalorizar las voces de los alumnos, o el propio reconocimiento normativo como “maestro eficaz”, provocado por las instituciones y las creencias hegemónicas (Castorina, 2021). Para alcanzar la conceptualización argumentativa deberían desarmar aquellas representaciones, a menos de considerar –con cierta ingenuidad– que en su “inmediatez”, la experiencia de las prácticas dice la verdad de la docencia.

Finalmente, y sin poder desarrollarlo aquí con amplitud, cabe insistir en que cuestionar a ciertas representaciones sociales como obturadoras del trabajo reflexivo de los docentes sobre su práctica, no es suficiente. Hay que modificar, además, el dispositivo escolar mismo, al que solo mencionamos, y que estructura la práctica educativa, en lo relativo a la selección de contenidos, la organización del espacio y el tiempo de los saberes y los reglamentos. Así, en la escuela moderna, la mayoría de las prácticas pedagógicas están predeterminadas, los docentes son concebidos como técnicos que no participan en la elaboración de los programas, son profesionales “reglamentados”. De este modo, se limita fuertemente la autonomía intelectual del colectivo docente y la posibilidad de realizar los análisis sobre su práctica (Terigi, 2007). Esta actividad depende, en buena medida, del cambio de estas regulaciones de la actividad institucional, el que debe orientarse por políticas públicas.

En resumen, los procesos reflexivos pueden expresar la lucha docente por su autonomía intelectual y su participación en la construcción de su aprendizaje, o pueden no ser promovidos por los dispositivos institucionales, dirigidos a la estandarización de la enseñanza, orientados por los proyectos políticos neoliberales (Tardif y Nuñez Moscoso, 2018). También, como hemos visto, aquel sentido común

impuesto por creencias hegemónicas, hace obstáculo a la actividad reflexiva. Entonces, la apelación *per se* a la reflexión docente sobre sus prácticas, sin tratar sus condiciones sociales de posibilidad, parece al menos ilusoria, en tanto la disocia de las prácticas institucionales y las creencias que la hacen factible o inviable.

## Hacia una articulación de los registros de la reflexión en la DP

A lo largo de este trabajo hemos mostrado tres registros de la reflexión docente sobre las prácticas: una que corresponde al nivel más propiamente cognitivo, del proceso de elaboración individual; otra que corresponde a la participación intersubjetiva de los docentes con sus pares y sus alumnos; por último, la exigencia de reflexionar críticamente sobre las condiciones sociales de las prácticas. Nos preguntamos, más allá del hecho de caracterizar a cada una, si hay –desde un punto de vista conceptual– un modo de pensar su articulación. O, dicho de otro modo, si se justifica tratarlas como modalidades dicotómicas, eligiendo promover una u otra, o una a continuación de otra; si son dimensiones inconmensurables por ausencia de criterios comunes; o si, finalmente hay algún enfoque que las vuelva compatibles. Y sobre todo pensando la investigación en DP, donde parecen ser asumidas alternativa o sumatoriamente, sin una problematización de su significación epistémica. Esto es, si la abstracción reflexiva propuesta por Pastré y Vergnaud se puede utilizar legítimamente junto con la toma de conciencia en el sentido de la clínica de la actividad, digamos una versión cognitiva y otra dialógica del análisis. Y, casi siempre, la ausencia o escasa consideración de la dimensión de la crítica ideológica en los investigadores.

