

# Sobre el contexto y el análisis de las prácticas docentes: aportes para pensar la formación y el desarrollo profesional

---

## Resumen

Actualmente se reconoce el aporte significativo del análisis de las prácticas docentes para la formación y el desarrollo profesional; sin embargo, en este trabajo se advierte sobre la importancia de considerar los contextos en los que dichos análisis se producen, ya que no se puede escindir esta actividad de los procesos de interacción y el sentido que la tarea adquiere para sus participantes.

Los contextos formativos o laborales provocan variaciones en el análisis de las prácticas, con lo cual se plantea la importancia de identificar la unidad de análisis que estructura a estos intercambios y los fines que se persiguen, y se propone el concepto de co-actividad para pensar estas diferencias.

A su vez, el análisis de las prácticas docentes no puede reducirse a una descripción de lo que se realiza o una reflexión sin objetivos; en articulación con el planteo anterior, se presentan a la didáctica profesional y la clínica de la actividad como dos marcos que abonan a la construcción de un enfoque conceptual sobre el estudio de las prácticas, que tengan en cuenta los fines del análisis, según los contextos en los que se producen.

En diálogo con la literatura sobre el estudio de las prácticas, se plantea que el desarrollo profesional docente requiere no solamente de una mayor integración curricular de las prácticas como eje vertebrador de la formación sino también un mayor protagonismo de los/las trabajadores en ejercicio, para recuperar la configuración sociohistórica de su actividad y promover espacios de transformación, a través del diálogo, al interior del propio colectivo docente.

\* Docente e investigadora del área de educación (UNIPE y UNGS). Coordinadora académica de la Maestría en Formación Docente (UNIPE).

## Palabras Clave

Análisis de las prácticas • contexto • didáctica profesional • clínica de la actividad

## Presentación

A partir de mediados del siglo XX, el análisis de las prácticas comenzó a plantearse como un tema relevante de la agenda educativa, respecto al diseño y mejora de los programas de formación docente y el ejercicio profesional.

Este tipo de estudios, provenientes de los enfoques hermenéuticos-reflexivos (Diker y Terigi, 1997) y más actualmente los enfoques críticos (Davini, 2021; Edelstein, 2022)<sup>1</sup> han sido considerados valiosos principalmente porque permiten superar, o por lo menos así lo prometen, la vieja dicotomía teoría-práctica que ha atravesado a los programas de formación docente inspirados en una concepción aplicacionista (Birgin, 2012).

El afán por la revisión/actualización científica en la formación profesional docente, en la que se basó dicho enfoque aplicacionista, reveló a lo largo de su implementación, su debilidad principal: creer que conocida una teoría sobre el aprendizaje, el desarrollo humano, un enfoque pedagógico, una concepción didáctica, una lectura socio-antropológica sobre el comportamiento de los estudiantes en las instituciones escolares, etc., era posible transferir dichos saberes al campo de la actuación docente. Incluso la producción en el campo de la ingeniería didáctica, bajo la misma impronta, evidenció las falencias que tienen los docentes para utilizar en el aula, los procedimientos que fueron previamente diseñados por un cuerpo de especialistas (Bronckart, 2007; Castorina y Sadovsky, 2021).

Así, poco a poco comenzó a plantearse el análisis de las prácticas, como una vía alternativa para pensar la formación y las mejoras en el ejercicio profesional docente y, hacia fines del siglo XX y comienzo del siguiente, las competencias profesionales

1. Artículo del número de esta revista.

se ubicaron como el horizonte de la formación (Perrenoud, 2006; Gomez y Panizza, 2021). De este modo, la formación en y para la práctica abrió una nueva agenda de temas para el desarrollo profesional docente. Entre ellos están los estudios sobre los saberes profesionales, la formación en la práctica, la reflexividad docente y los estudios colaborativos en el campo de las didácticas específicas y la didáctica general (Castorina y Sadovsky, 2021; Tardif y Moscoso, 2018; Bronckart, 2007; Davini, 2015; Edelstein, 2022; Benvegny y Lerner, 2021).

En este campo de estudio, donde se asume la importancia de analizar las prácticas, para sortear los problemas/tensiones de las relaciones teoría y práctica y los usos aplicacionistas respecto a la formación docente y las mejoras en el ejercicio profesional, este trabajo propone advertir y reflexionar sobre las diferencias que existen en la formación en y para la práctica, si esta se realiza en el plano de la formación docente o el ejercicio profesional.

Distintos trabajos han advertido sobre algunos riesgos de pensar la formación en y para la práctica (Davini, 2015; Edelstein, 2003; Edelstein y Coria, 1995; Zabalza, 2011; Benvegny y Lerner, 2021; Segundo Estudio Nacional, 2019) sostienen, principalmente, que muchas experiencias formativas basadas en las prácticas tienen una visión optimista de estas como fuente de todo saber: sus análisis no apelan a marcos teóricos para su estudio o bien lo que se reproducen son usos aplicacionistas de las teorías vistas; en otros casos, proponen el análisis de la práctica, planteando al docente o futuro docente como un investigador, enfatizando los aspectos técnicos, formas de registro, sin avanzar en el análisis, y sobre todo, advierten que la reflexión que proponen estos estudios, la mayor parte de las veces, queda restringida al plano personal.<sup>2</sup>

Sobre la caracterización de estos riesgos se suma otra problemática, la importancia de considerar los fines que se persiguen al analizar las prácticas: si estas se orientan a la formación o la transformación del ejercicio profesional.

Se está de acuerdo que la formación docente, como cualquier tipo de formación profesional, tiene por objetivo formar para actuar en un campo de prácticas de una

2. Para un mayor detalle sobre este campo de problemas, se recomienda la lectura del artículo de Castorina en este número.

comunidad especializada. Ser profesional implica formarse en un área de conocimientos y dominar las reglas de ese campo (Wittorski, 2021). Burke (2017) señala que la profesionalización se inicia a fines del siglo XIX e implica ocupaciones de tiempo completo, con dominio de conocimientos y reglas para ingresar en dicha ocupación, la organización de capacitaciones, mantener estándares colectivos, etc. También incluye el dominio de un lenguaje técnico, que si bien facilita la comunicación en dicha comunidad, al mismo tiempo, dificulta el diálogo con aquellos que están por fuera (*ethos* profesional); y advierte que la profesionalización, en perspectiva histórica, es más adecuada para profesiones nuevas que ocupaciones viejas (como medicina, historia o la enseñanza). Tomando el caso de los historiadores, por ejemplo, dice que el proceso de profesionalización, que se inicia a fines del siglo XIX, implica para las viejas áreas de conocimiento como la historia, tomar mayor conciencia de qué significa ser parte de un grupo de investigación, pero que está lejos de constituirse como el comienzo de un proceso de profesionalización.

