

Ana Belén Gómez Reyes*

La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes.

Aportes para la formación desde el enfoque de la Didáctica Profesional

Resumen

En este trabajo presentamos los resultados de una investigación realizada sobre la actividad profesional de una docente formadora en sus búsquedas por promover la reflexividad de las docentes practicantes de un Profesorado de Educación Primaria. Desde el enfoque de la Didáctica Profesional analizamos la actividad en acto de la formadora y los resultados de su acción, identificando las relaciones entre anticipaciones didácticas, acciones, saberes profesionales subyacentes, supuestos y decisiones movilizadas en la formación de docentes reflexivos. Asimismo, habilitamos procesos reflexivos y posibilitamos instancias de aprendizajes situados a partir del análisis y la problematización de las prácticas reflexivas de la formadora. En este encuadre, subrayamos el papel que desempeñan las prácticas preprofesionales desde una perspectiva amplia y compleja, e indagamos acerca del desarrollo de la práctica reflexiva (PR) en la Formación Docente Inicial.

Palabras Clave

Práctica reflexiva • formación docente • didáctica profesional

* Profesora de Educación Primaria (ISFD N° 104), licenciada y profesora en Educación (UNQ), magíster en Formación Docente (UNIFE), diplomada en Prácticas Reflexivas (CINADE). Actualmente se desempeña como docente formadora en el Campo de la Práctica Docente de Profesorados de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: agomezreyes@abc.gob.ar

Title

The professional activity of the teacher trainer to promote the reflexivity of practicing teachers. Contributions for training from the perspective of Professional Didactics

Abstract

In this paper we present the results of a research carried out on the professional activity of a teacher trainer in her search to promote the reflexivity of the practicing teachers of a Primary Education Teacher. From the Professional Didactics approach, we analyze the activity in action of the trainer and the results of her action, identifying the relationships between didactic anticipations, actions, underlying professional knowledge, assumptions and decisions mobilized in the training of reflective teachers. Likewise, we enable reflective processes and enable situated learning instances based on the analysis and problematization of the reflective practices of the trainer. In this framework, we underline the role that pre-professional practices play from a broad and complex perspective, and we inquire about the development of RP in Initial Teacher Training.

Keywords

Reflexive practice • teacher training • professional didactics

Introducción

En las últimas décadas las Prácticas Reflexivas (PR) (Dewey, 1933; Schön, 1982, 1992; Zeichner, 1993; Perrenoud, 1996; Sanjurjo, 2011; Anijovich, 2015; Domingo, 2017) se han convertido en una problemática de relevante interés e indagación sobre todo en lo que respecta a la Formación Docente Inicial (FDI). Definimos las PR como “una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo que se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (Domingo, 2014, p. 28) y supone “una postura, una forma de identidad o un habitus” (Bourdieu, 1991). La finalidad primordial de dicha postura intelectual metódica ante la práctica

es transformar y mejorar la práctica cotidiana del aula –en cuanto práctica social y profesional contextualizada– en el marco de una espiral continua de acción-reflexión-acción, integrando el conocimiento formal y el conocimiento práctico en un proceso de investigación e innovación sostenido por la propia práctica.

Las PR, como experiencias transformadoras del conocimiento práctico (Schön, 1982, 1987), son planteadas en los actuales *Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial* (Res. CFE 24/07), donde se subraya el papel relevante que desempeñan las prácticas preprofesionales en los procesos de FDI. En esta línea, el actual *Diseño Curricular para la Educación Superior* (DCES, 2008) se encuentra organizado sobre la base de un paradigma articulador donde el Campo de la Práctica Docente constituye el eje vertebrador en el cual convergen y dialogan los aportes de los demás “campos”¹ del saber, generales y específicos, que son recuperados y profundizados a lo largo del trayecto formativo. Asimismo, el vigente *Marco Referencial de Capacidades Profesionales de la Formación Docente Inicial* (Res. CFE N° 337/18) plantea que durante la formación práctica de los futuros docentes se debe promover el desarrollo de diversas capacidades profesionales (en cuanto construcciones complejas de saberes y formas de acción) que les permitan a los docentes en formación comprender las situaciones educativas situadas, interpretarlas e intervenir en ellas recuperando saberes teóricos y prácticos de manera cada vez más reflexiva y autónoma.

Quienes formamos a futuros docentes sabemos que una de las tantas preocupaciones que suele presentarse en la pedagogía de la formación refiere a cómo promover la reflexividad de los estudiantes, como docentes practicantes², y a cómo llevar adelante mejores prácticas de enseñanza con vistas a la formación de profesionales

1. De acuerdo con los *Lineamientos Curriculares Nacionales* recomendados por el Instituto Nacional de Formación Docente, el “Campo de la Formación General” comprende los campos de Actualización Formativa y de la Fundamentación; el “Campo de la Formación Específica”, los Campos de la Subjetividad y las Culturas y de los Saberes a Enseñar; y el “Campo de la Práctica Profesional” corresponde al Campo de la Práctica Docente.

2. Nos referimos a las y los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que llevan a cabo sus primeras prácticas docentes en su trayecto de formación. Utilizaremos los términos “estudiante”, “practicante” o “docente practicante” como sinónimos.

reflexivos. No obstante, las situaciones laborales, áulicas e institucionales con sus características singulares y particulares hacen que muchas veces las valiosas experiencias en torno a la formación de futuros profesionales reflexivos queden invisibilizadas, supeditadas al devenir cotidiano o a la valoración subjetiva de ciertas buenas prácticas. En igual medida, suele dificultarse la conformación de colectivos docentes comprometidos con la tarea de sistematizar experiencias en torno a la formación de profesionales reflexivos. Asimismo resulta todavía poco explorada o valorizada la difusión de relatos y escritos, o memorias de la experiencia colectiva de los formadores en relación al *metier* (u oficio), con sus vaivenes y conflictos singulares. En tal sentido, señalamos que si bien los Institutos de Formación Docente (todos ellos diversos en sus modelos institucionales, organizacionales y realidades contextuales) suelen desarrollar anualmente interesantes y formativas jornadas de reflexión intra e interinstitucionales, observamos que hasta el momento la producción de conocimientos acerca de cuáles son los momentos relevantes en los procesos reflexivos promovidos desde el Campo de la Práctica Docente ofrecen un espacio de vacancia interesante de desandar.

Si bien existen interesantes investigaciones nacionales e internacionales, modelos, experiencias y desarrollos conceptuales ligados al estudio de las PR, observamos que hasta el momento la producción de conocimientos acerca de sobre qué se reflexiona, cómo, a partir de qué dispositivos y qué se hace con esas reflexiones todavía no ha sido consolidada ni considerada claramente en los procesos de formación. Al respecto coincidimos con Castorina y Sadovsky (2016), quienes han examinado que en gran parte de los trabajos de investigación educativa se verifica una llamativa disminución de los estudios que se ocupan de los conocimientos en las aulas. En la hipótesis que movilizamos, esto suele deberse a que los vínculos que los formadores mantienen con sus saberes profesionales y sus conocimientos prácticos en relación al desarrollo de PR en contextos reales suelen contar con escasa institucionalización y reconocimiento –incluso por los propios docentes–, permaneciendo muchas veces informados.

Tal como señala Rickenman (2006), “una de las mayores dificultades que afrontamos en los dispositivos de investigación o de formación es, justamente, la naturaleza generalmente invisible e implícita de las dimensiones de planificación y de gestión del

trabajo docente” (p. 8). Esto sucede porque la práctica docente suele estar basada en rutinas y conocimientos de carácter tácito –producto de una construcción personal y social– que son activados diariamente de manera naturalizada. En virtud de ello, la Didáctica Profesional, en la que se inscribe el presente trabajo, propone una aproximación a las situaciones profesionales para el análisis de la actividad de un sujeto y las posibilidades de su explicación desde un posicionamiento crítico y reflexivo.

