

# Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

## Artículos

| La reflexividad en la didáctica profesional | Análisis en clave didáctica | Aportes de la sociología crítica | El papel del contexto en el análisis | Situaciones de enseñanza |

## Entrevista

**Alejandra Birgin**

## Dossier

**PROGRAMA ATR: políticas de revinculación y prácticas docentes**

## Comentarios bibliográficos



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
ARGENTINA

1



número 1 • mayo de 2022 • ISSN en trámite

---

# Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
ARGENTINA



**UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

**Análisis de  
las Prácticas**  
Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

## UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Adrián Cannellotto, rector de la UNIPE  
Carlos G.A. Rodríguez, vicerrector de la UNIPE  
Ana Pereyra, secretaria de Investigación de la UNIPE

## REVISTA ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS

Director: José A. Castorina (UNIPE-UBA-CONICET)  
Secretario Editorial: Ignacio Frechtel (UNIPE-UBA)

---

### **Comité Editorial**

Karina Benchimol (UNGS-ISPEI “Sara Eccleston”)  
Liliana Calderón (UNIPE)  
Mariela Helman (UBA-UNIPE)  
Ana Pereyra (UNIPE)  
Patricia Sadovsky (UNIPE)  
Carolina Scavino (UNIPE-UNGS)

### **Consejo Asesor**

Alejandra Birgin (UBA-UNIPE)  
Paula Carlino (UNIPE-UBA)  
Carmen Delgadillo (ENS N° 7 CABA)  
Miguel Duhalde (CTERA)  
Gloria Edelstein (UNC)  
Rodrigo Fuentealba (Universidad Autónoma de Chile)  
Delia Lerner (UBA)  
Patricia Moscato (UNIPE-Subsec. Ed. Sup., M. de Ed., Santa Fe)  
Thierry Philippot (Inspé-Francia)  
Analía Segal (UNIPE)  
Flavia Terigi (UNGS/UBA)  
Oscar Trinidad (UNIPE)

### **Secretaría Técnica**

Virginia E. Verdugo (UNIPE)

### **Staff de Producción Editorial**

Licia López de Casenave, edición y corrección  
Diana Cricelli, diseño original y diagramación



Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución-No comercial-Compartir  
bajo la misma licencia) excepto cuando se especifique lo contrario

*Revista Análisis de las Prácticas*  
Secretaría de Investigación Universidad Pedagógica Nacional  
Calle Piedras 1080, Ciudad Autónoma de Buenos Aires C1070AAV, Argentina  
Teléfonos: +54 11 4307 7500  
Correo-e: [analisisdelaspracticas@unipe.edu.ar](mailto:analisisdelaspracticas@unipe.edu.ar)  
<https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/revistaanalispracticas>  
Hecho con OJS Open Journal system  
Propietario: UNIPE  
ISSN: en trámite

# Sumario

Revista Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente

número 1 • mayo de 2022 • ISSN en trámite

---

<b>Presentación</b>	<i>Adrián Cannellotto</i> .....	<b>7</b>
<b>Acerca de la revista</b>	<i>Comité editorial</i> .....	<b>9</b>
<b>Editorial</b>	<i>Comité editorial</i> .....	<b>11</b>
La reflexividad en la didáctica profesional. Hacia un programa interdisciplinario de estudio	<i>José Antonio Castorina</i> .....	<b>15</b>
El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar	<i>Gloria Edelstein</i> .....	<b>45</b>
Aportes de la sociología crítica a la reflexividad en didáctica profesional docente	<i>Ana Pereyra</i> .....	<b>71</b>
Analizar las prácticas docentes teniendo en cuenta el contexto: co-actividad, didáctica profesional y clínica de la actividad	<i>Carolina Scavino</i> .....	<b>97</b>
Análisis de la actividad docente en situaciones de enseñanza de la música en la educación inicial	<i>Verónica Ana Bárcena</i> .....	<b>121</b>

**Dossier**

**Programa ATR: políticas de revinculación y prácticas docentes**

Introducción	<i>Patricia Sadovsky</i> .....	<b>147</b>
Entrevista a Alejandra Birgin. La relación con el saber y la construcción de confianza como ejes de una política pública que restituye el vínculo con lo escolar	<i>Mariela Helman y Karina Benchimol</i> .....	<b>149</b>
Entre la casa, la escuela y el instituto: registrar la experiencia ATR	<i>Nora Martínez</i> .....	<b>165</b>
Reflexiones a partir del recorrido de una estudiante del Profesorado de Biología: ¿qué le dice la experiencia ATR del contexto rural a la formación inicial?	<i>Marcela Quintana</i> .....	<b>173</b>
¡Mamá, llegó la escuela! ¡Profe, nos encontramos con los niños! Las huellas que dejó el Programa ATR en nuestros estudiantes	<i>Silvina Miranda</i> .....	<b>187</b>
Formación, trabajo docente y revinculación. Notas a partir de algunas experiencias en el marco del Programa ATR	<i>Patricia Sadovsky</i> .....	<b>193</b>
<b>Comentarios</b> Didáctica Profesional y Trabajo Docente		
<b>Bibliográficos</b> <i>Liliana Calderón</i> .....		<b>209</b>
<b>Convocatoria</b> .....		<b>221</b>

---

# Presentación

---

La revista *Análisis de las Prácticas*, que hoy estamos presentando, se suma a las propuestas editoriales de carácter académico de la Universidad Pedagógica Nacional. Con ella esperamos contribuir a la producción y difusión de conocimientos sobre una cuestión que es fundamental para nuestro programa institucional, tanto en lo formativo cuanto en lo que atañe a la investigación.