Estas reflexiones sobre los procesos de profesionalización también serían válidas para analizar el campo docente. Existe una larga tradición sobre el ejercicio docente y una compleja trama de disputas entre el campo científico y el oficio de enseñar. Entonces, ¿qué se les pide a los docentes cuando se les demanda visualizarse como profesionales? ¿Qué significa recuperar sus saberes de cara a una profesionalización? ¿Qué función cumple la formación en la práctica para este campo de problemas? Siguiendo a Burke, se podría decir que la profesionalización docente implica tomar mayor conciencia sobre las particularidades de su grupo, pero está lejos de ser el inicio de un proceso. Parece interpelar y hacer conscientes las tensas relaciones entre el quehacer docente y su sistema formador, pero también se trata de evitar polaridades y buscar otro equilibrio (Davini, 2015), de evitar posicionamientos conceptuales que encubren planteos dicotómicos (Castorina, 2002).

Apostar al análisis de las prácticas no significa que los/las docentes deben constituirse en profesionales analizando su actividad, sino más bien, tomar conciencia de la naturaleza de la tarea y por vía de la reflexión, llegar a reconocer/transformar sus formas de actuar. El/la profesional docente que trabaja en grandes redes institucionales y organiza, a través de la enseñanza situaciones de aprendizaje, debe reconocer la complejidad que encierra su actividad (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2000;

Lerner, 2001; Feldman, 2010). El trabajo docente está orientado a promover aprendizajes, bajo ciertas condiciones institucionales y con el propósito de introducir y comprometer a los sujetos (estudiantes) en un proyecto finalizado (los contenidos mínimos que debe dominar a lo largo de un período de tiempo, la trayectoria escolar).

Según Tardif (2002) pueden identificarse diferentes posicionamientos docentes respecto al cumplimiento de su tarea: como técnico, que busca cumplir con lo que institucionalmente se le solicita; como actor competente, que analiza su actividad y busca ser alguien eficaz en el cumplimiento de los objetivos, o bien como sujeto crítico, analizando la propuesta de trabajo y los problemas que enfrenta a diario, teniendo en cuenta los recursos que tiene y lo que puede hacer en sus intervenciones.

Estos posicionamientos no son identitarios sino que caracterizan un modo de ejercer la práctica escolar. Es decir, no hay docentes técnicos, competentes o críticos sino ejercicios de la actividad o formas de actuar que pueden caracterizarse bajo tales posicionamientos. El actuar docente se constituye en objeto de análisis y el diálogo con un formador o analista, es la vía para guiar y/o promover un proceso de toma de conciencia (Scavino, Pereyra y Castorina, 2021). Sin embargo, los contextos donde se llevan a cabo estos análisis también constituyen variables a tener en cuenta.

No podría esperarse que el análisis de las prácticas docentes sea el mismo si se realiza en un contexto de formación o laboral. En el primer caso, los intercambios se orientan a la comprensión; mientras los segundos se orientan a transformar el desajuste entre lo esperado/planificado y lo realizado. Esta distinción abre divergencias en los modos de estudiar las prácticas y la función que cumple el/la formador/a-analista que guía ese proceso.

Existen, a nivel de institutos y de universidades, distintas experiencias en torno al análisis de las prácticas y sus aportes a la formación, principalmente orientadas a transformar el entendimiento de los/as estudiantes sobre el quehacer docente (Zabalza, 2011). En menor medida, existen investigaciones orientadas al estudio de las prácticas en el ejercicio profesional y gran parte de ellos provienen del análisis de las tomas de decisiones docentes en el campo de las didácticas específicas (Robert, 2004; Sadovsky et al., 2015, 2016, 2019; Bronckart, 2007). En estos trabajos se enfatiza la participación profesional y su toma de conciencia para transformar su actividad. En el campo de la formación, el análisis se orienta a tomar distancia, estudiar, ganar

conciencia y transformar el entendimiento sobre el fenómeno analizado. En el campo laboral, el/la trabajador/a docente busca mejorar su actuación respecto a los objetivos propuestos en una trama institucional. En ambos casos, la reflexividad está en juego, pero adquiere fines distintos según el contexto donde se desarrolla.

Plantear el análisis de las prácticas docentes teniendo en cuenta los contextos, requiere algunas precisiones conceptuales. Por un lado, distinguir la formación inicial o continua del ejercicio profesional. En los contextos formativos, las relaciones entre el/la formador/a y los/las estudiantes/docentes están atravesadas por criterios de acreditación –sea la modalidad que adopten– y son variables a tener en cuenta en los procesos de interacción que regulan el análisis de las prácticas. Por el contrario, en los contextos laborales, las relaciones entre los/as colegas y el/la analista/investigador/a están atravesadas por vínculos con la autoridad. Las investigaciones colaborativas (Sadovsky et al., 2015, 2016, 2019) en torno al análisis de las prácticas en el ejercicio profesional docente han puesto de manifiesto la relevancia de ubicar al docente en un lugar de producción de ideas y habilitar su palabra como fuente de conocimiento. Así, si bien se puede reconocer la importancia generalizada del valor del análisis de las prácticas en los ámbitos de formación y el trabajo docente, también se observa que los procesos de interacción y los dispositivos analíticos, adquieren matices y alcances según los contextos.

Por otro lado, interesa diferenciar el concepto de actividad del de práctica. La actividad refiere a los procesos cognitivos que se ponen en juego en la interacción con otros/as y con el mundo. Una interacción que siempre se produce en espacios socialmente definidos: las prácticas. En este sentido, los contextos de formación y trabajo constituyen prácticas que regulan los procesos de interacción ya que, desde una teoría social crítica, la práctica refiere a los modos de producción y reproducción de los sistemas sociales a partir de los cuales los grupos organizan y coordinan sus actividades, sus relaciones mutuas y sus interpretaciones del mundo (Wenger, 2001).

A partir de este encuadre, se presenta el concepto de co-actividad como unidad de análisis para el estudio de las prácticas docentes y los procesos de interacción que se establecen en los distintos contextos (formativos y laborales); y por otro lado, se presenta la didáctica profesional y la clínica de la actividad, como dos marcos teóricos que pueden aportar a pensar las especificidades de este tipo de análisis.

## La co-actividad: unidad de análisis para el estudio de las prácticas docentes

Actualmente se sabe que, con los aportes de las investigaciones psicoeducativas y en didáctica de las disciplinas, en los procesos de enseñanza y aprendizaje hay variables a tener en cuenta, que exceden el campo del saber. Ellas refieren no solo al dispositivo escolar, sino también a variables que intervienen en el aula-clase, como forma de organizar la actividad (Bronckart, 2007; Robert, 2004; Sadvosky et al., 2015, 2016, 2019; Edelstein, 2022; Candela, Rockwell y Coll, 2009). Una actividad entendida como modo de pensar y comprender de los sujetos en situación, bajo ciertas condiciones institucionales (Kozulin, 2000). Por ejemplo, Säljö y Wyndham (2001) han demostrado que una misma consigna escolar se resuelve de modo diferente por los/as estudiantes según la asignatura en que se presenta, ya que responden según lo que creen que se espera de ellos/as en la materia.