Con vistas a ello, en este trabajo retomamos los aportes de la Didáctica Profesional³ y la Clínica de la Actividad⁴ con el fin hacer ver la práctica docente situada y hacer hablar al formador de su actividad y, a partir de la misma, posibilitar la reflexión y promover el aprendizaje (Pastré, 2006). Desde este enfoque, la actividad es entendida como todo aquello que hace un sujeto con el objetivo de cumplir con una tarea (Fernández y Clot, 2007), es decir, cómo se apropia de las prescripciones curriculares y cómo la redefine creativamente en el marco de una situación profesional.

Desde esta perspectiva relativamente nueva en nuestro país, entendemos que el análisis de la actividad profesional de los docentes –en el marco de situaciones de trabajo singulares, concretas y complejas– permite recuperar elementos provechosos para repensar la FDI y también la Formación Docente Continua. En relación con esto, sabemos que las tradiciones que han hegemonizado la formación docente fomentaron discursos sobre lo que el formador “debe hacer” en las aulas, colocándolo en el rol de “reproductor de órdenes” (Davini, 2010). Por el contrario, desde la perspectiva hermenéutica reflexiva consideramos que los formadores construyen saberes comprometidos con el desempeño profesional que es necesario revalorizar para optimizar las intervenciones formativas en el Campo de la Práctica Docente, así como también sistematizar y difundir las experiencias pedagógicas que se desarrollan en los ISFD.

A los fines de este trabajo de investigación, seleccionamos el Taller de Herramientas de las Prácticas (THP), componente inherente del Campo de la Práctica del tercer

3. Disciplina en la que confluyen la psicología ergonómica y las didácticas de las disciplinas (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Surge de los procesos de formación continua y se concentra en el análisis del trabajo a los efectos de extraer elementos para la formación desde una perspectiva reflexiva.

4. Perspectiva que hace énfasis en la comprensión de las razones y/o argumentos que apuntan a fundamentar las decisiones tomadas por un docente y las acciones puestas en juego antes, durante y después de una situación profesional, a los efectos de generar espacios intersubjetivos de reflexividad.

año. La selección de dicho espacio formativo se sustenta en que la transversalidad de la reflexión de la acción que se propone en el THP constituye un elemento clave en el Campo de la Práctica Docente,⁵ ya que “es allí donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión, reflexionando sobre la necesidad y el compromiso de actuar en correspondencia con sus conocimientos, competencias, habilidades, valores y en la solución de los problemas que demanda la práctica profesional” (DCES, 2008, p. 33).

En este encuadre, el presente trabajo retoma situaciones áulicas concretas poniendo el foco en el quehacer del formador para intentar comprender qué hace, por qué y cómo (de qué maneras) promueve la reflexividad de los docentes practicantes y qué problemáticas se presentan en dicha situación profesional. En virtud de ello indagaremos acerca de: ¿qué actividades lleva a cabo el formador para promover PR en el THP de la Formación Docente Inicial? ¿Cómo organiza esas actividades y cuáles son los parámetros o criterios de su organización? ¿Qué hace para cumplir con la prescripción curricular, cómo se apropia de ella y cómo la redefine en su propuesta de enseñanza? ¿Qué conceptualizaciones (teorías, creencias, saberes, intuiciones, hábitos) sustentan dichas decisiones? Y, ¿qué tensiones o dilemas se presentan en el desarrollo de esas actividades que intentan promover la reflexividad de los docentes en formación?

En un contexto donde “el cuerpo docente se encuentra devaluado en relación a los saberes que posee y transmite” (Tardif, 1991, p. 26), este trabajo asume que los formadores tienen mucho que decirnos acerca de lo que realmente acontece en las aulas reales y concretas. En suma, consideramos que el análisis de las prácticas formativas

5. El actual *Diseño Curricular para la Educación Superior* (2008) de la Provincia de Buenos Aires está organizado alrededor de cinco Campos y Trayectos opcionales vinculados por preguntas centrales y organizadores de relaciones entre las diferentes Materias que los componen. El Campo de la Práctica Docente, durante los tres primeros años formativos, está compuesto por: las Herramientas de las Prácticas, el Taller Integrador Interdisciplinario y la Práctica en Terreno. Cabe aclarar que, si bien durante los dos primeros años de la formación dichas “Herramientas” han funcionado como un componente inherente al Campo de la Práctica Docente, el THP del tercer año cuenta con una particularidad, puesto que en ese período el THP se desdobra del Campo de las Prácticas para ofrecerse como un taller de carácter obligatorio que se dicta a contraturno de las Prácticas en Terreno. A su vez, el cuarto año de la formación no posee Herramientas específicas.

situadas en cuanto instancias de producción de saberes y competencias específicas (Tardif, 2004) necesita ser comunicado y transmitido ponderando el actuar docente en el aula y la reflexión docente sobre su acción, a partir de la cual construye sus propios conocimientos pedagógicos (Stenhouse, 1984; Schön, 1982, 1987).

Por lo planteado, creemos oportunamente necesario jerarquizar la voz de los formadores reconociendo y valorando su trabajo como lo que es, dando cuenta de los desafíos a los que estos se enfrentan y la realidad de su práctica cotidiana en la formación de practicantes reflexivos.

Enfoque teórico-metodológico

La Didáctica Profesional retoma los aportes de la investigación en la Clínica de la Actividad (Clot, 2006; Fernández y Clot, 2007) como metodología de investigación cualitativa, por ser un dispositivo que orienta la actividad reflexiva en el análisis de la práctica docente y que hace posible evocar ciertos problemas suscitados en la práctica para que el formador despliegue un trabajo reflexivo respecto de ellas. Así, esta metodología busca acceder tanto a la acción observable como a la conceptualización de la actividad del formador, decisiones y creencias para el fomento de la reflexividad docente desde un proceso colaborativo de co-explicitación. En virtud de ello, la modalidad clínica asumida implicó la descripción de las situaciones didácticas en contexto y luego el análisis de las representaciones de la formadora en torno a la formación de practicantes reflexivos en el marco de las situaciones profesionales seleccionadas.

A los fines de dicho análisis, consideramos las características singulares del espacio formativo del THP en el tercer año de la formación del Profesorado de Educación Primaria, por tratarse de un taller de investigación en y para la acción docente cuyo fin es recuperar el sentido del conocimiento sistemático del aula y el hecho educativo áulico para la toma de decisiones y la acción docente sustentadas en PR.

La población indagada estuvo compuesta por treinta estudiantes mujeres, veinte de las cuales realizaban sus primeras prácticas de enseñanza formales en escuelas primarias asociadas al instituto formador. La muestra se conformó con una secuencia

didáctica de tres clases consecutivas de un THP dictadas en un ISFD perteneciente al segundo cordón del conurbano bonaerense, el cual nos facilitó el ingreso con las tecnologías de registro (audio y video). En dicho instituto, se ofreció a trabajar con nosotros E., maestra y licenciada en Psicopedagogía, quien actualmente se desempeña como profesora provisional en el Campo de la Práctica; es además profesora del THP y directora de una escuela del nivel primario.

El trabajo de campo se llevó a cabo en tres instancias: 1) la realización de una entrevista inicial (EI) a la formadora, a la par del estudio de las prescripciones curriculares para la formación docente; 2) la observación y registro en formato de videoscopía y audioscopía de una secuencia de tres clases consecutivas (que se dictaron quincenalmente) durante los meses de junio y julio del año 2018, conjuntamente con la toma de notas para una mayor descripción y comprensión de la situación didáctica en su contexto; y luego, 3) la selección de algunas “huellas de la actividad” (Cahour y Licoppe, 2010; Vinatier, 2010; Baroth, 2012), es decir, rastros a partir de los cuales es posible reconstruir la actividad ya acontecida y reelaborarla, que fueron retomadas para su análisis en dos entrevistas de autoconfrontación directa (EA I y EA II).