Quiero agradecer particularmente al doctor José Antonio Castorina, quien fue el mentor y, al mismo tiempo, quien se puso al frente de este proyecto, así como a quienes forman parte del equipo editorial y del Consejo Asesor. Su trabajo hace posible que una nueva revista académica cobre vida y se abra a la colaboración de los investigadores y las investigadoras de nuestra universidad y de otras instituciones del país y del exterior.

Como señalan Castorina y Sadovsky en uno de los libros que UNIPE publicó en 2020, a propósito de la experiencia de educación en pandemia, si algo se puso en evidencia tras el rápido pasaje a una “educación remota de emergencia”, fue la idea de que un profesor no es alguien que posee un conjunto de cualidades esenciales que se inscriben por fuera de los contextos y las condiciones en los que se desarrolla la tarea de enseñar. Por el contrario, su identidad es social e institucional y eso hace que sea necesario enfrentar problemas particulares frente a los cuales explorar e hipotetizar para dar respuestas acordes en las aulas y en los diversos escenarios en los que se transmiten conocimientos. Justamente por esta particular situación inherente a la tarea de enseñar, contar con instancias de reflexión sobre nuestras prácticas en tanto productoras de conocimientos resulta un elemento central. Reflexión, por otra parte,

---

que reclama una mirada plural desde de los marcos interpretativos y abre las puertas a un trabajo interdisciplinario.

En esa misma línea, se viene insistiendo sobre el desfase temporal entre el momento de la formación inicial y el posterior ejercicio profesional en un contexto de cambios rápidos y profundos, como los que estamos experimentando. Un desfase temporal que nos obliga a afinar nuestras proyecciones con relación a para qué aulas o para qué instituciones estamos formando a los actuales docentes. La cartografía con la que contamos es incierta, pero tiene algunos puntos de apoyo seguros: la producción de conocimientos en las prácticas docentes es uno de ellos.

*Adrián Cannellotto*

Rector de la UNIPE

## Acerca de la revista

---

El análisis de las prácticas docentes se ha constituido como campo de estudio desde hace unos cuarenta años. Desde las diversas disciplinas y perspectivas que se han involucrado en él, se ha asumido que el trabajo profesional de los docentes supone una complejidad y una problematicidad que no pueden reducirse a la aplicación de saberes académicos. La revista *Análisis de las Prácticas* se propone aportar a ese dominio de conocimiento desde la maestría en Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, en la que las trayectorias formativas son concebidas de manera inescindible de la producción de conocimiento sobre el campo educativo.

Entendemos que el análisis sistemático de los saberes que los docentes ponen en juego en su ejercicio profesional lleva a tematizar las relaciones entre teoría y práctica abriendo así un amplio espacio de problemas que alimenta el diálogo entre formación y práctica docente. En esta perspectiva, la revista invita a un debate crítico y aspira a contar con contribuciones que formulen, desde diferentes disciplinas y enfoques –didáctica profesional, didácticas disciplinares, pedagogías, sociología, antropología, psicología del desarrollo– problemas relativos al análisis de las prácticas docentes, como por ejemplo, los aportes de nuevas aproximaciones metodológicas, la introducción del enfoque histórico como referencia para enunciar nuevos interrogantes, la inscripción del trabajo docente en diversos marcos interpretativos y, en particular, miradas respecto de los condicionantes del dispositivo escolar. Se espera contribuir a la consolidación de este campo de estudios, uno de cuyos rasgos originales y sobresalientes es el trabajo colaborativo y sistemático entre investigadores, formadores y docentes.

Esta publicación se propone contar con una pluralidad de voces –docentes, investigadores, directivos, equipos técnicos, representantes sindicales, responsables de políticas públicas, etc.– bajo la convicción de que una mayor comprensión de la complejidad de las prácticas requiere la articulación de los diversos puntos de vista. En este sentido, objeta la histórica división entre producción académica y ejercicio profesional, y postula la imprescindible participación de los docentes en la producción de conocimiento sobre las prácticas. Asimismo, y en línea con lo expresado, la revista contempla un espacio específico para la elaboración de artículos que estudiantes de la maestría en formación docente y de otros posgrados de la Unipe así como de diversas universidades e institutos de formación producen como parte de sus trabajos de tesis.

Es también un objetivo de la revista fortalecer las relaciones entre los Institutos de Formación Docente y las universidades. Dichas relaciones han sido, respecto de la formación docente, subsidiarias de la gran disociación entre teoría y práctica a la que nos hemos referido. Este divorcio ha llevado en diferentes momentos –el actual es uno de ellos– a la descalificación de los institutos prestigiando la enseñanza universitaria por el solo hecho de ser tal. Por el contrario, apostamos al diálogo entre las diversas instituciones reconociendo la muy rica historia pedagógica y política de experiencias en formación docente, de ensayos pedagógicos y de debates en nuestro país y en el mundo latinoamericano.

En síntesis, esperamos contribuir al examen crítico y a la construcción de programas de articulación entre las diferentes dimensiones que ofrece el análisis de las prácticas docentes. Y, lo que no es menor, quisiéramos propugnar que tales estudios contribuyan a dar fundamento a políticas públicas tendientes a la construcción de condiciones institucionales en las escuelas y en las instituciones formadoras para la reflexión colectiva sobre las prácticas pedagógicas.

*Comité editorial de la RAP*

# Editorial

---

Este primer número de la revista *Análisis de las Prácticas* propone, como uno de sus ejes y a modo de apertura, ofrecer contribuciones que hagan visibles debates y problemas concernientes a la conceptualización de las prácticas docentes, que son constitutivos de la maestría en formación docente de la Unipe.