Para problematizar las posibles relaciones, evoquemos las ideas de Vinatier (2021). Para ella, el investigador es parte constitutiva, por la interacción con los docentes, en el esfuerzo de estos por conceptualizar su actividad. Sin duda, la reflexión docente, aún en sentido cognitivo, no surge de modo espontáneo, sino que depende –como mínimo– de la actividad del investigador. Por tanto, el enfoque de Vigotsky se puede conectar al constructivismo en la DP: la función intrapsíquica no queda cautiva de la función interpsíquica, opera más bien según un modo de apropiación

que apunta a la autonomía intelectual. Por su lado, la mediación intersíquica, en este caso del investigador, presupone la capacidad del sujeto de pensar sobre sí, y reúne las condiciones más favorables para que cada docente se instituya como un sujeto reflexivo, en su relación con otro. En resumen, se trata de un aprendizaje individual por rebasamiento de contradicciones, gracias a la potencialidad adquirida de reflexionar para la resolución de problemas, pero dicha actividad –siempre– procede en relación con el polo situacional que el docente confronta. Como vimos, para Pastré ese aprendizaje incluye crisis, rupturas y reconfiguraciones conceptuales, y ello va a la par con la construcción identitaria (2005, 2011), en el sentido de Ricoeur, una elaboración individual indisociable de la relación con un *alter*. De hecho, estos autores identifican articulaciones de los registros de la reflexión.

Sin embargo, desde el punto de vista meta-teórico, ¿se puede justificar la utilización simultánea de las diversas dimensiones de la toma de conciencia y los programas de investigación que las proponen?, estos ¿son en algún sentido, integrables conceptualmente, manteniendo sus notorias diferencias? Una respuesta, entre otras posibles, es establecer si hay algún marco epistémico o concepción del mundo compartido por los autores. Básicamente, toda práctica de una ciencia está situada en un contexto histórico y social, con sus modos de interpretar de qué está hecho el mundo (ontología) y como se lo conoce (epistemología). Estas concepciones subyacen a las investigaciones, posibilitando las preguntas que se formulan las unidades de análisis que construyen las elecciones metodológicas, entre otras (Piaget y García, 1982; Castorina, 2007; Becerra y Castorina, 2021; Overton, 2006). En las ciencias sociales y humanas es aún hegemónico el marco epistémico de la escisión, una estrategia intelectual que tiende a separar tajantemente los componentes de la experiencia con el mundo. En nuestro caso, pensar las prácticas docentes disociadas del sentido común, la reflexión cognitiva de la intersubjetividad, las narrativas de las experiencias sin relación con los objetos de conocimiento, la experiencia del docente de su reconstrucción conceptual, los dispositivos de investigación en DP de las teorías y presupuestos recién comentados. Por el contrario, para interpretar el aprendizaje conceptual de los docentes hay que apelar a un interjuego entre modificar lo que se hace y su conocimiento constructivo (Marx *dixit*). Aquí es decisiva la abstracción reflexiva, cuya forma reflexionada produce la toma de conciencia al considerar la

primera dimensión. Es decir, si el conocimiento y la acción fueran niveles disociados o paralelos, sería impensable que se produzcan anticipaciones conceptuales y que estas vuelvan sobre las prácticas, de modo retroactivo. Por tanto, se requiere de otra estrategia intelectual, de otro modo de plantear los problemas.

El MED –que debería explicitarse para precisar su intervención en los estudios– permite pensar la compatibilidad de las dimensiones de la reflexión, antes examinadas. Ante todo, dicho marco no determina ni el proceso ni los resultados de las investigaciones, tampoco anula la especificidad propia de cada dimensión de la reflexión, sino que posibilita su articulación teórica y metodológica. En su sentido amplio y básico, el MED subyace a la formulación de los problemas de la reflexión en DP, y a una dinámica de ida y vuelta, de interacción constitutiva: entre el proceso de abstracción individual y la intersubjetividad, entre reflexión y reconocimiento, entre acción y conceptualización, entre registro pragmático y registro epistémico.