En el primer análisis del material desarrollamos una sistematización de la evidencia empírica extraída de las transcripciones de la entrevista inicial –en cuanto dimensión prerreflexiva de la acción– y de las clases filmadas. En relación con estas últimas elaboramos una sinopsis utilizando una tabla para el registro de las fases de la secuencia de clases teniendo en cuenta la duración de cada una, la descripción de las actividades y los fenómenos didácticos evidenciados. Luego se avanzó en la selección, el ordenamiento y la sistematización de datos consignando categorías teóricas en términos del objeto de investigación. Para ello se tuvieron en cuenta dos etapas sucesivas de análisis de la actividad profesional. La primera, centrada sobre un análisis a priori de la tarea develando “la estructura conceptual de la situación”⁶ e identificando los conceptos organizadores de la actividad. La segunda, centrada

6. Pastré (2007 y 2011) denomina *estructura conceptual de la situación* al conjunto organizado de los conceptos pragmáticos y pragmatizados que sirven para orientar y guiar la acción. Está compuesta también por los indicadores, es decir, los observables, que son los que ayudan a construir el valor del concepto en una situación particular, y por el conjunto de clases de situaciones que pueden ser aprehendidas a la idea de cada concepto.

en el “modelo operativo”⁷ de la formadora a través de un análisis a posteriori de la actividad en situación. Luego consignamos –siguiendo un orden cronológico– las actividades propuestas por la formadora en las distintas fases de la secuencia y seleccionamos fragmentos de pocos minutos de duración, logrados por videoscopía, a los efectos de construir una situación de diálogo de co-explicitación en una entrevista de autoconfrontación. En este marco, el movimiento de confrontación dialógica (Duboscq y Clot, 2010) propició un espacio para que la formadora comenzara a interrogarse reflexivamente sobre lo que se vio hacer, lo que hubiera podido hacer e incluso lo que consideraba que habría que rehacer.

Principales resultados

Tarea y actividad. Encuentros creativos y constructivos

Como anticipamos, en el marco del enfoque teórico-metodológico propuesto se llevaron a cabo varias instancias que constituyeron espacios privilegiados para el análisis de la práctica de la formadora y sentaron las bases del trabajo reflexivo colaborativo entre el docente y el investigador. En tal sentido, la instancia del análisis de la EI resultó crucial para comenzar a conocer la planificación anual de la formadora y la secuenciación de actividades estimadas para el abordaje de los contenidos, así como también para relevar elementos que posibilitarían realizar algunas inferencias sobre las relaciones entre anticipaciones y condiciones didácticas movilizadas en la formación de practicantes reflexivos.

En el marco de la EI, la formadora nos comentó que hace cuatro años que trabaja en el THP y que sus planificaciones fueron varias veces modificadas debido a dos cuestiones principales. En primer lugar, mencionó las necesidades que los

7. El modelo operativo designa la representación que se hace un sujeto de una situación en cuya transformación está comprometido. Es por eso que el modelo operativo del sujeto será más o menos fiel, más o menos completo en relación con la estructura conceptual de la situación, según se trate de un profesional experto o novato. También movilizan el género profesional (Clot, 2012) y la experiencia sedimentada.

diferentes grupos de practicantes fueron presentando en relación con la práctica profesional. A propósito de esto señaló: “fuimos viendo qué cosas eran útiles para las prácticas de las chicas y qué cosas a lo mejor no, no eran convenientes o nos iban a llevar mucho más tiempo”.⁸ En segundo lugar, dijo que su experiencia como directora de una escuela le había permitido proporcionar al THP una “mirada global” sobre lo que acontece efectivamente en el aula y en la escuela. El aporte de la “mirada global de la escuela” fue definido por E. como: “lo que pasa al interior de las escuelas, cómo se abordan los distintos enfoques curriculares en la práctica diaria, cuál es la dinámica del aula, qué es lo que los alumnos necesitan, cómo es la dinámica de la escuela desde que el chico entra, la maestra lo saluda, hasta que se va y el auxiliar cierra la puerta”. De esta manera señaló que en su trabajo pretende que ese aporte ligado a su propia experiencia y trayectoria tenga un impacto formativo en los futuros docentes, aportando herramientas que “les sean de utilidad”.

En relación con la formación práctica de las estudiantes, la formadora manifestó que: “muchas veces lo que le pasa al maestro –y al estudiante también– es que quieren enseñar como ellos aprendieron, entonces cuesta pararse desde la mirada que está proponiendo el Diseño Curricular (DC del nivel primario),⁹ es por esta razón que “el taller se basa en hacer un abordaje de los enfoques, sobre todo de las cuatro

8. Cuando hagamos referencia a los dichos textuales de la formadora y de las estudiantes, utilizaremos la letra cursiva. Por otro lado, se referirá entre paréntesis el tipo de entrevista y el número de página.

9. La estructura interna de las áreas curriculares del actual *Diseño Curricular para la Enseñanza Primaria* (2018) está organizada por los denominados “enfoques” de la enseñanza. A continuación presentamos una breve síntesis de los enfoques de las áreas de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales, ya que fueron estos enfoques los que se trabajaron durante la secuencia de clases filmadas. *Enfoque de las Prácticas del Lenguaje*: concibe el lenguaje como una práctica social, cultural y contextualizada, el objetivo principal es que los alumnos logren ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. El modo de aprehenderla es reflexionando sobre la lengua y sobre los procesos metacognitivos implicados en la lectura y la escritura, a partir de tres ámbitos de referencia: el ámbito de la literatura, de la formación del estudiante y de la formación del ciudadano. *Enfoque de las Ciencias Naturales*: el área de las Ciencias Naturales concibe a la ciencia como una construcción social, colectiva e históricamente situada. Dicho enfoque se enmarca en un modelo de enseñanza constructivista, basado en la indagación colaborativa. En este sentido, se priorizan “modos de conocer” vinculados con las metodologías científicas, tales como: hipotetizar, observar, explorar, experimentar, registrar, comparar datos, ampliar la información, clasificar y generalizar.

áreas disciplinares: Prácticas del Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales”, con el objetivo de que “al principio por lo menos tengan una mirada del enfoque, pero que luego vayan profundizando el estudio del mismo, que se apropien de los enfoques y que le den utilidad en la práctica”. En este sentido la idea también es “que puedan movilizar prácticas reflexivas, pensando: ¿este problema va para este grupo? ¿Lo van a poder resolver? ¿Qué me pide el *Diseño Curricular para la Educación Primaria* (2018)? O, ¿qué propuse yo en la planificación? ¿Qué hice?”, de manera que “puedan reflexionar sobre la práctica para compartir, porque se hace muy rico conversar sobre lo que otra haría en su lugar”.

Por lo señalado, la “mirada global” que propone E. es para ella uno de los ejes más importantes que ofrece el THP. Se trata de una herramienta práctica de análisis cualitativo construida a partir de la experiencia y que, según su mirada, les permitiría a las practicantes tener un mayor conocimiento de la realidad educativa para la toma de decisiones y la acción docente. Asimismo, el ejercicio de la “práctica reflexiva” de las estudiantes implicaría poder integrar dialécticamente tanto los conocimientos formalizados (curriculares, disciplinares y pedagógicos) como los conocimientos prácticos, en un proceso de indagación crítica de la propia práctica con vistas a su transformación. En este sentido, la propuesta de “la apropiación de los enfoques curriculares” a través de la lectura dialógica del DC del nivel primario vigente permitiría visibilizar y cuestionar las representaciones que portan las estudiantes respecto de las prácticas de enseñar más ligadas a ideas del tipo “enseñar como ellas aprendieron”.