El artículo “La reflexividad en la didáctica profesional. Hacia un programa interdisciplinario de estudio”, de José Antonio Castorina, discute problemas teóricos del concepto de reflexión al considerar el análisis de las prácticas. Se distinguen al respecto en este trabajo tres dimensiones: una referida al proceso cognitivo, otra que la sitúa en la intersubjetividad y, finalmente, la relación con las condiciones sociales que obstaculizan o promueven la reflexión. El artículo se propone mostrar que esas dimensiones, en sus diferencias, se requieren entre sí, si se las considera desde un marco dialéctico.

La complejidad que caracteriza las decisiones de las y los docentes en torno a la enseñanza, dimensión central y constitutiva de su trabajo es analizada críticamente en “El análisis en clave didáctica. Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar”, de Gloria Edelstein. La autora propone el *análisis didáctico* de las enseñanzas desde una posición de reflexividad crítica, contextualizada y en perspectiva multirreferencial. Su trabajo se orienta a la búsqueda de una formación centrada en la indagación, que apuesta a que las y los docentes se constituyan en estudiosos de sus enseñanzas.

A través de una interpelación a la sociología respecto del estudio de los mecanismos sociales específicos que derivan en una desigual apropiación de los

---

---

conocimientos escolares, Ana Pereyra en “Aportes de la sociología crítica a la reflexividad en didáctica profesional docente” ahonda en las relaciones posibles entre sociología, psicología, didácticas disciplinares y didáctica profesional. Abre así una perspectiva de diálogo interdisciplinario relevante para la formación docente, en tanto habilita una mayor comprensión de los modos en que la práctica educativa produce desigualdades en las y los alumnos en relación con el conocimiento.

Carolina Scavino, en “Sobre el contexto y el análisis de las prácticas docentes: aportes para pensar la formación y el desarrollo profesional” examina la relevancia de considerar los contextos en los que se producen los análisis de las prácticas. Apoya su argumentación en la tesis según la cual no se pueden escindir los procesos reflexivos del sentido que adquieren para quienes participan en las interacciones que en ellos tienen lugar.

El trabajo “Análisis de la actividad docente en situaciones de enseñanza de la música en la Educación Inicial”, de Verónica Ana Bárcena, estudia, desde la perspectiva de la didáctica profesional, la actividad docente en la educación musical. Asimismo, la autora apela a la clínica de la actividad para analizar los géneros profesionales que se expresan en la memoria colectiva y moldean así el contenido de la actividad docente.

En línea con uno de los propósitos de esta publicación –asumir el examen de las políticas públicas que conciernen al campo educativo–, este número contiene un dossier en el que se suman diferentes voces para ofrecer una mirada del Programa Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR). Se trata de una iniciativa desarrollada en la provincia de Buenos Aires y orientada a restablecer el vínculo con las escuelas de miles de estudiantes para quienes ese lazo, por diferentes razones se había visto debilitado o directamente interrumpido durante la pandemia.

Por hacer foco en el trabajo pedagógico de enseñanza en condiciones de excepción, esta experiencia interpela de un modo original las prácticas docentes y ofrece numerosos interrogantes que podrán ser retomados y analizados a partir de los diferentes registros producidos. El dossier consta de un reportaje a Alejandra Birgin, quien se desempeñaba como directora de Educación Superior en el momento en que se implementa el programa en el año 2020. Cuenta asimismo con las contribuciones de Nora Martínez, Marcela Quintana y Silvina Miranda, estudiantes de la maestría

en Formación Docente de la Unipe que a la vez son profesoras de distintos Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires que orientaron, desde sus respectivas posiciones a quienes participaron como acompañantes del Programa. Finalmente se incluyen unas notas finales en las que Patricia Sadovsky deja señalados algunos problemas que abarcan dimensiones políticas, pedagógicas y didácticas que podrían ser objeto de investigaciones futuras. Se analiza la confluencia de familias, escuelas e institutos de formación docente en el desarrollo del programa y se consideran posibles transformaciones en la formación y el trabajo docente que esta experiencia permite problematizar.

Finalmente, la sección “Comentarios bibliográficos” contiene una reseña del libro publicado por la Editorial Universitaria de la Unipe en el año 2021, *Didáctica Profesional y Trabajo Docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*, coordinado por Ana Pereyra y Liliana Calderón, quien a la vez elaboró el presente comentario. La autora caracteriza en una primera parte los trabajos que componen la compilación y orienta a los posibles lectores sobre los principales núcleos conceptuales y metodológicos de la didáctica profesional. En un segundo momento, reflexiona sobre los aportes de este libro tanto para la formación docente como para el ejercicio profesional.

Esperamos que este primer número de la revista *Análisis de las prácticas* habilite un diálogo con los diversos actores a los que se dirige y se constituya en el puntapié inicial de un fructífero intercambio con la comunidad interesada en el análisis de las prácticas docentes.