Así, la experiencia humana se produce entre dos planos al mismo tiempo: el de los sucesos externos y las esquematizaciones internas. Si bien conceptualmente son susceptibles de separarse, en su análisis no se los pueden escindir. De allí la importancia de tener en cuenta los contextos donde se pretenden estudiar las prácticas docentes: ¿cuáles son los motivos de analizar las prácticas en contextos de formación? ¿Y en contextos laborales? ¿Quiénes realizan/intervienen en este análisis? ¿Qué se espera de dicho trabajo?

Al plantear que la actividad psicológica implica un plano externo e interno, se debe agregar que su transformación y desarrollo depende de la mediación de los instrumentos simbólicos (lenguaje), los procesos de interacción intersubjetiva y comunicación interpersonal (alteridad en el discurso) que pueden establecerse en situación.

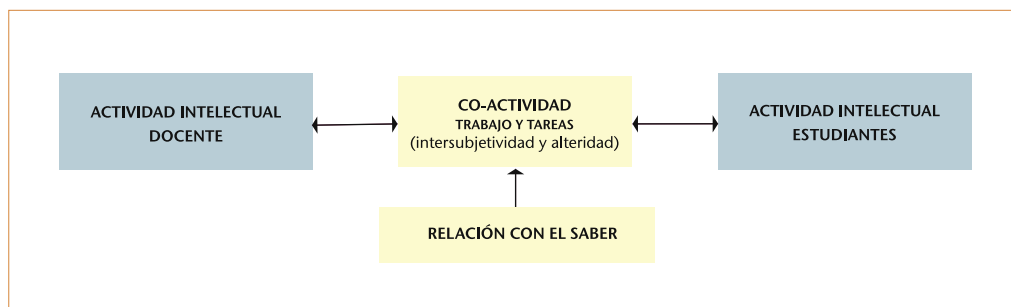
En este sentido, la actividad psicológica que se realiza en las prácticas escolares, es un tipo de actividad particular. Implica una interacción con otros/as pero también compartir fines y sentidos que regulan la participación en las tareas que se realizan (Baquero y Terigi, 1996; Candela, Rockwell y Coll, 2009). Así la actividad en realidad es co-actividad, un encuentro entre docentes y alumnos en torno a un saber: a través del lenguaje (en su función comunicativa y dialógica), unos/as y otros/as entablan una relación con el saber, en los términos de Charlot (2014), y

en ese encuentro se produce una actividad intelectual: que implica una actividad psicológica interna (esquemas) y externa (interacción comunicativa, intersubjetiva y dialógica) que moviliza saberes y conocimientos en situación en el plano de la co-actividad (Scavino, Castorina y Pereyra, 2021).

En este sentido, lo que es necesario analizar, para comprender los procesos de aprendizaje que en la práctica escolar, es la co-actividad.

Una representación gráfica de lo planteado podría ser la siguiente:

**Gráfico 1**



Sin embargo, a esta representación gráfica le falta contemplar las variables institucionales de la actividad escolar.

Baquero y Terigi (1996) proponen recuperar la noción de actividad de Engeström para incorporar a los análisis didácticos las regulaciones contextuales que se ejercen en dichas propuestas (división de tareas, comunidad y reglas de funcionamiento en la institución). El modelo de Engeström parte de comprender que la actividad didáctica se realiza en el marco de una actividad productiva (el trabajo y la práctica escolar) y que esta no está escindida de la actividad psicológica (Kozulin, 2000).

Las acciones humanas (regidas por motivaciones, intereses y capacidades) se producen “piloteando” los límites múltiples que se producen en una situación de interacción (Bronckart, 2007). El sujeto tiene en un comienzo motivos e intenciones pero se van modificando en función de las limitaciones y resistencias del medio sociocultural. El resultado de una acción es lo posible (capaz) de hacer en la interacción con otros/as.

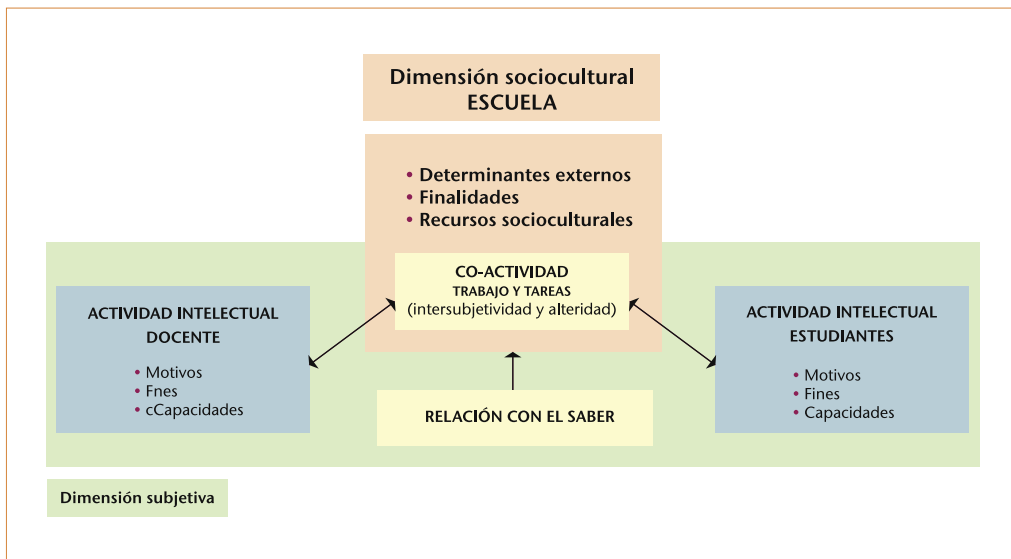


En función de lo anterior, en la co-actividad, docentes y estudiantes “pilotean” su actividad intelectual en el marco de la configuración social y pedagógico-didáctica en la que se encuentran. La actividad intelectual es lo que interpretan los/as docentes y estudiantes de lo que acontece en un contexto en particular y las acciones son las lecturas movilizadas que “pilotean” su actuar y permiten realizar el trabajo del docente como del estudiante.<sup>3</sup>

Entonces en la realización del trabajo encontramos: *condicionamientos externos* de naturaleza colectiva (materiales y simbólicos –representaciones sociales–); *finalidades* de origen colectivo y social y *finés* de naturaleza singular, en el actuar de los sujetos; y *recursos* socioculturales (prácticas e instrumentos) y *capacidades* (esquemas).