El análisis de la acción en situación

En un segundo momento, realizamos la observación y registro en formato de videoscopía y audioscopía de una secuencia de tres clases consecutivas, conjuntamente con la toma de notas para una mayor descripción y comprensión de la situación didáctica en su contexto. En tal sentido, se tuvieron en cuenta las preguntas formuladas en el planteo del problema tomando como punto de referencia el marco conceptual y teórico de la Didáctica Profesional. Por lo planteado, a continuación

presentamos un resumen argumental del devenir de las actividades desarrolladas en la situación profesional que analizamos.

En la primera clase de la secuencia observada se trabajó con el enfoque de las Ciencias Naturales (CN) y los “modos de conocer” propuestos por el DC. La formadora les pidió a las estudiantes que buscaran en el DC algún contenido de Unidad Pedagógica¹⁰ (UP) para el área de CN, y a continuación les propuso que pensarán colectivamente y expresaran en forma oral un hipotético inicio de clase para primer grado. Luego, E. les propuso la lectura, por grupos de dos secuencias de clases realizadas por una maestra: una sobre seres vivos en primer ciclo y otra de magnetismo en segundo ciclo, a fin de que reflexionaran en forma grupal a partir de algunas preguntas. Más adelante se trabajó con el video¹¹ “Qué tan buen observador eres”, para reflexionar acerca de los modos de conocer en las CN. Finalmente, se llevó a cabo una puesta en común donde las estudiantes comentaron sobre lo trabajado y propusieron situaciones de enseñanza alternativas a la secuencia observada. En la segunda clase la formadora se valió de una actividad que había quedado registrada en el pizarrón de primer grado¹² para confrontar lo observado con lo conversado la clase anterior respecto de los modos de conocer en CN. Las estudiantes participaron criticando lo observado y propusieron otra manera de ver la actividad muy distinta a la mirada que proponía E. más ligada al enfoque de las Ciencias Naturales planteada en la primera clase. Finalmente, en la tercera clase se trabajó con el enfoque de las Prácticas del Lenguaje (PL) y las propuestas de enseñanza para dicha área curricular, además E. propuso una actividad en donde las estudiantes debían escribir un texto inscrito en una situación de comunicación definida. A continuación, la puesta en común versó sobre las situaciones de escritura que plantea el actual DC, el lugar del alumno como escritor en el contexto escolar y la crítica a las propuestas de escritura

10. Según la Resolución N° 81/2013, la UP como espacio de construcción de la Alfabetización Inicial abarca el 1° y 2° año escolar.

11. Disponible en youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=-vReUBaXLzo>

12. El ISFD que nos posibilitó el ingreso para la tarea investigativa funciona en el turno vespertino dentro de las instalaciones de una escuela primaria.

del tipo “Composición: tema ‘La vaca’” que han impregnado fuertemente los sentidos y saberes respecto de la enseñanza de las Prácticas del Lenguaje. En relación con esto se reflexionó críticamente respecto de la antigua meta de homogeneidad en las escuelas, sus repercusiones en las trayectorias biográficas y formativas de los practicantes, y se conversó sobre el lugar de la empatía en la construcción del vínculo pedagógico y el clima áulico.

Teniendo en cuenta que las situaciones profesionales son singulares y complejas, el desarrollo de la reflexividad desde el enfoque de la DP implica atender no solo a las actividades efectivamente realizadas por los formadores sino también a las actividades que se propusieron o quisieron hacer (incluyendo las actividades impedidas, diferidas, inhibidas) a fin de conocer su lógica intrínseca, sentidos, significados y las conceptualizaciones que las organizan. En tal sentido, el aporte de la Psicología Ergonómica del trabajo permite promover instancias también de reflexividad en torno a las brechas entre la tarea prescripta y el trabajo real, es decir, entre la Tarea y la Actividad (Faverge y Leplat, 1961). Es por ello que definimos la Tarea como “los objetivos y las condiciones en las cuales la organización pretende que se los alcance” (Leplat, 1983), de manera que “esos objetivos y condiciones pueden estar fijados por quien propone la Tarea [tarea prescripta, es decir, el actual *Diseño Curricular para la Educación Superior*], por el mismo sujeto (tarea redefinida a partir de lo prescripto) o por lo que el sujeto realmente realiza (tarea efectiva)” (Leplat, 2000).

Frente a las distancias evidenciadas entre la tarea prescripta y la tarea redefinida, una de las hipótesis que movilizaremos es que la interpretación que la formadora tiene sobre lo que “debería hacer” se encuentra matizada por sus saberes profesionales como directora de una escuela primaria, el peso del conocimiento institucional y comunitario de dicha práctica, además de su experiencia como formadora de formadores. Asimismo opinamos que dichos elementos propios del “género profesional” –como las maneras de hacer propias de un grupo profesional que se distinguen de otros grupos profesionales practicando el mismo oficio tales como: el rol, el posicionamiento, la cultura docente (Clot, 2012)– tendrían marcadas incidencias en la consideración que la formadora hace de la prescripción curricular y de los sentidos que le otorga a la reflexividad en la FDI.

Huellas, sentidos y reflexividades

El desafío de poner a la formadora en una posición constructiva frente a su propia actividad implicó elaborar una sinopsis utilizando una tabla para el registro de las fases de la secuencia de clases filmadas teniendo en cuenta la duración de cada una, la descripción de las actividades y los fenómenos didácticos evidenciados. En tal sentido, a continuación se presenta un cuadro (véase Tabla 1) que resume la categorización y sistematización de los datos obtenidos, consignando las actividades propuestas en las distintas fases de la secuencia y los episodios seleccionados para el posterior co-análisis.

En relación a la categorización que efectuamos sobre la secuencia de sus clases, nos preguntamos con el interés puesto en un doble propósito acerca de: ¿cuáles de todas las actividades planteadas resultaban más potentes –desde el punto de vista de la formadora– para promover la reflexividad de las practicantes? Y también, ¿cuáles de todas esas actividades nos permitirían promover la reflexividad de la formadora en torno a su accionar?

Una de las categorías de análisis que consideramos relevantes en relación con lo observado tenía que ver con aquellas actividades grupales propuestas por la formadora que invitaban a “mirar con otros ojos” precisamente las “huellas de la actividad” de otros docentes en ejercicio, de sí misma (en su rol de directora), o de las estudiantes (en su rol de practicantes) con el fin de visibilizar y cuestionar ciertos sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela, y construir conocimiento pedagógico a partir de lo observado con vistas a mejorar la práctica de las estudiantes. En el marco de la secuencia de clases, el trabajo con tales “huellas de la actividad” adquiriría formas muy variadas: las huellas podían referirse al análisis de una secuencia didáctica (por ejemplo: Actividades: 3, 4, 5, 6, 8, 9), un registro en el pizarrón (por ejemplo: Actividades: 4, 5, 6, 8), una práctica de enseñanza tradicional (por ejemplo: Actividades: 1, 2, 5, 7, 9, 10, 11); en todos los casos esas “huellas” funcionaban como espejos donde observar y a la vez observarse, a través de la guía de la formadora, para reflexionar sobre lo observado, acercarse y distanciarse de lo reflejado con miras a la formación profesional. Al parecer, la propuesta de la formadora de “observar” las huellas del quehacer profesional (propio o de otros) y recuperar en forma dialógica y colectiva los pareceres y