Con todo, es importante destacar que no se trata de una “interacción” entre los registros, que serían independientes y luego se vincularán –como se piensa con demasiada frecuencia– sino de una relación que los constituye, una unidad en la diferencia de sus rasgos, una dinámica entre polos que se necesitan en su oposición, que solo existen en sus interdependencias. Así, la conflictividad de las situaciones que enfrentan los docentes puede acentuarse, si hay condiciones contextuales en los diálogos de los protagonistas o en los intentos de resolver los problemas. De ahí que podría advenir una eventual síntesis en la reconstrucción de las prácticas, instaurándose alguna novedad. Así las cosas, dicho marco dialéctico parece orientar las indagaciones de Vinatier (2021) sobre las entrevistas de co-explicitación: de un lado, se optimiza la expresión del poder de acción de los docentes por y para sí mismos, pero debido al espacio interlocutivo, donde los protagonistas viven autorizados para dialogar. El reconocimiento es dinámico, depende de la conflictividad vivida por los protagonistas y sus propios avances reflexivos, y en conjunto hacen emerger la nueva mirada de las prácticas, en términos relativos. De otro lado, se contribuye a que los docentes se muevan de la experiencia hacia la conceptualización y viceversa. También, porque los saberes de la experiencia docente son teorizados y los saberes teóricos son pragmatizados a través de los intercambios. Digamos, el diálogo moviliza al “sujeto capaz”, quien subordina su deseo de saber al deseo de hacerse

entender, de superar o no los desacuerdos, de continuar el análisis hasta llegar a un acuerdo compartido. Hay allí una interacción, oposición y síntesis productiva entre los procesos *inter e intrapsíquicos* que se transforman en su relación.

A este respecto vale la pena recordar que hasta un duro crítico de Piaget, a quien niega cualquier enfoque dialéctico, como Bronckart (2007, 2012), y cuyas ideas básicas considera incompatibles con el pensamiento de Vigotsky, ha reconocido una cierta integración. Esto es, la explicación dialéctica de este último para los procesos de internalización requiere incluir a los procesos constructivos que Piaget elaboró. Particularmente, los referidos al funcionamiento mental –sobre todo en adolescencia y adultez– y que incluye procesos de abstracción reflexiva y de generalización, que culminan en las operaciones lógico-matemáticas durante la educación formal. Tales procesos se sitúan, a su vez, en el seno de reconstrucciones sociales, semióticas y culturales. La abstracción reflexiva individual se puede integrar con las tesis vigotskianas, incompletas sin ellas, y ocuparían así un lugar importante en el interaccionismo social. Otro tanto han sostenido Marti (2012) o Allen y Brikhard (2015).

Volviendo a la coexplicitación, esta claramente posibilita el aprendizaje mediante el análisis de esa misma actividad (Pastré, 2007) y de confrontación con las de otros. Se trata de favorecer la toma de conciencia de las dimensiones tácitas de sus prácticas, de un modo distinto al propuesto por Clot (2000), pero con un trasfondo de ideas básicas semejante o que admiten comparación. En todo caso, la actividad reflexiva para elaborar situaciones profesionales exhibe una complementariedad dialéctica: para atender a la construcción individual de conceptos, antes caracterizada, cada docente confronta con la actividad de otro. No se trata de una sumatoria o de que un registro “va con el otro”, sino que se requieren mutuamente para dar lugar a la reflexión, acentuando uno u otro, según los énfasis del proceso constructivo, incluso en sus oposiciones. Quizás, y en otros términos, Clot (2000) afirma que los docentes constituyen su estilo en el género colectivo de la actividad.

Sin embargo, este último autor rechaza con fuerza, a semejanza de Bronckart, que una idea sea subjetiva, que resida en la cabeza individual, y defiende que se constituya solo en la comunicación dialógica entre los interlocutores. Un concepto es un acontecimiento viviente que se desarrolla en tanto hay un encuentro dialógico entre dos o varias conciencias, una versión algo más radical que la de Vigotsky e inspirada