En función de lo anterior, podríamos reformular la representación gráfica sobre la co-actividad del siguiente modo:

Gráfico 2



3. En este caso estaríamos hablando del “Oficio de estudiante”, tal como lo describe Perrenoud (2006).

En esta versión, la dimensión sociocultural, referida a los condicionantes externos, sociales y colectivos como la dimensión subjetiva, referida a los aspectos psicológicos internos, se encuentran integrados en la co-actividad y en línea con los propósitos de este trabajo, el gráfico anterior se podría precisar si se piensa que la co-actividad, referida al análisis de las prácticas docentes, varía según los contextos (formativos o laborales) en los que se produce.

A continuación se exponen los ajustes sugeridos:

- La co-actividad como unidad de análisis de las prácticas docente en contextos de formación (gráfico 3).
- La co-actividad como unidad de análisis de las prácticas docentes en espacios laborales (gráfico 4).

En esta propuesta, el análisis de la práctica docente es el medio didáctico para el despliegue de la co-actividad y el objeto es la construcción de un saber, la toma de conciencia y/o la transformación de la actividad docente.

Se podría afirmar que para analizar la práctica es necesario estudiar lo que el docente hace para promover los aprendizajes en sus estudiantes, es decir, lo que ofrece y los medios que pone a disposición para movilizar intelectualmente a sus estudiantes (aspectos que son abordados por las didácticas disciplinares); pero también comprender o dominar las múltiples variables allí en juego. Esto último es posible si se habilita un espacio para reflexionar sobre la co-actividad.

El análisis de la práctica está definido por lo que un docente interpreta en y de sus estudiantes, pero también por el modo en que está implicado en la acción. Una lectura analítica que siempre es a posteriori y su estudio le permite acceder a los significados de su actuar.

## **Aportes de la didáctica profesional y la clínica de la actividad al análisis de las prácticas docentes**

En la introducción del artículo se señaló que uno de los objetivos era plantear las diferencias que existen en el análisis de las prácticas docentes, si se tienen en cuenta

Gráfico 3

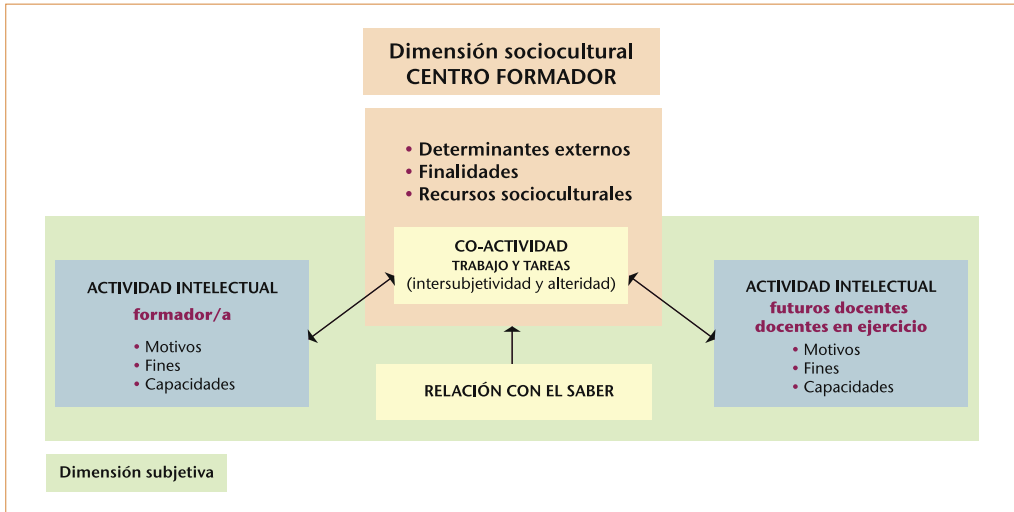
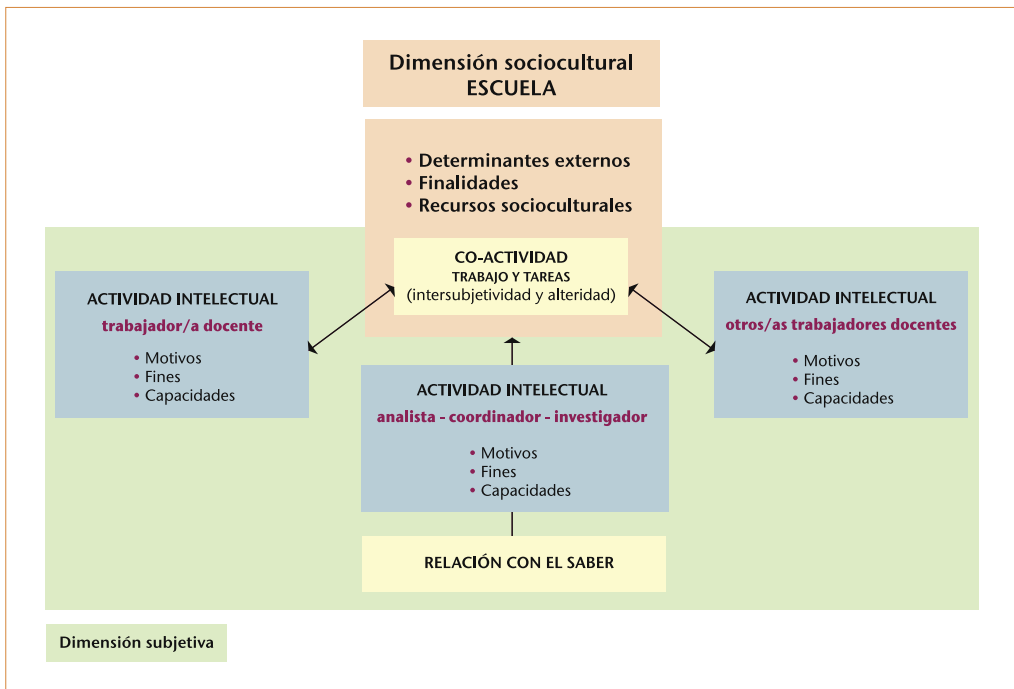


Gráfico 4



los contextos. En el apartado anterior se presentó el concepto de co-actividad como unidad de análisis para el estudio de las prácticas, y se señalaron las variaciones, socioculturales y subjetivas, de los intercambios que la regulan.

A continuación, el segundo objetivo del trabajo es presentar los aportes de la didáctica profesional y la clínica de la actividad, como marcos conceptuales para responder a la pregunta ¿qué estudiar en el análisis de las prácticas?