Tabla 1

| | | | |
|------------------|--------------|-------------|---|
| CLASE I | Actividad 1 | Episodio 1* | Pensar un hipotético inicio de clase para Ciencias Naturales teniendo en cuenta el enfoque de la enseñanza propuesto por el <i>Diseño Curricular para el Nivel Primario</i> ; |
| | Actividad 2 | | Observar un video y comentarlo a través de una puesta en común; |
| | Actividad 3 | | Leer la secuencia didáctica de otro docente y analizarla utilizando para ello una guía de preguntas; |
| | Actividad 4 | | Construir cooperativamente propuestas pedagógico-didácticas alternativas a partir de lo observado; |
| CLASE II | Actividad 5 | Episodio 2 | Observar la actividad de otro docente para confrontar lo observado con la propuesta curricular de Ciencias Naturales y la propia práctica; |
| | Actividad 6 | | Proponer ejemplos y contraejemplos de cómo una misma secuencia didáctica puede ser desarrollada de maneras diferentes por distintos docentes; |
| | Actividad 7 | | Compartir en forma escrita y oralmente las experiencias recabadas en las observaciones áulicas de las practicantes y de la formadora en su rol de directora de una escuela; |
| CLASE III | Actividad 8 | | Observar-se: comentar el desarrollo de las prácticas <i>in situ</i> desde un posicionamiento crítico; |
| | Actividad 9 | | Debatir posibles soluciones a partir de una situación problema que las estudiantes planteen a propósito del desarrollo de sus prácticas en Terreno; |
| | Actividad 10 | Episodio 3 | Escribir un texto inscrito en una situación de comunicación definida teniendo en cuenta el enfoque curricular de Prácticas del Lenguaje. |

* Los episodios significativos son selecciones de fragmentos de pocos minutos de duración, logrados por videoscopía a los efectos de construir una *situación adidáctica* (Brousseau, 2007) para el propio docente que realizó la actividad. El sentido de la elección de un episodio es hacer un foco que resulte de interés para el co-análisis de la autoconfrontación. La idea es que ese pequeño fragmento contenga elementos pertinentes que puedan ser puestos en juego durante el diálogo y que permitan el mejor acceso a la actividad real.

sentires en relación a lo observado invitaba a las practicantes a “mirar para ver-se” en el marco de una lógica dialéctica con el propósito de: movilizar relaciones entre los conocimientos teóricos y los conocimientos prácticos, poner en discusión creencias implícitas respecto del rol, posicionamiento y cultura docentes, y afrontar la complejidad de las decisiones didácticas propias de las situaciones escolares.

Un encuentro con “lo real” de las huellas de la actividad

Puesto que *la apropiación de los enfoques curriculares, la construcción de una mirada global del aula y la escuela y el ejercicio de la práctica reflexiva* constituían, según nuestro entender, las propuestas nodales de la tarea redefinida de la formadora, ir tras las huellas de “lo real de la actividad” (Fernández y Clot, 2007) –es decir, de las conceptualizaciones (teorías, creencias, intuiciones, hábitos, saberes profesionales) que sustentaron sus decisiones y de los sentidos de aquellas actividades impedidas, diferidas, inhibidas, incluyendo las realizadas– implicaba, para nuestro interés, reponer ciertas situaciones dilemáticas del desempeño profesional que consideramos relevantes para hallar los “organizadores de la actividad” (Pastré, 2007).

En efecto, la Didáctica Profesional propone como hipótesis que la actividad humana está organizada sobre la forma de esquemas cuyo núcleo central está constituido por “conceptos pragmáticos”, es decir, un concepto en acto –en términos de Pastré (2011)– o una invariante operatoria –en palabras de Vergnaud (1996)– que sostienen u organizan la actividad. La hipótesis de Pastré (2011) es que hay una parte de invariancia en la actividad profesional que podría designarse con el término de “organizador” puesto que en toda actividad humana existe una organización invariante lo suficientemente general para poder adaptarse a un gran número de situaciones. Por tal motivo, buscar el(o los) organizador(es) de la actividad es intentar comprender cómo esta actividad (realizada en el marco de una situación profesional) es reproducible, transferible y analizable (Pastré, 2007).

En virtud de ello, retomamos los interrogantes planteados en el punto anterior como criterios que contribuyeron en la selección y justificación de los episodios

elegidos de las clases filmadas y los nombramos utilizando algunas frases de la formadora a los efectos de construir una situación de diálogo de co-explicitación en torno a “lo real” de la actividad. Sobre esto cabe aclarar que si bien las clases fueron filmadas consecutivamente, E. decide comenzar a conversar sobre una actividad acontecida en la segunda clase.

Episodio I. El cuadro con hojas: observar e interpretar aquello que no se interroga, que queda oculto, nos va a permitir encontrar otros significados

En este episodio (Sinopsis. Clase II. Actividad 4. Fase 00:04:11 a 00:06:43), la formadora se vale de las “huellas de la actividad” de una clase de CN que había quedado registrada en el pizarrón del primer grado, para confrontar lo observado con lo conversado la clase anterior respecto de los “modos de conocer”. Lo llamativo de esta clase es que la formadora decide no borrar el pizarrón (véase Figura 1) a la espera de que alguien le llame la atención sobre lo que estaba escrito, sin embargo ninguna de las estudiantes plantea nada en relación con ello. Transcurrida la primera hora de clases, E. decide intervenir: *¿Vieron el pizarrón? ¡Lo aguanté para que lo vieran! ¿Lo vieron? ¿Qué les parece?* A continuación las estudiantes se disponen a observar el pizarrón en silencio, al parecer no se habían detenido a observarlo anteriormente, tampoco plantean comentarios.

Mientras observan el pizarrón, E. les recuerda lo trabajado en la clase anterior intentando generar un espacio de intercambio dialogado en torno a lo observado. A partir de ello, las estudiantes realizan algunos comentarios tales como: *¡no hay ningún contenido! Marcaron la que es igual nada más. / ¿Cuál era la intención? ¿Que conozcan las hojas? Hubiera sido más rico que las traigan directamente... / Por ahí estamos en otoño y no las pudo conseguir (risas). / Se quedó en la observación, nada más.* A propósito de estas intervenciones, E. señala: *Se quedó ahí. Y si hubo algún registro (refiriéndose a lo que estaba escrito: “miramos imágenes, las plantas, las hojas”), lo hizo ella. Hubiese estado bueno que además de traer las hojas, los chicos pudieran explorar, ver las formas, los distintos tipos...* A continuación se genera un debate respecto de los sentidos y

Figura 1



significados de la Actividad del “Cuadro con hojas”. Las diversas perspectivas interpretativas en torno al mismo hecho posibilitan una confrontación con la propuesta del enfoque de las CN que E. particularmente pretende evidenciar: *...Piensen en todos los modos de conocer que propone el diseño: observar, registrar, experimentar, plantear hipótesis, ¿no? Y ella se quedó ahí [...] muy dirigida esta Actividad. Lo aguanté hasta acá (borra el pizarrón) ¡adiós hojitas!*

Como se ha planteado, la DP busca generar condiciones que hagan posible el pasaje del sujeto del registro pragmático (que tiene por fin el éxito de la acción) al registro epistémico. Es decir, pasar del dominio de la acción hacia el dominio de la enunciación (que tiene por fin comprender e identificar en una situación dada sus objetos, sus propiedades y sus relaciones). Desde esta perspectiva, para el análisis de la actividad profesional es necesario comprender el proceso de transformación de la organización de la actividad que implica un pasaje de un conocimiento operativo a un conocimiento predicativo. De modo tal que en ese proceso el docente al analizar su práctica gane en toma de conciencia sobre las razones por las cuales hace lo que hace y de esta forma pueda reflexionar en un espacio de diálogo intersubjetivo acerca de la actividad realizada para objetivarla, reorganizarla y pensar otras maneras

de acción posibles. Por lo tanto, la entrevista de autoconfrontación pretende reponer descriptivamente ciertas situaciones dilemáticas del desempeño profesional que consideramos relevantes para hallar los “organizadores de la actividad” (Pastré, 2007). En ese escenario resulta vital la reconstrucción del pensamiento reflexivo del formador a partir de un diálogo de co-explicitación entre el investigador y el docente, situación que potencia una renovada mirada de sus propias prácticas como instancia de construcción de aprendizaje intencional y de prolongación de la actividad constructiva del sujeto (Pastré, 2006).