*Comité editorial de la RAP*



José Antonio Castorina\*

# La reflexividad en la didáctica profesional

## Hacia un programa interdisciplinario de estudio

---

### Resumen

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

### Palabras Clave

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

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

## Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## Algunas precisiones conceptuales

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## La reflexión en la intersubjetividad

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

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

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

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

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

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

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

## Reflexión, reconocimiento y crítica social

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Conclusión

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

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

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

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

## Bibliografía

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

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

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



## El análisis en clave didáctica

### Una alternativa para abordar en posición de reflexividad crítica las prácticas de enseñar

---

#### Resumen

El artículo caracteriza la enseñanza como prácticas sociales, históricamente condicionadas, que implican un proceso de mediaciones orientadas a imprimir explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad al accionar docente. Intencionalidad que adopta la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, que siempre *cobran forma de propuesta singular* a partir de las definiciones y decisiones que maestrxs y profesorxs concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: cómo se comparte y construye el conocimiento. La complejidad que las caracteriza hace que su análisis reclame siempre un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, límites y posibilidades.

Ello requiere producir un “efecto de desnaturalización”, poner en tela de juicio matrices interiorizadas acríticamente, evitar resolver mecánicamente las situaciones en las que se interviene; ver y pensar las cosas de otro modo. Surge así una propuesta (entre otras posibles) de “análisis didáctico” de las enseñanzas que opta por una posición de reflexividad crítica, contextualizada y en perspectiva multirreferencial. Se

---

\* Doctora en Educación (UBA, 2007). Licenciada y profesora en Pedagogía (FFyH/UNC, 1968/1969). Profesora emérita (UNC) desde 2014. Profesora titular plenaria de la Cátedra Interdisciplinaria Práctica Docente y Residencia y coordinadora de las jornadas nacionales sobre el tema. Directora del Departamento Educación y decana (FFyH/UNC). Directora e integrante de las comisiones académicas de las carreras de Posgrado y Doctorado en Educación (UNC). Categoría I Docente investigadora. Directora de Tesis Grado, especialización Maestría y Doctorado (UNC y otras universidades del país). Evaluadora en diversas universidades y organismos CyT. Profesora de seminarios de posgrado (UNC y diversas universidades nacionales “Intervención e investigación prácticas docentes”). Autora de libros y capítulos, artículos revistas con referato; ponencias y conferencias eventos científicos. Elaboración Diseño Curricular Campo de la Práctica de la provincia de Córdoba.

trata del análisis didáctico con base en la idea de un profesorado orientado a la indagación, que apuesta a que lxs docentes se constituyan en estudiosxs de sus enseñanzas y participen en la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza.

## Palabras Clave

Prácticas de enseñar • profesionalidad genuina • análisis didáctico • reflexividad crítica y contextualizada • aportes socioantropológicos y de la narrativa

Presentar mis ideas sobre la temática, requiere explicitar la perspectiva que asumo acerca de la enseñanza, como quehacer sustantivo en el trabajo docente; asimismo, respecto de los procesos de formación para la misma como práctica profesional.

Al aludir a la enseñanza, sin desconocer la dificultad de sostener explicaciones conclusivas válidas para todo contexto y caer en el riesgo de efectuar burdas generalizaciones, quisiera destacar algunas notas constitutivas que se advierten como recurrentes en estudios acerca de la temática.

Refiero así a su caracterización como prácticas sociales históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos dando lugar a una actividad intencional en un complejo proceso de mediaciones orientadas a imprimir, explícita o implícitamente, algún tipo de racionalidad al accionar docente que tiene lugar en una institución educativa, en particular al interior del aula (en sentido amplio y con formatos diversos). Intencionalidad que puede adoptar la forma de prescripción inalterable o de alternativas posibles, según las modalidades de relación sujetos-objetos que se postulan.

Como práctica social, la enseñanza responde a *necesidades y determinaciones* que están más allá de las intenciones y previsiones individuales de sus agentes directos. No obstante, al menos en algún sentido, siempre *cobra forma de propuesta singular* a partir de las definiciones y decisiones que maestrxs y profesorxs concretan en torno a una dimensión central y constitutiva en su trabajo: el *problema del conocimiento*, cómo se comparte y construye en el aula (Edelstein, 2011).

Ahora bien, en tanto la enseñanza se desarrolla en ámbitos educativos institucionalizados, en sus particulares modos de realización inciden las peculiaridades propias de los *contextos y las culturas en los que inscribe*. De ahí que, en realidad, debiéramos incorporar el plural al referir a este concepto; aludir así a “enseñanzas”. En este sentido, en tanto prácticas que involucran a sujetos e instituciones dan cuenta, en su diversidad, de historias, trayectorias, saberes, conocimientos, representaciones, creencias, normas y valores, *habitus* y tradiciones; asimismo, de procesos de transmisión, producción, reproducción, apropiación, negociación, resistencia, entre otros.

Como práctica que remite a la esfera de lo público, *es siempre de carácter político*; no hay neutralidad ni asepsia posible en ella y, por lo mismo, solo puede entenderse en el marco del contexto sociopolítico e institucional del que forma parte y en atención a sujetos involucrados/as en cada caso.

Cuando se trata de abordar la enseñanza y su análisis en clave didáctica, se torna necesaria la demarcación/articulación entre dos conceptos centrales: prácticas docentes/prácticas de enseñanza. ¿Por qué interesa esta distinción? Ocurre que cuando se hace referencia a la acción docente, se la sitúa generalmente en el aula como microcosmos del hacer, espacio privilegiado donde se despliega; lugar casi único donde se la constriñe. Pareciera que se prioriza el ámbito de clases como terreno en el que se habrá de actuar, desconociendo que en todo proceso de enseñanza se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que inscriben en la estructura y dinámica institucional y vinculan a los actores individuales a una historia social compartida. Así, las representaciones más generalizadas sobre la docencia a menudo no se corresponden con lo que constituye la realidad de su trabajo, en tanto reflejan por su ausencia el olvido de la institución. Este desdibujamiento de la institución no es producto del azar. Históricamente se ha establecido una equivalencia entre enseñanza e intimidad del encuentro entre docentes y alumnos en las clases, como si se tratara de un lugar autorregulado (Edelstein y Coria, 1995).