Tanto una como la otra, son marcos que se trabajan en la Maestría en Formación Docente de la UNIPE y en el equipo de investigación asociado a dicho espacio (Pereyra, Moscato, Calderon y Oviedo, 2016; Proyecto de investigación, 2016-2018; PICTO, 2019-2022). No son cuerpos teóricos que rechazan o desconozcan la existencia de otros aportes al campo en el estudio de las prácticas (por ejemplo, los estudios de etnografía educativa y las narrativas (Edelstein, 2022; Davini, 2015), las investigaciones colaborativas en el campo de las didácticas de las disciplinas (Sadovsky et al., 2015, 2016, 2019a; Espinoza, Casamajor y Acevedo, 2021) o el Self Study (Hirmas y Fuentealba, 2020, entre otros). Por el contrario, identificados con una problemática común en torno a la formación y las tensiones entre la teoría y la práctica, encuentran un diálogo enriquecedor con la psicología del trabajo de línea francesa (ergonomía cognitiva).

La ergonomía cognitiva plantean que el estudio de las dificultades que aparecen en los trabajadores en el desarrollo de su tarea, no se debe tanto a problemas observables en el comportamiento, controlables con supervisión, sino a aspectos no observables, que orientan la toma de decisiones de los trabajadores como, por ejemplo, qué información recuperan para tomar una decisión, qué representación se hace de la situación del trabajo, etc. (Weil Fasina, 2020).

La didáctica profesional y la clínica de la actividad recuperan esta dimensión cognitiva de la organización del trabajo y orientan su producción, a partir de un vasto campo de estudio sobre prácticas técnico/profesionales (entre las que se encuentran las prácticas docentes), en torno a los modos en que un sujeto adulto conceptualiza y aprende en su actividad laboral y en torno a cómo transforma y renueva las formas de actuar en función de un proceso reflexivo.

Ambas, en su desarrollo conceptual, brindan herramientas que enriquecen el pensar los fines de la co-actividad en torno al análisis de las prácticas y ofrecen

estrategias de trabajo para promover la reflexividad profesional, que es de interés conocer y poner en diálogo, con los objetivos que se juegan en el análisis de las prácticas.

A continuación expondremos sucintamente los aportes de cada uno de estos marcos conceptuales:

### *Didáctica profesional*

La didáctica profesional (DP) tiene por objetivo analizar el trabajo con vistas a la formación, propone identificar competencias y a partir de ellas, diseñar propuestas formativas.<sup>4</sup> También se interesa en el estudio de los procesos de aprendizaje que realizan los profesionales en el desarrollo de su actividad (Pastré, 2011).

Su marco teórico recupera conceptos del campo de las ciencias de la educación (en particular del campo de la didáctica de las disciplinas), la psicología del trabajo (la línea de la ergonomía francesa) y la psicología del desarrollo –de Piaget y Vigotsky– (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Entiende al profesional como un sujeto en desarrollo que conceptualiza en la acción<sup>5</sup> a través de la realización de su trabajo de modo situado. Para la DP, el análisis de la actividad debe realizarse en las situaciones profesionales en las cuales los trabajadores están comprometidos.

La situación profesional es portadora de una estructura conceptual que le dice/ orienta al trabajador lo que debe hacer y cómo hacerlo, y expresa un modelo operativo, que es lo que efectivamente hace el trabajador, su conceptualización en acción. En este sentido, la conceptualización no es una teorización sino que implica la movilización de esquemas<sup>6</sup> y adaptación a las circunstancias (Pastré, 2011). La DP se propone el estudio de los conceptos organizadores<sup>7</sup> que sirven a los profesionales para orientar la acción y ajustarse a la situación.

4. Para la DP, la mejora en el desempeño profesional es posible con el estudio de la actividad profesional y la posibilidad de construir referenciales de competencias, que orienten el campo de la formación. Ponemos en discusión que esta sea la vía para la transformación que se busca con el análisis de las prácticas.

5. Para ello recupera los aportes de Vergnaud (1999, 2004) sobre la conceptualización en la acción.

6. Siguiendo a Vergnaud sería una organización invariante de la actividad en una clase de situaciones dadas.

7. Son conceptos organizadores: los conceptos pragmáticos y pragmatizados; la estructura conceptual de la situación y el modelo operativo, en el que se incluyen los juicios pragmáticos (Pastré, 2011).

Dentro de las tareas laborales plantean la necesidad de contemplar en el análisis, los distintos niveles de complejidad: no es lo mismo conducir una máquina, conducir un avión, gestionar una escuela o una clase, etc. Hay distintos sistemas productivos, algunos implican un sistema técnico, simple o complejo, y otros, sistemas no técnicos, como la tarea docente, que son complejos y dinámicos, donde la actividad implica el actuar sobre y con otras personas.

En este sentido, el trabajo docente consiste en conducir un entorno dinámico con el fin de promover la apropiación de un saber, teniendo en cuenta los resultados que se buscan pero sin certezas de lograrlo (tarea discrecional) (Pastré, 2007). Implica, también, realizar una tarea de dimensiones múltiples, ya que debe atender a diferentes preocupaciones al mismo tiempo y tomar decisiones: tener en cuenta la atmósfera que se crea en clase; sostener el sentido de la actividad en torno al saber; andamiar en la comprensión y la realización de la tarea y gestionar el espacio y el tiempo. Así, la actividad docente se define en la co-actividad con los alumnos y en permanente actividad de inferencia con sus alumnos (Vinatier, 2021).

Para la actividad docente, además de los conceptos organizadores de la actividad, hay “conceptos transicionales”. Pastré (2007) plantea esta noción (que recupera de Winnicott) porque le permite proyectar, en la actividad docente, la existencia de conceptos que dependen a la vez de la esfera objetiva y subjetiva (intersubjetiva), de leer el “entre el logro y dominio de un saber” y realizar intervenciones para promover un desarrollo.

La DP le plantea al formador tomar en cuenta la modelización que se realiza del trabajo docente para investigar, analizar, a los profesionales en actividad, para diseñar propuestas formativas que inviertan las maneras más tradicionales de los programas de formación (seleccionar saberes y promover su apropiación) (Tourmen, 2021).