en Bajtín (Duboscq y Clot, 2010/2012). Para este, no hay interioridad psíquica, incluso cuando alguien toma su conducta como objeto de reflexión, no habla de sí mismo y de los otros sino con él mismo, con los otros. Un individuo puede descubrirse solo a través de un intercambio dialógico (Bajtín, 1970), asociando de este modo el rechazo del “mundo interior” –una posición anti-subjetivista– con la ausencia de procesos individuales de conocimiento, lo que es discutible. Incluso, Clot ha preferido excluir al “sujeto capaz”, al que considera “monológico” y “solitario”, afirmando al sujeto “por afección”, inspirado en Spinoza, considerando inconsistente afirmar simultáneamente al sujeto capaz y al sujeto potenciado por la acción de otro. En ciertos momentos, como Bajtín, Clot parece disolver el pensamiento de cada uno en el diálogo con otros, privándole de una relativa autonomía, lo que sugiere un debilitamiento del pensamiento relacional. Otro tanto se diría de la versión de la abstracción reflexiva de Piaget para el conocimiento lógico: es puramente individual.

Por el contrario, en otros textos, Clot (2008) se refiere al sentido de la actividad, crucial para la clínica que propone, asumiendo sustantivamente una perspectiva dialéctica: al cuestionar la cultura de las dicotomías, por mucho tiempo imperante en las ciencias humanas, entre lengua y palabra, entre lo homogéneo y lo heterogéneo, lo posible y lo real, o entre teoría y práctica. Muy especialmente, ha cuestionado –en la clínica de la actividad– la dicotomía de los aspectos cognitivos y afectivos de la actividad, concebidos por el cognitivismo como paralelos y luego adicionados. Para él, las emociones vividas por los profesionales dependen del sentido de su actividad, y otro tanto sucede con los recursos cognitivos. Se los asume según las modalidades y presiones de las relaciones con los otros, sean pares, sean directivos. Es decir, hay compromisos con el sentido de las actividades que emprenden, por como son afectadas o desafectadas por otros o por el sujeto mismo. Cuando se dirigen a su objeto y a los otros, a los destinatarios del trabajo, adquieren sentido; pero cuando se desafecta al sujeto, las situaciones quedan fuera de su iniciativa, las tareas pierden interés y sentido. Es decir, el sentido que dan los docentes a su actividad o bien su creciente pérdida, pueden mejorar u obturar el trabajo, volviéndolo rutinario. Si se elimina este registro del análisis sobre las prácticas, retorna una visión dicotómica y distorsionada de la actividad, e incluso, se da un sesgo tecnocrático a la DP. Por lo dicho, necesitamos de un enfoque filosófico relacional o un MED, una totalidad

dinámica que relaciona sistemáticamente a dimensiones o aspectos diferentes, sea de la construcción de los conceptos de las prácticas, sea de la búsqueda del sentido de la actividad. Por otra parte, Clot asume la perspectiva vigotskyana, sin duda alguna dialéctica, a propósito de la auto-confrontación cruzada utilizando un “sosas”. Aquí el autor pone de manifiesto la presencia de zonas de desarrollo potencial (Clot y Dubosq, 2021), donde la auto-confrontación (una actividad intersíquica) da lugar al trabajo intra-psíquico, el que puede renovarse –una reformulación del instrumento que utiliza un profesional en una situación– por mediación de un nuevo intercambio con el colega de trabajo. Para esa renovación es imprescindible el pasaje de lo individual a lo social y recíprocamente, en situaciones vitales que actualizan los posibles de la actividad. Y para el investigador de la actividad, se constituyen así unidades dinámicas de análisis.

Más aún, lo dicho pone de manifiesto que la transmisión de instrucciones a “otro” se convierte en una actividad para sí mismo, en el intercambio lingüístico con el “sosas”. Otra vez, en palabras de Vigotsky, “en la medida en que yo mismo soy otro para mí, es decir, en donde yo puedo percibir nuevamente mis propios reflejos en tanto que nuevos excitantes” (Vigotsky, citado por Clot, 2021). Y si la conciencia es “la experiencia vivida de la experiencia vivida”, o “un contacto social consigo mismo”, se entiende que la transmisión rigurosa de las “instrucciones” al otro (el *sosas*) se vuelva una actividad relativa a sí mismo”. En otros términos, al buscar cómo actuar en una situación sobre un objeto, se instaura un diálogo consigo mismo pasando por la relación con otro. Digamos, con Hegel, que al “en sí” de la actividad del sujeto con sus dificultades, le sigue el “fuera de sí” de la actividad del *sosas*, para alcanzar el “para sí” de una transformación reflexiva de la actividad del sujeto.