Desde una perspectiva analítica diferente, cabe subrayar que la enseñanza es otra cosa. En tal sentido, acordar con definiciones que la vinculan con los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos, campo en el que precisamente la enseñanza se perfilaría como proyecto pedagógico, como apuesta ética que no se puede de ningún modo desconocer. A la vez, asumir, como numerosas

investigaciones señalan, que son muchas las cuestiones que rebasan esa dimensión del quehacer docente. Es decir, que el trabajo al interior de las aulas tiene que ver con la enseñanza como parte de una propuesta curricular específica, lo cual ocupa un espacio sustantivo; no obstante, ello no puede significar el descuido del tratamiento simultáneo de las determinantes institucionales y contextuales que marcan poderosamente la tarea de enseñar. Ello conduce a otra manera de pensar; comprender la enseñanza como parte de la práctica docente, resignificándola, amplificando su sentido, posibilitando el reconocimiento de algunos hilos acaso más sutiles de la trama constitutiva de su especificidad (1995).

En consonancia con estos señalamientos me interesa destacar que, como ocurre con otras prácticas sociales, la docente, no es ajena a los signos que la caracterizan como compleja. Ahora bien, en procura de cargar de sentido esta expresión, cabe destacar que tal complejidad deviene en este caso del hecho que estas prácticas se desarrollan en escenarios singulares, bordeados y surcados por el contexto; impronta que hace evidente la imposibilidad de uniformar al referir a las mismas. Por ello, en su análisis se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los perfiles claros a otros borrosos; las problemáticas a resolver no se encuentran claramente definidas y es necesario dilucidarlas desde situaciones que se presentan en muchas ocasiones como ambiguas y contradictorias. Asumir un lugar-papel en ellas reclama siempre un esfuerzo de indagación acerca de su naturaleza, determinantes, límites y posibilidades.

Philip Jackson, en su emblemática obra *La vida en las aulas* (1992), a partir de un trabajo de investigación sumamente potente, identifica ciertas notas características en la enseñanza, que constituyen un aporte valioso en la intención de dar cuenta de esta complejidad. Así refiere a *multidimensionalidad, simultaneidad, inmediatez, imprevisibilidad, publicidad e historicidad*. El cruce de estas notas en una trama que le cabe tramitar (en ocasiones desanudar) desde su posición al docente, dan una clara muestra del particular sentido que cobra la idea de complejidad en estas prácticas.

Desde mi particular lectura, resultan a la vez indicativas de manifestaciones en la cotidianidad de tensiones y contradicciones que provocan, en muchos casos, un corrimiento/desplazamiento de aquello que es tarea central en la enseñanza: el trabajo en torno al conocimiento. Tensiones y contradicciones que se expresan

precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de la enseñanza como práctica social específica y por la referencia a un/una docente con una trayectoria de vida y de formación, que ocupa una posición en el interior de las instituciones, ámbitos particulares de despliegue de su actividad profesional.

De todos modos, el tiempo permite reconocer que resulta de sumo interés diferenciar razones que den cuenta de este desplazamiento a tres niveles o escalas diferentes (macro, meso y micro) desde las que situar *condicionantes que regulan* las prácticas docentes. A escala macro, los que remiten al contexto histórico-social más amplio; a escala meso, aquellos que aluden al tipo de organización en que inscribe esta práctica y los que refieren al micro espacio del aula, donde se juegan expectativas y representaciones mutuas, enseñanzas implícitas y por sobre todo procesos interactivos con lxs alumnx. Condicionantes respecto de los cuales es necesario reconocer claves de análisis-interpretación ya que, desde múltiples atravesamientos, suelen provocar que las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función se asocien con frecuencia a la falta de problematización y el dominio de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad.

¿Qué hacer respecto de estas tensiones y contradicciones? Estudios etnográficos que coinciden con este planteo como resultado de indagaciones en numerosas aulas, plantean que se trata de develar (desvelar) ciertas representaciones, las imágenes en que algunos/as docentes se sostienen, para lo cual se vuelve necesario un movimiento de extrañamiento y, a la vez, reconciliación. Giro posible a partir de tomar distancia, de reconocerse como sujetos autónomos capaces de comprender y tomar decisiones y, al mismo tiempo, como parte de un contexto y orden institucional.

Desde estas objetivaciones, quizá sea posible por parte de docentes pensar y dar lugar a formas alternativas en las prácticas cotidianas. Para ello se requiere poner en cuestión las matrices construidas, revisar marcas de mucho de lo interiorizado en el largo recorrido por la escolarización sin ser objeto de reflexión, que conducen en demasiados casos a naturalizar aquello que debiera ser problematizado. Es importante destacar en este sentido, que algunas de las notas que mencioné como propias de la enseñanza en sintonía con Jackson, hacen que ante ciertas situaciones problemáticas, conflictivas, se actualicen de manera consciente o no, contenidos y formas en una suerte de “salida del paso”, incluso en contradicción con los propios enfoques.