En la entrevista de autoconfrontación, E. nos comentó que ella esperaba que fueran las estudiantes las que le llamaran la atención sobre lo que estaba escrito en el pizarrón, su intención era que pudiesen establecer alguna relación con el enfoque curricular para la enseñanza de las Ciencias Naturales. En relación con ello señala:

Y yo ahí esperaba que alguien me dijera “mire lo que está en el pizarrón”, no me lo dijeron las que ya estaban pero las que fueron llegando tampoco. En el pizarrón decía “Hoja” que se suponía que tenían que dibujar pero no vimos distintas hojas pegadas en algún lugar.

Lo que más le llamó la atención a E. fue que no solamente tuvo que insistir dos veces para que pudieran ver y comentar el cuadro de manera crítica, sino que además les costó a las estudiantes establecer relaciones fluidas entre la importancia de favorecer el aprendizaje de los modos de conocer a través de acciones tales como: hipotetizar, observar, explorar, experimentar, registrar, comparar datos, ampliar la información, clasificar, generalizar, y lo plasmado en el pizarrón. Es por ello que menciona:

Y la idea era primero vean: ¿cuál es el contenido que estaba ahí plasmado? Uno entra (al aula) y ve qué contenido se estuvo trabajando ahí, y mirás y ves el contenido. Pero ahí, ¿cuál era el contenido? Y, además, ¿de qué forma lo aborda?, ¿la propuesta cuál era ahí? ¿Poner las semejantes? Como dijo ahí una alumna: ¿y los colores, las texturas...?

Cuando se le preguntó por qué creía que esto sucedía así, ella se lo adjudicó en parte a que las clases son quincenales y esa distancia afecta la continuidad de lo

trabajado, por otro lado señaló que a las estudiantes les cuesta *desnaturalizar y poner en tensión las prácticas escolares* y se hace necesario en la formación *observar e interpretar aquello que no se interroga, que queda oculto, para encontrar otros significados*. Frente a la pregunta acerca de qué quería ella que vieran las estudiantes, la formadora dijo que esa era una propuesta donde no había una situación de enseñanza y, si bien desconocían la secuencia de actividades previas, el cuadro resumía una información dibujada por la maestra señalando una correspondencia de tipo repetitiva; no se veían hojas de árboles reales, ni ninguna otra actividad que diera cuenta de una sistematización del conocimiento por parte de los alumnos de primer grado. Al indagar sobre el sentido de esta actividad, la formadora sostuvo que ella pretendía que las estudiantes *ejerciten la mirada cuando entran a la práctica*. Es por ello que les proponía mirar el cuadro con hojas desde una nueva perspectiva: *Habiendo tantas cosas para hacer en las ciencias me parecía que eso era lo visible de lo que nos teníamos que alejar*.

Lo llamativo de este episodio es que las estudiantes no lograban ver lo que la formadora pretendía que observaran. En tal sentido, seleccionamos este momento con el interés en que la formadora advirtiera una cuestión paradójica: algunas veces esas situaciones que ella proponía observar podían referirse a “un conocimiento que convenía hacer” (Altet, 2005, p. 34), pero otras veces implicaban –en palabras de la formadora– *lo que no querés que los maestros de tu escuela sean o lo que no quiero que hagan*. Sobre esta paradoja cabe aclarar que si bien en la entrevista de autoconfrontación intentamos evidenciarla a través del episodio seleccionado, no logramos movilizar en E. las controversias que se intentaban suscitar. Consideramos que esto se debió a que en esta instancia, E. manifestó un posicionamiento crítico frente al desempeño de las estudiantes y no así frente a su propio accionar.

Episodio II. Ejercitar la mirada sobre lo habitual para provocar asombro

En el Episodio II (Sinopsis. Clase I. Actividad 1. Fase 00:03:12 a 00:06:20), la propuesta de la formadora gira en torno a *pensar juntas* el inicio de una hipotética clase

para primer grado. En este sentido, la formadora las posiciona (a las estudiantes) como docentes y les solicita que *busquen* (en el DC) *un contenido de UP*, recordándoles que este *se divide en bloques y que deberán buscar en relación a los seres vivos*. La disposición grupal de las practicantes en el aula facilita la búsqueda colectiva y rápidamente una de ellas propone el contenido: *las diversas plantas y sus partes*. La formadora retoma este contenido y les propone: *Pensemos en un primer grado, en esta época del año, pensemos en una clase, ¿cómo iniciarían?* El silencio en el aula amerita que la formadora haga mención a lo trabajado anteriormente en relación a los modos de conocer en CN. Las practicantes vuelven a leer el contenido pero se quedan en silencio. Solamente una de ellas plantea: *yo creo que los llevaría... en la escuela siempre hay un jardín, hay flores, plantas [...] para ver qué cosas tienen en común, si tienen cosas distintas, si unas tienen flores o no*. La formadora toma este planteo para enfatizar en la propuesta de “observar” como uno de los modos de conocer en ciencias naturales: [...] *Necesito que el maestro me guíe y me diga qué voy a mirar. Yo voy al jardín de la escuela o los chicos pueden traer algo pero yo tengo que pensar: ¿qué les voy a proponer que miren?*

Luego de ver el registro filmico del episodio seleccionado, E. planteó que una de las problemáticas que se presenta en el tercer año de la formación docente es la falta de conocimiento del DC, dijo que las estudiantes desconocen también cómo armar una planificación, qué tener en cuenta para la redacción, los pasos, cómo pensar la secuencia de enseñanza, etc., y eso genera que les cueste pensar en el inicio de una clase. Desde su punto de vista, esto perfila complicaciones en la práctica porque suelen reiterar conductas ya conocidas y aprendidas en relación a las situaciones de enseñanza tradicionales, más ligadas a sus trayectorias escolares autobiográficas, que E. intenta poner en discusión. Frente a la pregunta respecto de lo que ella veía de esa clase, E. destacó el silencio que se generó frente a la actividad planteada y las *respuestas con gusto a poco* que se presentaron. Cuando le preguntamos por qué creía que esto había sido así, la formadora dijo que:

Las estudiantes al no tener afianzado el enfoque curricular para cada área –en tercer año deberían conocerlo bien– les cuesta pensar en cómo iniciar una clase [...] entonces, cuando tienen que preparar la práctica no saben.

Ahora bien, en la entrevista inicial E. nos había comentado que el propósito de la propuesta del THP era precisamente que las estudiantes fueran apropiándose del enfoque de la propuesta curricular, le preguntamos entonces si ella creía que su intención pudo lograrse con la actividad que propuso y en relación con eso nos dijo que:

La línea de Herramientas creo sigue siendo el apoyo de las prácticas basadas en los enfoques pero es poco, es poco esa propuesta... estoy pensando... a lo mejor la primer clase podría ser: “la lectura del enfoque” o nos dividimos en grupos y bueno “retomamos el enfoque” podría ser... pienso que quizá no sean las dos horas pero sí quince minutos, podemos hacerlo hasta de acuerdo a los bloques (del DC del nivel primario).

En tal sentido, la posibilidad de repensar su propuesta en el marco de la autoconfrontación le permitió a la formadora poder revalorizar las actividades de lectura y escritura (del DC, de las planificaciones, registros observacionales, etc.) como instancias necesarias para el desarrollo profesional y la reflexividad sobre la práctica, señalando que:

Lo fuerte tiene que ser la lectura del enfoque y después ir viendo las prácticas, las situaciones de enseñanza, las planificaciones...

Habría que a lo mejor estructurar las clases de otras maneras posibles o haber hecho prácticas del lenguaje primero [...] podría haber ayudado un poquito más para que ellas pudieran pensar juntas la práctica, pensar la planificación de las clases [...] el tema es que a veces ellas traen muy buenos disparadores, pero después no hay algo, una producción escrita, ¿viste?