Sin duda, la comparación sistemática sugiere profundas diferencias entre clínica de la actividad y la DP, con distintos orígenes y objetivos, entre un registro cognitivo y otro centrado en el sentido de la actividad. Pero, simultáneamente, se las puede considerar compatibles cuando vislumbramos un MED insinuado o explicitado en ambos programas. Esta postulación da lugar a nuevas interpelaciones de un campo de indagación al otro, desafiándose para replantear sus problemas, revisar sus resultados y dialectizar aún más sus tesis. Se trata de un análisis conceptual cruzado, explorando el tipo de cuestiones formuladas en cada disciplina, los distintos recortes

de objeto, o el sentido del empleo coordinado de los métodos, provenientes de la DP y la clínica de la actividad. Para justificar o hacer sustentable esas contribuciones para estudiar las prácticas docentes, se requiere de un intercambio crítico y con afán cooperativo entre los investigadores, que se pregunten por la producción del conocimiento sobre las prácticas.

## Conclusión

En síntesis, y volviendo a los tres registros de la reflexión, en cada uno parece resonar el otro, para poder explicar su elaboración, gracias a la ruptura con el dualismo entre la teoría y la práctica, entre acción y pensamiento, entre actividad individual e interacción con otro, entre práctica y representación social. Por lo que hemos mostrado, en primer lugar, ha quedado suficientemente asentado que la reflexión cognitiva, siendo individual, es indisociable de la reflexión en la intersubjetividad y el reconocimiento. Esto es, si asumimos el MED como un contexto básico para tratarlos en sus interrelaciones. Con todo, es quizá más difícil pensar una articulación entre la reflexión cognitiva y la reflexión crítica en su sentido ideológico. Para hacerlo hay que cuestionar –lo que solo esbozamos– una creencia muy frecuente: las prácticas docentes serían desnudas, valdrían por sí mismas con independencia de los significados sociales. En otras palabras, las prácticas docentes son indisociables de los significados que se les atribuyen. Por eso, cuando afirmamos que para reconstruir las prácticas hay que quebrar las imposiciones ideológicas, postulamos una dialéctica: las representaciones se crean para significar las prácticas docentes, y estas requieren de las primeras para ejercerse o para llegar a modificarse. En otras palabras, para el ejercicio transformador de la reflexión como una crítica reconstructiva de las prácticas, hay que elaborar argumentos para reformularlas, pero para eso es preciso cuestionar las representaciones que la obstaculizan. A este respecto, hablamos de una crítica ideológica, vinculada principalmente con la tradición marxista y al pensamiento de autores como Bourdieu. Es decir, referida no solo a las condiciones de existencia de los docentes o de las desigualdades sociales de las prácticas educativas, sino también los enfoques ideológicos que las enmarcan (Tardif, 2012).

Más específicamente, dicha crítica se dirige a la *doxa* o el sentido común que abarca las representaciones sociales docentes –sobre los grupos de alumnos o la naturaleza de su rol, entre otras– que legitiman el orden social, obstaculizando la creatividad analítica, o la crítica que permita reformular la actividad docente.

Insistimos, la pretensión de involucrar a los docentes en procesos reflexivos puede resultar en un fortalecimiento, no esperado, de las creencias adaptativas respecto de las regulaciones enfocadas a la estandarización de la enseñanza en los proyectos políticos neoliberales (Tardif y Nuñez Moscoso, 2018). También se puede orientar hacia darle voz y participación a los docentes en la producción del contenido de su trabajo. Por lo tanto, la apelación a la reflexión sobre las prácticas por sí sola, sin su contextualización en sus condiciones sociales, entre ellas el dispositivo escolar, deja en la sombra la gran cantidad de alternativas en cuanto a propósitos y limitantes que esta actividad admite, de ahí la significación ideológica de la crítica.