También propone analizar el trabajo para identificar situaciones profesionales críticas para la formación; promover la actividad de los/as estudiantes en dicha clase de situaciones, desarrollar y evaluar las competencias de los/as estudiantes no solo en lo observable, sino en el razonamiento y conceptualización en acto. Para la DP, el centro de atención, en el análisis de las prácticas, no es ni el/la docente ni el/la estudiante sino la situación como punto de encuentro entre ambos. Para ello propone, por un lado, trabajar a partir de simuladores, donde el objetivo es

analizar la situación profesional que un sujeto, en formación o en ejercicio, lleva a cabo. Aquí se promueve un tipo de aprendizaje mediante situaciones; por otro, propone trabajar con huellas de la actividad (registros audiovisuales, relatos de experiencias vividas en pasantías, trabajos previos a la formación o en el transcurso de un trabajo práctico, etc.), principalmente para el análisis de la actividad en sistemas complejos y dinámicos de trabajo, como es el caso de la formación de los futuros docentes (Vinatier, 2012). Esta línea sostiene una propuesta formativa donde a partir de recuperar testimonios o registros de la actividad (huellas), se busca que los/as estudiantes exploren y expliciten la actividad realizada, a través de un marco proporcionado por el/la formador/a y orientado a registrar y analizar las situaciones vividas en confrontación con un otro/a par/colega y el formador/a (Tourmen, 2021). Se generan situaciones de *debriefing* en la que los futuros profesionales son llevados retrospectivamente sobre su actividad para comprenderla mejor. Aquí se promueve un aprendizaje por análisis reflexivo.<sup>8</sup> Sin embargo, en ambos casos, el fin último de la experiencia formativa es el dominio de la actividad, y en este punto se diferencia de los trabajos en las didácticas específicas.

### *Clínica de la actividad*

La clínica de la actividad es un marco conceptual orientado a comprender las condiciones teóricas y metodológicas que posibilitan un estudio psicológico del trabajo. Particularmente se interesa por el carácter abierto de la actividad humana y su posible transformación.

Parte del supuesto que la actividad laboral de un sujeto no es el resultado de un objeto conocido anteriormente sino lo posible de hacer, en función de una historia profesional colectiva (género profesional) en la cual el sujeto está inscripto y regula su actuar (tarea prescrita).<sup>9</sup>

8. Para mayor detalle de cómo pensar dicho análisis, se sugiere leer el artículo de Castorina del presente número.

9. Para Clot, la tarea prescrita no es la tarea oficial o prescripción oficial, como lo toma la DP. Él llama *organización del trabajo* a lo que la ergonomía francesa clásica llama tarea prescrita y deja el término *tarea prescrita* para señalar lo que un sujeto hace inscripto en una tradición profesional.

Así, la actividad productiva (trabajo) está triplemente dirigida: por la conducta del sujeto, por el objeto a través de la tarea y hacia los otros. Para la clínica de la actividad, toda actividad profesional es una co-actividad, una contra-actividad, ya que siempre es una respuesta a la actividad de los otros. Pero no se trata de una simple oposición, sino de una actividad que se constituye con los otros (Santos, 2006). Los profesionales tienen una pertenencia social y recursos para la acción. De este modo, el colectivo profesional constituye gestos, concibe reglas, elabora un lenguaje y asume una función psicológica que va definiendo el actuar de los profesionales en la realización de sus tareas y evita que estos actúen de modo aislados y comentan errores.<sup>10</sup> En los casos de situaciones profesionales imprevistas, el trabajador responderá con su estilo profesional, es decir con una versión personal de lo apropiado del colectivo al que pertenece y que lo renueva (Fernandez y Clot, 2007).

En este sentido, para la clínica de la actividad, la controversia y la discusión son las vías por las cuales la historia del colectivo profesional se actualiza y una ausencia de este intercambio, naturaliza la profesión, la tornó a-histórica.

Las instancias de discusión que revitalizan la actividad profesional son posibles por la realización de la actividad y por lo que no se hizo, el real de la actividad que da oportunidad para el diálogo y la controversia. La actividad observada, objeto de análisis, es una entre muchas otras posibles que los/as trabajadores/as pueden realizar y es la oportunidad para conversar y transformar la historia de ese colectivo profesional (Fernández y Clot, 2007).

La clínica de la actividad propone promover estas situaciones de intercambio de cara a la formación y el desarrollo profesional (Clot, 2000) y una de las formas que diseñó fue el método de autoconfrontación (simple y cruzada) que consiste en que los sujetos eluciden, con otros y para sí mismos, las cuestiones que surgen en el desarrollo de la actividad profesional. El análisis no es provisto por el investigador ni es una descripción de la situación por parte del trabajador/a, es un co-análisis del trabajo. El experto no es quien tiene la interpretación de la situación por sobre los/

10. Esta idea permite pensar que un docente, inclusive dentro del aula y a puertas cerradas, nunca actúa de forma independiente, sino en el marco de una historia profesional en el marco de un colectivo docente.



as trabajadoras/as, sino que ayuda a estos/as a actuar a través de la verbalización, no como medio sino como acto en sí. En el co-análisis del trabajo, el sujeto experimenta algo nuevo al buscar consensos en sus interlocutores y movilizarse incluso emocionalmente (Clot, 2000).

La clínica de la actividad, a través de la disonancia, en vez de confrontar a muchos sujetos a una situación, busca confrontar a un sujeto a muchas situaciones diferentes, apuntando a un cambio de sentido de la situación por parte del sujeto y con ello pone en movimiento la potencialidad de actividades existentes en el género profesional. El analista/investigador solo es un facilitador que acompaña el desarrollo de la formación en el trabajo (Vasconcelos Teixeira y Barros de Barros, 2009; Santos, 2006). Por ejemplo, en el marco de nuestros proyectos de investigación (Proyecto de investigación, 2016-2018; PICTO 2019-2022) hemos encontrado algunos rasgos del género profesional que si bien no pudieron movilizarse por autoconfrontación simple, ya que requieren de mayor discusión con el colectivo profesional, ilustran con claridad los efectos del género cuando se abren al diálogo: se trata de tres docentes de nivel primario (1º, 2º y 4º grado) que, analizando su actividad por separado y en tiempos diferentes, en diálogo con el/la analista/investigadora, justificaron su actividad de la misma manera: al cierre del entrevista concluían: “igual el objetivo era dar la clase”, afirmación que de alguna manera buscaba confirmar la actividad realizada e impedir la apertura de sentidos, para un repensar el actuar, abrir una discusión para repensar el género profesional. ¿El objetivo es dar una clase? Un debate que a futuro sería interesante promover según el nivel escolar y los objetos de conocimiento en juego.

## Cierre

A lo largo del artículo sostuvimos que pensar la formación en la práctica implica pensar la formación docente sin miradas dicotómicas. Por el contrario, se requiere un análisis de la complejidad que implica la formación de un profesional docente.

En este sentido, no se puede soslayar una reflexión sobre la naturaleza y configuración de la práctica profesional, no solo en términos de sus objetivos, metas,

estrategias y procedimientos para alcanzarlos, sino también en el tipo de actividad que deben realizar, el sistema laboral al cual se van a incorporar –para el caso de los futuros docentes– y qué significa y por dónde pasa la carrera docente (Terigi, 2011).