Los condicionantes planteados a escalas diferentes permiten reconocer que el trabajo pedagógico que realiza el/la docente está lejos de ser configurado desde rasgos y posibilidades individuales. De ahí que se torne imprescindible trabajar huellas en las trayectorias de vida y de formación. Por ello, los enfoques a los que adhiero plantean que respecto del conjunto de cuestiones relativas al aprender y enseñar en sus relaciones mutuas, al igual que en el análisis de la realidad social e institucional, se hace necesario producir un “efecto de desnaturalización” de todo lo que vemos como “lo natural”, “lo normal”. Esto implica asumir un necesario distanciamiento; que lo familiar se vuelva extraño; poner en tela de juicio matrices, marcas interiorizadas acríticamente y hacer de ellas objeto de indagación, análisis y reflexión. De ese modo, evitar resolver mecánicamente las situaciones en las que se interviene; ver y pensar las cosas de otro modo.

En este contexto de ideas, investigaciones diversas dan cuenta que las prácticas de la enseñanza –dadas sus formas polifacéticas de expresión– generan posibilidades diferentes de conocimiento-comprensión y, por tanto, diferentes perspectivas de intervención. La relación entre comprensión e intervención conforma una espiral dialéctica en la que ambos procesos se potencian al constituir a estas prácticas como objeto de estudio.

## **Una propuesta que opta por una posición de reflexividad crítica, contextualizada y en perspectiva multirreferencial para el análisis de las enseñanzas**

Pensar y hacer las cosas de otro modo implica fortalecer el papel intelectual de maestrxs y profesores en procesos de construcción de saberes y conocimientos desde y en sus prácticas. Dos consideraciones personales resultan claves al respecto: ampliar los registros y contar como soporte referencias conceptuales que den cabida a nuevas objetivaciones acerca del acontecer en la cotidianidad.

Como prácticas situadas, contextualizadas y plurideterminadas, las prácticas de enseñanza demandan una mirada que recupere y revise, para resignificarlas, las

categorías que conforman aquello que los especialistas han denominado “temas clásicos” de la didáctica (objetivos, contenidos, formas metódicas, actividades, evaluación) como de constructos elaborados posteriormente al interior de esta disciplina, principalmente los vinculados a currículo y evaluación-acreditación, junto a otros que han devenido del intento de “aggiornamiento” de esta disciplina. En consonancia con lo planteado, quisiera enfatizar en la necesidad de un sistema categorial ampliado en la didáctica que, sin desconocerla, vaya más allá de las categorías de la agenda clásica desde la que por décadas se ha pensado la enseñanza de manera hegemónica. Sin avanzar en este punto, pues sería motivo de un texto específico, no quisiera dejar de mencionar el importante giro planteado en los estudios acerca de las enseñanzas con la recuperación de la categoría transmisión en el marco de perspectivas decoloniales.

En cuanto a los registros, una mirada de más amplio alcance, necesariamente deberá ser concretada desde una lectura de carácter *multirreferencial*, con aportes de otras disciplinas particularmente de aquellas asociadas a los campos de conocimiento de que se trate, por tanto, a las didácticas específicas. En esta perspectiva, entiendo que diferentes marcos disciplinarios y desarrollos teóricos aportarán claves de indagación a diferentes escalas, que permitan avanzar al analizar la diversidad y, a la vez, singularidad de situaciones de enseñanza en sus múltiples y variadas manifestaciones.

En esta clave de análisis, incorporo el concepto de *multirreferencialidad* de Jacques Ardoino (1991), que propone abordar las prácticas, los hechos y los fenómenos educativos desde una lectura plural, bajo diferentes ángulos y en función de sistemas de referencia distintos, sin que esto signifique la reducción de unos en otros. Más que una posición metodológica, se trata de una decisión epistemológica, en cuanto la educación como función social global que atraviesa el conjunto de los campos de las ciencias del hombre y la sociedad, interesa a especialistas de diferentes disciplinas. De ahí que los fundamentos de este enfoque se vinculen de manera muy estrecha a la noción de complejidad, a la que referíamos como rasgo constitutivo de las prácticas de enseñar.

En la visión de Ardoino, ya no es posible contentarse hoy con una aproximación que ignore las diferentes miradas que pretenden dar cuenta científicamente de los

fenómenos que interesan a la educación y sus prácticas. La formulación que realiza, como consecuencia, se presenta en franca oposición a las nociones de evidencia y linealidad propias de los cánones de la racionalidad positivista. La perspectiva multirreferencial posibilita una aproximación diferenciada, a partir de desarrollar al máximo las potencialidades disciplinarias. La tarea será tomar en cuenta los puntos de vista diversos y a la vez relativizar cada uno respecto de los otros, procurando así salir del frecuente etnocentrismo disciplinario. Trabajo que toma distancia de enfoques que derivan en una mera sumatoria de aportes, también de opciones traducidas en sincretismo fusionante; de proximidad en cambio, con perspectivas de análisis que proponen dar cuenta del objeto de estudio (en nuestro caso, la enseñanza), desde diversas lecturas y con apertura a la necesaria complementariedad entre los sistemas conceptuales y lingüísticos de los respectivos campos. Ello supone la superación del monismo teórico-metodológico a través de una opción que rescate, desde la pluralidad disciplinaria, un abordaje diferente de los problemas en el campo de la didáctica.

En atención a estas postulaciones, al aludir a la didáctica me importa destacar que al referenciar me en esta disciplina del campo pedagógico, tomo una clara distancia de toda versión técnico-instrumental derivada de la racionalidad tecnocrática. Versión que se tradujo en una significativa reducción de su estructura conceptual, para concebirla en cambio como campo multirreferencial. En tal sentido, una didáctica significada como disciplina que apela a construcciones fruto de desarrollos teóricos y empíricos de otras disciplinas y campos de conocimiento, particularmente de las ciencias sociales y humanas. No como sumatoria de visiones unilaterales y con pretensión totalizante sino como recuperación de aportes múltiples que, sobre la base de la búsqueda de convergencias, resultan potentes para la elucidación de teorías acerca de las prácticas de la enseñanza. Intención de clarificación en la que no cabe soslayar, desde mi óptica y según señalara, que la didáctica necesita aún avanzar en la consolidación de una posición de autonomía en su potencial productivo, ampliar su sistema categorial y, de este modo, recuperar su centralidad en el campo de la pedagogía o de las llamadas “Ciencias de la Educación”.