Finalmente, y en otra muestra de un enfoque dialéctico, al indagar las conceptualizaciones sobre las prácticas docentes, estas se interconectan con otros componentes de la investigación, si se abandona la tesis del procedimiento de auto-confrontación como autosuficiente. Esto es, si se utilizan las entrevistas de auto-confrontación, y se establecen las unidades de análisis, si se procede al análisis de los datos y se promueve el proceso reflexivo, asumiendo siempre el contexto institucional escolar. Además, incorporar a los análisis las teorías provenientes de los campos disciplinares involucrados: las didácticas disciplinares, la psicología constructivista e histórico-cultural, las ciencias sociales y la filosofía. Y, lo que hemos subrayado, si se explicita y cuestiona el marco epistémico para sostener la posición de los investigadores y dar coherencia al corpus teórico con nuevos métodos y técnicas (como narrativas o registros etnográficos, entre otros) a utilizar. En lugar de la disociación entre las técnicas de auto-confrontación y los otros componentes del proceso investigativo, establecer un genuino ciclo metodológico –en espiral– donde se puede modificar a todos, incluido el marco epistémico, si lo exigen las dificultades conceptuales o las nuevas preguntas, lo que cabría no olvidar. Creemos central que en DP se problematicen estas y otras cuestiones conceptuales –de modo cooperativo– con representantes de diversas disciplinas, y se pueda ahondar en las complejas interconexiones involucradas en el estudio de la reflexión sobre las prácticas.

## Bibliografía

- Allen, J. W. P. y Brickhard, M. H. (2015). Stepping Back: Reflectionson a Pedagogical Demonstration of Reflective Abstract. *Human Development*, 58, 242-252.
- Bajtin, M. (1984). *L' Esthetique de la creation verbale*. París: Gallimard.
- Becerra, G. y Castorina, J. A. (2021). El concepto de marco epistémico: diversidad de aplicaciones y desafíos. En J. A. Castorina y A. Barreiro (eds.), *La dialéctica entre individuo y cultura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bolívar, A. D. J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en eucación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonckart, J. P. (2012). Contributions of piagetian Constructivism to social interaccionism. En E. Marti y C. Rodriguez, *After Piaget*, (pp. 43-58). London: TransactionsPublishers.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castorina, J. A. (2007). El impacto de la filosofía de la escisión. En J. A. Castorina et al., *Cultura y conocimientos sociales*. Buenos Aires: Paidós.
- Castorina, J. A. (2020). The Importance of Woldviews of Development Psychology. *Human Arenas*, (1), 1-19, Springer.
- Castorina, J. A. (2021). Las relaciones entre didáctica disciplinar y representaciones sociales. En A. Roso et al. (eds.), *Mundos semfronteiras. Representações Sociais e Práticas Psicossociais*, (pp. 385-413). Porto Alegre: Abrapso.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares". En *El significado de los saberes en los procesos de enseñanza y aprendizaje*, (pp. 13-44). Buenos Aires: Unipe.
- Clot, Y. (2008). *Travailetpouvoir d' agir*. París: PUF.
- Clot, Y. (2007). De l' Aalyse des practiques audéveloppement des métiers. *Education&didactique*, 1, 83-94.
- Clot, Y. (2021). El intercambio con un «sosías» para pensar la experiencia. Un ensayo. En *Didactica profesional y trabajo docente*, (pp. 473-482). Buenos Aires: Unipe.
- Clot, Y. y Dubosq, J. (2021). La autoconfrontación cruzada como instrumento de acción a través del diálogo: objetos, direcciones y gestos renovados. En *Didáctica Profesional francesa*. Buenos Aires: Unipe.
- Clot, Y. y Fata, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7.42.