Se asume que el sistema de formación inicial tiene una función específica que es garantizar la aproximación a un campo de prácticas especializado, con los recursos necesarios para hacer frente. Pero como se sabe, esto no es suficiente, no tanto por las dificultades del sistema formador, que podría analizarse y revisarse, sino porque la propia actividad docente implica un sistema de trabajo dinámico y complejo, en el cual los profesionales deben lidiar con la incertidumbre y los imprevistos, sin por ello contar con recursos profesionales para hacer frente a las situaciones educativas. Se ha tenido un claro ejemplo, a lo largo de los dos años, con las transformaciones que la educación tuvo que afrontar en el contexto de pandemia.<sup>11</sup>

También se debe reconocer que, históricamente, el campo laboral docente es un campo de disputas en torno a los objetivos de la educación y con ello sobre la formación docente (Birgin, 2012). No es algo a superar, no es un error, sino una tradición del propio campo docente que es necesario reconocer y darle lugar a que se exprese para promover la transformación. Estas contradicciones se manifiestan más en el campo laboral que en el de la formación, ya que en este último, los circuitos académicos (y en particular las universidades con su autonomía) permean las discusiones y regulan los procesos formativos. El campo de la formación no está exento de luchas, pero hay modas, avanza por períodos, en una institución no conviven corrientes contrapuestas como puede suceder en el campo laboral.

Reconocer a los docentes como actores profesionales históricamente constituidos permite asumir la importancia de hacer conversar a los trabajadores entre sí. Por ejemplo, una colega de la naestría de la formación docente, en uno de sus trabajos comentaba: “los primeros obstáculos que nos plantean los alumnos del profesorado en Historia que concurren a nuestras consultas es la dificultad que encuentran

11. Ana Pereyra (2021) señala justamente que el esfuerzo de la docencia argentina por sostener la continuidad pedagógica, por estar presente en condiciones muy adversas como las vividas durante la pandemia, dan cuenta de la necesidad de dar lugar al trabajo colectivo, de construir condiciones institucionales para la conceptualización de la experiencia y para su adscripción en una identidad social emergente.

para articular el programa de la materia proporcionado por los profesores-tutores, con los aprendizajes recibidos durante las instancias de formación en la didáctica específica. La sucesión temática de contenidos presente en dichas planificaciones, regidas por un criterio cronológico, atenta contra la visión problematizadora que venían incorporando, basada en un ordenamiento guiado por la formulación de ejes problemáticos”. En la formación inicial, muchos docentes optan en este caso por seleccionar a los docentes-tutores con los que van a trabajar, de modo tal de evitarle al practicante o residente este tipo de experiencias. Sin embargo, lo que allí sucede es la expresión del campo laboral docente y se considera que pensar dispositivos para dar lugar a esas conversaciones y análisis en los ámbitos laborales sería una contribución al desarrollo de la actividad docente, tanto del futuro docente como del propio ejercicio profesional.

En esta línea, se ha advertido sobre las diferencias que hay entre los contextos formador y laboral y se plantea que, en ambos casos, el trabajo de co-actividad al que invita el análisis de las prácticas, es un logro para el desarrollo profesional docente. Sin embargo, es necesario continuar en la reflexión sobre lo que esperamos de esos ámbitos. Desde el punto de vista de la didáctica profesional, hemos señalado la importancia en los contextos de formación docente, de trabajar en la conceptualización en la acción y no solo en la conceptualización teórica, para avanzar en la complejidad que exige la práctica escolar. Desde el punto de vista de la clínica de la actividad, hemos señalado la importancia de hacer hablar a los trabajadores (futuros docentes con docentes en ejercicio, docentes en ejercicio entre sí, expertos y graduados recientes, etc.) para movilizar lo que hemos presentado como el “género profesional”.

Para poder trabajar en las relaciones entre el trabajo y la formación, como lo requiere el trabajo docente, se plantea la necesidad de reconocer la especificidad de los espacios de trabajo y los objetivos que se persiguen, de modo tal de que propuestas como el mentorazgo, las tutorías entre pares, las biografías escolares, las microclases, los portfolios, la modalidad de parejas pedagógicas entre estudiantes para la preparación y la ejecución de las clases, los ateneos para el estudio de casos, el uso de las narrativas, etc., puedan cobrar sentido en un posicionamiento sobre los contextos donde se produce y en vistas a una articulación.

Como dice Zabalza (2011), un gran desafío que tiene que afrontar la educación superior es la integración curricular, pasar de un modelo docente basado en la yuxtaposición de materias y experiencias formativas, a otro que busque mayor nivel de integración de esas unidades parceladas. Se está de acuerdo con esta propuesta, pero también se considera que es importante promover espacios de transformación docente, basados en un diálogo entre pares, para que dichos cambios no solo procedan del campo de las políticas educativas y el campo académico, sino a través del trabajo reflexivo de los trabajadores docentes en los contextos laborales. Así a la integración curricular, se podría sumar la propuesta de trabajar desde una perspectiva dialéctica relacional (Castorina, 2022)<sup>12</sup> los problemas que se abordan en la formación docente, desde el lado de la conceptualización en la acción (DP) y el sentido de la actividad (clínica de la actividad). Un enfoque alternativo al dicotómico, para estudiar las articulaciones entre la formación y el trabajo, que constituyen y configuran el desarrollo profesional docente.

## Bibliografía

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*, Dossier Apuntes pedagógicos. Buenos Aires: UTE/CTERA.
- Benvegnú, M. A. y Lerner, D. (2021). Acerca del diálogo entre teoría y práctica en los procesos de la formación docente. En P. Sadovsky y J. A. Castorina (dirs.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*, (pp. 45-84). Buenos Aires: UNIPE.
- Candela, A., Rockwel, E. y Col, C. (2009). ¿Qué demonios pasa en las aulas? La investigación cualitativa del aula. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 8, 1-28, enero-junio. Instituto de Investigaciones en Educación Veracruz, México.
- Castorina, J. A. (2002). El impacto de la filosofía de la escisión en la psicología del desarrollo cognoscitivo. *Psykhe*, 11(1). <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/19593>

12. Artículo de este número de la revista.

- Castorina, J. et al. (2019, abril 21). La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación. *Espacios en blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(30), 179-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>
- Castorina, J. C. y Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolares. En P. Sadovsky y J. A. Castorina (dirs.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales* (pp. 13-44). Buenos Aires: UNIPE.
- Birgin, A. (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Bronckart, J. P. (2007). Por qué y cómo analizar el trabajo docente. En *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, Cap. 9. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. *Polifonías Revista de Educación*, III(4), 15-35.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Burke, P. (2017). *¿Qué es la historia del conocimiento?* Buenos Aires. Siglo XXI.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias. *Horizontes. Revista Iberoamericana de Educación*, (33), 71-89.
- Edelstein, G. (2022). El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar. *Revista Análisis de las Prácticas*, 1 (en prensa).
- Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Feldman, D. (2010). Métodos, normalización y control. En *Enseñanza y escuela*, Cap 1. Buenos Aires: Aique.
- Gomez, F. y Panizza, M. (2021). Una genealogía de la noción de competencia, enfoques de enseñanza y evaluación en matemática. En P. Sadovsky y J. A. Castorina (dirs.), *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje: problemas conceptuales*, (pp. 215-244). Buenos Aires: UNIPE.
- Hirmas, C. y Fuentealba, R. (2020). Introducción: Self-study sobre prácticas de formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 9-10. <https://doi.org/10.35362/rie8213752>
- Kozulin, A. (2000). El concepto de actividad psicológica. En *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*, Cap. 1. Barcelona: Paidós.