La perspectiva que se propone, supone apostar a una puesta en valor de la actividad de enseñanza como responsabilidad sustantiva en el quehacer del

profesorado; a su poder para pensar, definir y configurar colegiadamente el sentido asignado a sus saberes y prácticas, así como las condiciones de despliegue de su trabajo. Concebido desde una intencionalidad: el mejoramiento de la calidad de los procesos de producción, difusión, circulación, recepción de conocimientos con un fuerte anclaje en la problemática social de nuestro tiempo. Visión a enfatizar claramente ante cambios tan sustantivos en escenarios, guiones y escenas en las prácticas de enseñar.

En esta dirección, hace tiempo que se ha generalizado la importancia de apelar a la interiorización de prácticas reflexivas por parte del profesorado, significadas como un esfuerzo de inmersión consciente en el mundo de la propia experiencia; un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, lo social incorporado. Hacer posible de esta manera para cada sujeto, reorganizar sus esquemas de pensamiento y acción a la luz de categorías con mayor poder explicativo y problematizador de la realidad, que le permitan profundizar en las evidencias aparentes de lo cotidiano. En este sentido, la reflexividad que oriente estas propuestas no puede traducirse en una autojustificación complaciente que termine salvaguardando el statu quo. Se trata, al decir de Castoriadis (2004), de “reflexividad en sentido fuerte”, que implica una posición a construir, que desafía incluso a volver sobre sí mismo y ponerse en cuestión, que requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación y con diferentes sujetos, las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio que otorgan identidad a estas prácticas. Es decir, aprender a reflexionar sobre la base del diálogo, el trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura profesional que lleva la marca de una cultura del trabajo sustentada en el aislamiento, “a puerta cerrada”, en soledad, en definitiva autorreferente.

La elaboración de propuestas como alternativas a problemáticas emergentes requiere por parte de profesores una comprensión situacional, solo posible desde una posición de reflexividad crítica contextualizada que se integra a una espiral de ciclos de experimentación sin un final preestablecido. Reflexividad que implica dar curso a una conversación con las situaciones en cada circunstancia. Conversación que,

en tanto comprometida en procesos de mejora, actualiza sistemas apreciativos, de valores; implica posicionamientos y compromisos.

De este modo resulta un particular convenio entre indagación e intervención. Nueva cultura profesoral que requiere, por cierto, desocultar los obstáculos enraizados en la propia cultura del trabajo docente. Implica también, inexorablemente, restituir a quienes ejercen la docencia una posición pública autorizada.

En este sentido, se enfatiza la necesidad de pasaje en lo que a la docencia refiere de una visión funcionarizada, al decir de Novoa (1992), de legitimidad delegada que sostiene a profesores en una posición subordinada a la tutela científico-estatal y/o científico-curricular respecto de los especialistas, para hacer hincapié en la idea de autonomía contextualizada, que tiene emergencia en el asociativismo docente y acompaña procesos de autoformación participada. De ahí, el valor asignado al trabajo colaborativo al interior de equipos; el énfasis en la conformación de colectivos docentes organizados con una clara potencialidad para socializar y producir nuevos saberes y conocimientos desde y en las propias prácticas.

El propósito de avanzar en profesionalidad en la labor docente, en consonancia con Inés Dussel (2005), hace necesario además acceder a saberes renovados y plurales, estar en contacto con instituciones y sujetos productores de conocimientos de modo que sea posible abrirse a la cultura y al conocimiento como mundos complejos. Ello significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de docentes con la cultura pero no desde su exclusiva responsabilidad individual, sino desde un movimiento social a partir del cual se rejerarquice el papel que les cabe en la producción y transmisión de la cultura de la que son parte, significada como producto de dinámicas históricas y de luchas sociales.

En relación a ello, no podemos obviar que en la contemporaneidad asistimos a rupturas importantes que nos reclaman como docentes un esfuerzo de comprensión en planos de mayor alcance tales como la necesaria interpelación respecto del mundo en que vivimos (cuestiones preexistentes y que la pandemia no hizo más que visibilizar descarnadamente); nuestras sociedades; la cultura/las culturas; los problemas ambientales, el ecosistema; el inconmensurable y acelerado desarrollo de la información y el conocimiento en las ciencias, las artes las tecnologías y su incidencia en la vida cotidiana y no solo en los procesos formativos; la comprensión de claves

epocales; el reconocimiento de la alteridad, la otredad, la diversidad en sus múltiples manifestaciones (raciales, de género, relativas a discapacidades); las nuevas subjetividades y configuraciones identitarias, en particular de lxs jóvenes a quienes enseñamos en sus singularidades y diferencias. Los gravísimos problemas planteados por las profundas desigualdades existentes, de todo tipo y en los más diversos planos, con efectos de estigmatización, discriminación y exclusiones que dejan a grandes sectores al margen del conjunto societal, carentes de los derechos más elementales.

Es justamente en esta dirección, que considero prioritario atender a perfilar dos atributos en relación a la docencia desde su formación, teniendo como horizonte futuros desempeños. De una parte, bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especializado y, por otra, hacer valer un código ético en el ejercicio de la profesión y, por tanto, la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y toma de decisiones que competen al propio trabajo (Edelstein, 2003).