- Clot, Y. y Fernandez, G. (2012): Mobilizationpsychologique et development du “metier. En C. Lemoineet y J. L. Beraud (dirs.), *Traite de Psychologie du Travail et des Organizations*. París: Ddounod.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l´Institution*. París: Seuil.
- Duboscq, J. y Clot, Y. (2010). L´Autoconfrontation croisée comme instrument d´ action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d´anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286.
- Eagleton, T. (2011). *Por qué Marx tenía razón*. Barcelona: Península.
- Flavell, J. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- García, R. (2001). *El conocimiento en construcción*. Barcelona: Gedisa.
- Hegel, G. W. F. (1983). *El sistema de la eticidad*. Madrid: Editora Nacional de Madrid.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Honneth, A. (2006). El reconocimiento como ideología. *Isegoría*, (35), 129-150.
- Honneth, A. (2007). *Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Marcondes de Moraes, M. C. (2008). La teoría tiene consecuencias: indagaciones sobre el conocimiento en el campo de la educación. *Cuadernos de Educación*, VI(6), 31-51.
- Martí, E. (1995). Metacognición. Entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y Aprendizaje*, 72, 9-32.
- Marti, E. (2012). ThinkingwithSigns: FromSymbolicActs to ExternalSystems of Representations. En E. Marti y C. Rodriguez, *After Piaget*, (pp. 151-170). Londres: TransactionsPublishers.
- Overton, W. (2006). DevelopmentalPsychology: Philosophy,Concepts and Methodology. En W. Damon y R. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psycholgy*, (pp. 18-88). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Pastré, P. (2005). Genese et Identité. En P. Rabardel y P. Pastré (dirs.), *Modéles du sujet por la conception*, (pp. 231-260). Toulouse: Octares.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l´organisation de l´activité enseignante. *Recherche & Formation*, 56, 81-94.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. París: PUF.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l´enfant*. París: PUF.
- Piaget, J. (1974). *La Prise de Conscience*. París: PUF.
- Piaget, J. (1975). *Reussir et Comprendre*. París: PUF.
- Piaget, J. (1977). *La abstracción reflexionante*. Buenos Aires. Huemul.
- Piaget, J. y García, R. (1982). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.

- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2008). *Hermenéutica y acción*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, II. Buenos Aires: Unipe.
- Schon, D. (1993) *Le reflexive practitioner. How Professionals Think in action*. New York: Basic Books.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, 5-24.
- Tardif, M. y Nunez Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant: repenser la “pratique réflexive” a la lumière des traditions de la pensée réflexive. En M. Tardif (ed.), *Le virage réflexif en éducation*, (pp. 47-71). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.tardi.2012.01.0047>
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio, *Las formas de lo escolar* (pp. 99-117). Buenos Aires: Del Estante.
- Tourmen, C. (2021). Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos. En *Didáctica profesional y trabajo docente*, (pp. 35-68). Buenos Aires: Unipe.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l’action la conceptualization. En M. Barbier (dir.), *Savoirs Théoriques Savoirs D’action*, (pp. 275-292). París: PUF.
- Vigotsky, L. (1997). *Pensé el Langage*. París: La Disputa.
- Vigotsky, L. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. París: La Disputa.
- Vinatier, I. (2021). La entrevista de coexplicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del “sujeto capaz”. En *Didáctica profesional y trabajo docente*, (pp. 119-146). Buenos Aires: Unipe.
- Vinatier, I. y Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Wacquant. L. (2003). Entrevista a Loic Wacquant: La sociología como contradiscurso, (por D. Galeano y L. Trotta). *Cuestiones en Sociología*, La Plata: UNLP.
- Youniss, J. (1978). Dialectical Theory and Piaget on Social Knowledge. *Human Development*, 21, 234-278.