A propósito de esto, la formadora recordó que había observado en esos días la práctica de una de las estudiantes del THP y comentó:

Me llamó la atención porque es como que no los dejaba participar (a los alumnos) les dijo (la practicante): “bueno, acá están las características del cuento”, sacó una

lámina y la pegó [...] y ahí me preocupé [...] se perdió la producción escrita, la revisión del texto, etc.”¹³

Dicha evocación permitió poner en evidencia que la práctica de una de sus estudiantes reflejaba –para su preocupación– de manera casi idéntica a la *actividad dirigida* que había criticado duramente en el episodio del “Cuadro con hojas”. De esta manera, el segundo episodio visibilizó un dilema profesional latente: ¿cómo integrar el conocimiento teórico de los enfoques curriculares y el conocimiento práctico de las estudiantes (a través de observaciones participantes, ayudantías activas, intervenciones pedagógico-didácticas) en un proceso de reflexividad sostenido por la propia práctica? Por lo planteado, la confrontación de la formadora con sus propios rastros o huellas de la actividad proporcionó una oportunidad para volver sobre su experiencia y detenerse para analizar, evaluar y reformular su acción, distanciarse de una postura más ligada a “no ven lo que quiero que vean” para comenzar a repensar qué podría modificar ella de su propia práctica. Al parecer se hacía necesario ponderar las prácticas de lectura y escritura compartidas (entre pares) como herramientas de descentramiento necesarias para posibilitar la explicitación de los saberes prácticos y, en torno a ellos, promover la reflexividad sobre la práctica situada.

Como fue señalado, desde el enfoque de la Didáctica Profesional el organizador principal de la actividad reside en un acoplamiento entre un sujeto y una situación (Pastré, 2007), por esta razón se propuso una aproximación a las situaciones profesionales para su análisis crítico y reflexivo. En relación con ello, la Didáctica Profesional subraya una distinción originariamente planteada por K. Marx y retomada por Rabardel y Samurçay (2004), quienes coinciden en que un sujeto, al actuar, transforma lo real, pero al transformar lo real también se transforma a sí mismo dando paso a una actividad de tipo constructivo. Estas distinciones entre la actividad productiva vinculada a la realización de una tarea y la actividad constructiva cuyo fin es promover un aprendizaje incidental en el sujeto se retoman de

13. Cabe señalar que dicha actividad de la practicante no había sido explicitada en la planificación de la clase que ya había sido visada y autorizada previamente por la formadora.

manera dialógica sosteniendo que el docente es un sujeto capaz de acción que puede mejorar y transformar su propia práctica a partir de la reflexión que haga sobre esta.

Episodio III. Mirar y pensar acerca de aquellas rutinas escolares instaladas

El enfoque de las PL plantea que uno de los pilares centrales de la alfabetización es ofrecer diferentes géneros discursivos, comprenderlos y producirlos de acuerdo a su función social. En este episodio se realiza una actividad que tiene en cuenta el abordaje de dicha temática. La formadora escribe un breve relato en el pizarrón: *no sabés, llegué y desde la entrada agua, frío... los vidrios rotos y me agarró un ataque. Estaba sola. Necesitaba hablar con alguien y me comuniqué con vos. ¿Qué hago? ¿A quién reclamo?*

La propuesta es que las estudiantes se reúnan en grupos y conviertan el relato en un texto que responda a un determinado género discursivo, para ello deben situarse en el rol de alumnos de primaria, es decir, ponerse en ese lugar para advertir la complejidad de la propuesta. La formadora se acerca a los grupos y los orienta. Una vez finalizada la escritura, cada grupo lee sus producciones sin decir el género al que pertenece, los demás grupos juegan a *adivinarlo*. En el episodio seleccionado (Sinopsis. Actividad 10. Clase III. Fase 00:24:30 a 00:26:13), se conversa sobre las situaciones de escritura que plantea el actual DC: el lugar del alumno como escritor en situación de comunicación, de escribir con un propósito y no simplemente de copiar lo que ve en el pizarrón sin mediar un sentido. Al finalizar la actividad, la formadora hace referencia a las propuestas de escritura tradicionales del tipo “Composición: tema ‘La vaca’” que han impregnado fuertemente el sistema educativo, y en su lugar rescata experiencias escolares autobiográficas de las estudiantes para contrastarlas con el enfoque actual de las PL. Se propone un espacio de discusión colectiva que permite entrelazar la experiencia de la práctica situada y develar o des-ocultar aspectos velados de la propia trayectoria escolar.

Cuando se le preguntó a E. acerca de los sentidos de esa actividad, ella nos dijo que esa propuesta invitaba a las estudiantes a reflexionar sobre la importancia de tener en cuenta *la lógica del niño* a la hora de pensar una clase. En su experiencia ha

notado que muchas veces los maestros, en general, no tienen en cuenta dicha lógica cuando planifican (aclaró incluso que no todos los maestros planifican en forma escrita una clase), de esta manera quería mostrarles, si a ellas les costó realizar la actividad siendo ya adultas, cuánto más les puede llegar a costar a los alumnos realizar un escrito solamente a partir de un temática estéril sin inscripción en ningún género:

Esta propuesta fue rica en el sentido de que ellas pudieron ver primero lo que uno demora en producir porque ellas a veces están ajustando los tiempos: “¡bueno, bueno, vamos terminando!” [...] para planificar yo tengo que tener más datos que “La vaca”, a eso me refiero.

En relación con el objetivo de la actividad, E. planteó que consideraba que era necesario volver a retomar la diversidad de géneros discursivos para que las estudiantes reflexionaran respecto de ciertas prácticas de escritura que suelen traducirse en discursos tales como: *los dejo y les digo: bueno, escriban libremente...*, por ello es necesario que ellas se ubiquen en ese lugar de cómo los niños se sienten cuando yo les doy la consigna o es demasiado abierta y no los guío acerca de en qué lugar fue, en qué momento surgió del día, en qué época del año... En tal sentido, la propuesta de ponerlas en situación de alumnas a través del “juego de roles” pretendía promover la empatía con los niños y niñas que se encuentran en proceso de aprendizaje, para reflexionar críticamente sobre la complejidad de las situaciones de escritura que se proponen en el aula. Sobre esto, E. señaló:

A veces ellas están ajustando los tiempos pedagógicos y a lo mejor al que le cuesta escribir, armar una oración, ponerse a pensar sobre que escribir, etc., se angustia, fracasa en la propuesta pero no solamente porque no pudo, sino porque no fue acompañado ya que suele no atenderse la singularidad del proceso de aprendizaje de cada niño.

Finalmente, en la Entrevista Inicial E. nos comentó que *muchas veces las docentes en formación –y las maestras también– suelen enseñar como ellas aprendieron*; de este modo ratificó que la idea de: *bueno, si yo aprendí así puede aprender cualquiera o pueden aprender todos* carecería de reflexión. En relación con esto, dicha actividad le permitió establecer relaciones con experiencias escolares autobiográficas (del tipo “Composición: tema ‘La vaca’”) para evidenciar que son necesarios otros datos para poder construir

un texto con sentido y confrontar con la propuesta actualizada del enfoque de Prácticas del Lenguaje que comprende las prácticas de lectura y escritura como prácticas sociales, culturales y contextualizadas. En tal sentido, podemos decir que esta resultó ser la actividad con la que la formadora se mostró más conforme, al señalar:

Analizar, interpretar es abrir nuevos sentidos. Es despojarse de lo ya sabido y conocido. Es llevarlos a visitar lo habitual y provocar asombro. Pensar en aquello que es “más de lo mismo” es pensar en esas rutinas escolares instaladas. Es necesario para ello desnaturalizar y poner en tensión esas prácticas escolares. Interpretando aquello que no se interroga, que queda oculto, nos va a permitir desde estos espacios encontrar otros significados.