- Lerner, D. (2001). El quehacer en el aula como objeto de análisis. En *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura. La formación del profesorado*, Nro. 27, pp. 39-52. Barcelona: Grao.
- Pastré, P. (2007). Los organizadores de la actividad docente. Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente. *Recherche et Formation*, 56 [Traducción: E. Muñoz de Corrales]. Buenos Aires: UNIPE.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198. [Traducción: M. T. D'Meza y R. Molina-Zavalía (2012), *La didáctica Profesional. Material de uso exclusivo para la formación de UNIPE*].
- Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Un point de vue sur la formation et la professionnalisation. *Education, Sciences & Society*, 2(1), 83-95.
- Pastré, P. (2021). Aprendizaje y Actividad. En A. Pereyra y L. Calderon (comps.), *La didáctica profesional y el trabajo docente*, (pp. 205-238). Buenos Aires: UNIPE.
- Paquay, L. et al. (coords.). (2000). *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pereyra, A. (2021). La profesión docente en Argentina del 2010 al 2021. Material interno para el equipo de investigación. PICTO 018-UNIPE.
- Pereyra, A. et al. (2016). *Análisis de las prácticas docentes desde la Didáctica Profesional*. Colección Investigaciones, serie Avances 1. Buenos Aires: UNIPE.
- Pereyra, A. y Calderón, L. (comps.) (2021). *La didáctica profesional y el trabajo docente*. Buenos Aires. UNIPE.
- Perrenoud, P. (2006). Introducción. En *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P. (2006). La universidad: entre transmisión de saberes y desarrollo de competencias. *Pedagogía y Saberes*, (24), 67-77. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys67.77>
- Perrenoud, P. (2007). En diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje. Barcelona: Graó.
- Proyecto de investigación científica y tecnológica orientado (PICTO 018) 2018-2022. "La reflexividad docente en torno al análisis de situaciones profesionales referidas a las prácticas de enseñanza de contenidos escolares: alcances y limitaciones de la clínica de la actividad". Dir. Carolina Scavino. Secretaría de Investigaciones, UNIPE.
- Proyecto de investigación UNIPE. Programación 2016-2018. Análisis de las prácticas en el desarrollo profesional docente. Dirección: José A. Castorina.
- Robert, A. (2004). Que cherchons-nous à comprendre dans les pratiques des enseignants? Quelles analyses menons-nous? En M-L. Peltier-Barbier (dir.), *Dur d'enseigner en ZEP*:

*analyse des pratiques de professeurs des écoles enseignant les mathématiques en réseaux d'éducation prioritaire*. Grenoble: La Pensée Sauvage.

- Sadovsky, P. et al. (2016). Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática. *Educación Matemática*, 28(3), 1-22.
- Sadovsky, P. et al. (2015). La noción de relaciones entre cálculos y la producción de explicaciones en la clase de matemática como objetos de enseñanza. Su configuración en el marco de un trabajo colaborativo entre investigadores y docentes. *Educación matemática*, 27(1), 7-36. <http://ref.scielo.org/9ycch8>
- Sadovsky, P. et al. (2019a). Trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en Didáctica de la matemática: de la reflexión sobre las prácticas a la elaboración de ejes de análisis para la enseñanza. *Educación Matemática*, 31(2), 105-131.
- Sadovsky, P. (2019b). La Teoría de la Transposición Didáctica como marco para pensar la vida de los saberes en las instituciones. En C. Balagué (comp.), *Bitácoras de la innovación pedagógica*. Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe: Flacso.
- Säljö, R. y Wyndhamn, J. (2001). Resolución de problemas en un ambiente formal: un estudio empírico de la escuela como contexto para el pensamiento. En S. Chaiklin y J. Lave (comps.), *Estudiar las prácticas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Santos, M. (2006). Análisis psicológico del trabajo: de los conceptos a los métodos. *Revista Laboreal*, 11(1), 34-41 [Traducción: A. Pujol, Facultad de Psicología, UNC, julio 2008].
- Saravia, S., Barnes, F. y Pujol, A. (2012). Análisis clínico del trabajo en la formación intergeneracional de trabajadores en una empresa pública argentina. [Ponencia] XIII Jornadas de Psicología de las Organizaciones y el Trabajo. Tecnologías Sociales: Innovación, contradicciones y desafíos en la organización del trabajo. Instituto de Psicología Social de la Facultad de Psicología, Universidad de la República. 30 y 31 de agosto, Montevideo, Uruguay.
- Segundo Estudio nacional 2017-2018. (2019). El campo de las prácticas en la formación docente inicial.
- Tardif, M. y Nuñez Moscoso, J. (2018). A noção de “profissional reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411.
- Terigi, F. (2011). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Fundación Santillana-OEI.
- Tourmen, C. (2021). Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos. En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *La didáctica profesional y el trabajo docente*, (pp. 35-68). Buenos Aires: UNIPE.

- Vasconcelos Teixeira, D. y Barros de Barros, M. E. (2009). Clínica da actividade e cartografia: construindo metodologías de analise do trabalho. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 81-90.
- Vergnaud, G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didáctique des Mathématiques*, 10(2-3), 133-170.
- Vergnaud, G. (2004). La representación entre el sentido común y el análisis científico. En *Los lenguajes de las ciencias*, (pp. 25-35). España: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Weill-Fassina, A. (2020). Jacques Leplat: la psicología del trabajo en el corazón. *Laboreal*, 16(1). [http:// journals.openedition.org/laboreal/16177](http://journals.openedition.org/laboreal/16177); DOI: <https://doi.org/10.4000/laboreal.16177>
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Wittorski, R. (2021). Profesionalizar la formación: desafíos, modalidades y dificultades. En A. Pereyra y L. Calderón (comps.), *La didáctica profesional y el trabajo docente*, (pp. 85-104). Buenos Aires: UNIPE.
- Zabalza Beraza, M. (2011). El prácticum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de educación*, 354, 21-43.