A modo de cierre: aportes para la formación en PR

En el presente artículo nos propusimos ir tras las huellas de la actividad profesional de una formadora para acercarnos al análisis de su experiencia práctica en la formación de profesionales docentes reflexivos. Desde el enfoque de la Didáctica Profesional analizamos la actividad en acto de la formadora y los resultados de su acción, identificando las relaciones entre anticipaciones didácticas, acciones, saberes profesionales subyacentes, supuestos y decisiones movilizadas en la formación de docentes reflexivos. Habilitamos procesos reflexivos y posibilitamos instancias de aprendizajes situados a partir del análisis y la problematización de las prácticas reflexivas de la formadora.

La potencialidad del dispositivo implementado en el marco de la Didáctica Profesional y la Clínica de la Actividad nos permitió sistematizar y difundir algunas de estas experiencias pedagógicas que se desarrollan en las clases del Taller de Herramientas de las Prácticas en la formación docente inicial en los ISFD de la Provincia de Buenos Aires. Evidenciamos en el análisis de la actividad profesional que la acción de una formadora no se reduce a la mera ejecución de las prescripciones curriculares, sino que la sobrepasa creativamente, la recrea, redefine y resignifica a partir de sus conocimientos, decisiones y posicionamientos así como también de su entorno de trabajo, las características del grupo de estudiantes, las condiciones institucionales, el contexto de la práctica, entre otras experiencias. En este sentido,

el diálogo de co-explicitación planteado como metodología de trabajo resultó una instancia clave para el desarrollo de la reflexividad crítica y, por ende, para la mejora de la práctica profesional.

Concluimos que las propuestas de “observar” y “reflexionar” constituyeron los organizadores de la acción mediante los cuales E. pretendía, por un lado, favorecer en los practicantes la construcción del género social del oficio (tales como el rol, el posicionamiento, la cultura docente) y, por el otro, promover un estilo de la acción, crítico y reflexivo, que les permitiera ajustar el género profesional (Fernández y Clot, 2007) al desarrollo de la práctica preprofesional. Así, la categoría “mirada global” funcionaría como una especie de contraseña que las practicantes deberían ser capaces de aprender, puesto que “esta contraseña es conocida solamente por aquellos que pertenecen al mismo horizonte social y profesional” (Clot y Faïta, 2000). No obstante, la propuesta de observar críticamente para potenciar la reflexividad planteaba ciertas tensiones en torno a una cuestión paradójica: algunas veces las huellas especulares que proponía E. en sus clases podían referirse a “un conocimiento que convendría hacer” (Altet, 2005), y otras veces implicaban –en palabras de E.– *lo que no querés que los maestros de tu escuela sean o lo que no quiero que hagan*.

En virtud de ello, en un primer momento, las controversias evidenciadas en torno a la primera actividad analizada pusieron de manifiesto que en el marco de la FDI y del desarrollo de las primeras prácticas situadas, la práctica observacional del profesional experto y sus significaciones suelen resultar opacas para los practicantes novatos. Por tal motivo, el análisis reflexivo del practicante requiere no solamente de una actitud reflexiva frente a su propia práctica sino también de la mediación de otro que, en la intersubjetividad, potencie el desarrollo de nuevos sentidos sobre la práctica de observar y observar-se.

La segunda situación visibilizó un dilema profesional latente: ¿cómo integrar el conocimiento teórico y el conocimiento práctico en un proceso de reflexividad sostenido por la propia práctica? En tal sentido, el co-análisis de la situación seleccionada le permitió a E. ponderar las prácticas de lectura y escritura compartidas (entre pares) como herramientas de descentramiento necesarias para posibilitar la explicitación de los saberes prácticos y, en torno a ellos, promover la reflexividad de la práctica situada.

Por su parte, el análisis de co-explicitación en torno a la clase III visibilizó el trabajo con actividades reguladas y consignas específicas, espacios de escritura y de lectura colectiva, estructuración y ordenamiento de las tareas de aprendizaje, con un cierre y un propósito explícito. En esa última clase, la situación que implicó “Mirar y pensar acerca de aquellas rutinas escolares instaladas” resultó ser aquella con la que E. se mostró más conforme al revalorizar el potencial reflexivo de las actividades que implicaban el retorno recursivo en el trabajo de reconstrucción de la experiencia de prácticas en contextos reales, sus relaciones con experiencias escolares autobiográficas y su confrontación con la propuesta actualizada de los enfoques de la enseñanza. Tales actividades se constituyeron en valiosas instancias para “deconstruir” (Derrida, 1995) saberes hegemónicos –más ligados a la idea de “enseñar como aprendieron”– y reconstruir nuevos saberes en el marco de un posicionamiento crítico y reflexivo.

Finalmente, sobre la base de la Didáctica Profesional y de la perspectiva hermenéutica reflexiva en la que se inscribe este artículo, consideramos que el formador es un sujeto capaz de analizar crítica y reflexivamente su enseñanza, de comprender el contexto de su práctica y, a la vez, de construir saberes profesionales en torno a ellas. En tal sentido, consideramos necesario otorgarles a aquellos saberes producidos y validados en el transcurso de la práctica docente situada una entidad investigativa sustancial. Por lo planteado, esperamos que el aporte de este trabajo permita establecer un punto de encuentro entre el descentramiento de la práctica y “los procesos de formalización de los saberes de la práctica” (Erausquin y Basualdo, 2004), abonando a la producción de conocimiento pedagógico con vistas al desarrollo de Prácticas Reflexivas en el marco de la Formación Docente Inicial.

Referencias

- Altet, M. (2005). “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

- Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su Actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. *Revue d'anthropologie des connaissances* (París), 4(2), 1-11.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.
- Derrida, J. (1995). *Espectros de Marx* (Trad. J. Alarcón y C. Peretti). Madrid: Trotta.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Regnery.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2008). *Diseño Curricular para la Educación Superior*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires. (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata.
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Domingo, R. y Anijovich, R. (coords.) (2017). *Práctica reflexiva: escenarios y horizontes. Avances en el contexto internacional*. Buenos Aires: Aique.
- 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), pp. 255- 286.
- Erausquin, C. y Basualdo, M. (2004). *Universidad y proceso de profesionalización: encuentros y desencuentros*. Tucumán: IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: La universidad como objeto de investigación. 7, 8 y 9 de octubre.
- Faverge, J., Leplat, J. y Guiguet, M. (1961). *La adaptación de la máquina al hombre*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Fernández, G. y Clot, I. (2007). Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad [Trad. Mario Poy]. *Revista Laboreal* (Porto), III(1), 15-19.
- Yvon, F. y Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans le travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, (1), 19-35.
- Leplat, J. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive* (París, PUF), 3(1), 49-63.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. (Anexo Resolución CFE N° 24/07). <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>

- López, M. y Medina, M. (2018). *Saberes y prácticas en la formación de profesores reflexivos*. Bernal: Editorial de la UNQ.
- Marco referencial de capacidades profesionales de la formación docente inicial. (2018). <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2019/12/Marco-referencial-de-Capacidades-Profesionales-para-la-Formacion-Docente-Inicial.pdf>
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & Formation*, (56), 81-93.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. París: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, P. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. México: Graó.
- Rabardel, P. y Samurçay, R. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions. En R. Samurçay y P. Pastré (eds.). *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarès.
- Schön, D. (1998 [1982]). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.
- Schön, D. (1991). *El giro reflexivo: estudios de caso en y sobre la práctica educativa*. Nueva York: Teachers College.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional* (Trad. Pablo Manzano). Madrid: Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Vinatier, I. (junio 2010). L'entretien de co-explicitation entre chercheur et enseignants: une voie d'émergence et d'expression du sujet capable en *Recherches en Éducation, Hors Série*, (1) *Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation*.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

Recepción: 15/11/2022

Aceptación: 13/02/2023