## **El análisis didáctico y la construcción de conocimiento profesional para la enseñanza por parte de lxs propios docentes**

Quienes se desempeñan como docentes han tenido un largo recorrido por el sistema educativo a partir del cual interiorizaron imágenes, representaciones, maneras de concebir valoraciones acerca de la cuestión educativa. Por lo mismo, siempre cuentan con algo a decir sobre la base de saberes que construyeron en sus experiencias ligadas a sus trayectorias. Pero ese decir es de un orden muy diferente en términos conceptuales, cuando se han transitado relaciones con un saber especializado y a partir del mismo se amplía, profundiza y a la vez interpela el acontecer en las propias prácticas.

Es el conocimiento el que nos va dando la posibilidad de comenzar a ver las cosas de otro modo. Por efecto de la naturalización, puede parecer que en la enseñanza hay un orden, una organización adecuada, “la” correcta y que no hay otra posible. Esa estructura de pensamiento suele estar demasiado presente en los procesos de

formación y luego en las prácticas docentes. Remite a ciertos contenidos presentados siempre de la misma manera, en la misma secuencia, proponiendo el mismo tipo de actividades, modalidades de organización, incluso formas y criterios en las evaluaciones.

De tal modo que ante la pregunta ¿qué sentido tiene para los profesores incorporar una mirada pedagógica especializada acerca de la enseñanza?, lo central, desde mi punto de vista, se traduce en contar con herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan hacer un giro en sus prácticas, o al menos intentarlo a partir de lograr nuevas miradas, lecturas, análisis y, por ende, diferentes visiones y razones a considerar. Es justamente en esta dirección que elaboro la propuesta para el análisis de las prácticas de la enseñanza.

Cabe aclarar que al hacerlo, doy por supuesto que existen sin duda también posibilidades de análisis de una clase desde aportes de otras disciplinas como la sociología, las psicologías, la antropología, entre otras.

Ahora bien, al presentar esta alternativa para el análisis y hacerlo en clave didáctica enfatizo en cuestiones teórico-metodológicas que remiten específicamente a la enseñanza y, por lo mismo, toman a la didáctica como disciplina de referencia. En esta dirección, procuro acercar a docentes un saber sólido y actualizado, en consonancia con la apuesta a una profesionalización genuina de su trabajo. La intención es aportar una opción concreta, que se constituya en herramienta intelectual para que lxs docentes operen con potencialidad desde una posición de reflexividad crítica y contextualizada acerca de sus propias prácticas. Un abordaje que habilite una labor analítica rigurosa al volver sobre las propias clases, objetivar los hechos y procesos que en ellas acontecen y a partir de ello recrearlas. De esta manera, apostar a que maestrxs y profesorxs se constituyan en productoxs de conocimientos desde sus enseñanzas acerca de la enseñanza.

Cabe mencionar aquí que para abordar el análisis didáctico me remito a dos perspectivas desde las que recupero sus aportes teórico-metodológicos. Me refiero a la *perspectiva socioantropológica* en investigación educativa, cuyo conocimiento se ha extendido a partir de la denominada “etnografía educativa”, que es la más difundida en educación (no siempre con los necesarios recaudos); y en complementariedad, la *narrativa en investigación educativa*, que ha tenido bastante desarrollo en las

últimas décadas. Quiero destacar al respecto que solo hablo de recuperar aportes, por cuanto no planteo que los docentes tengan que ser necesariamente investigadores desde estos abordajes. El propósito es aprovechar experiencias acumuladas en el uso de herramientas conceptuales y metodológicas, que sin dudas otorgarían mayor sustantividad al análisis de situaciones en las que se focaliza según los casos. La opción se consolida al advertir en estos abordajes una vía para profundizar el conocimiento sobre las prácticas docentes en su historicidad como en los múltiples entrecruzamientos que en ellas se expresan y, en simultaneidad, hacer posible el necesario cambio en los registros que permita suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales, que suelen ser recurrentes y de notable persistencia al observar y analizar prácticas de enseñanza.

¿Por qué interesan estas perspectivas? En estudios socioantropológicos, el centro de atención está colocado en las instituciones educativas y aulas, escalas para observar-analizar la realidad educativa en busca de diferenciarse de posturas que “hablan” acerca de estas instituciones, de lxs docentes y la enseñanza, desde una visión homogeneizadora y universalizante, que les definen como acercamiento o desviación respecto de la norma, tipifican y clasifican sujetos e instituciones sin permitir reconstruir la singularidad y diversidad de realidades como contextos de las prácticas docentes y de la enseñanza. En lo relativo al enseñar, un modo de construir “observaciones” que se estructuran desde categorías cerradas asociadas a estereotipos respecto de lxs sujetos y sus prácticas que, al analizar los datos recogidos, hacen énfasis en la falta al contrastar con perfiles ideales prefigurados.

Se trata, en cambio, de no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas. En ese marco, se sostiene que la mirada es portadora de una herencia normativo-valorativa que sintetiza categorías heredadas, trazos que la historia deja en sujetos sociales tras largos años de escolarización, que inhiben la apertura a otros registros. Así se va construyendo un sentido común “académico”, que es la lente con la que se acostumbra a mirar la institución y el aula. Categorías heredadas que inhabilitan dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan.

Tal dinamicidad no recuperada, se constituye en historia no documentada, contraponiéndose con frecuencia a la historia oficial, la de registros y estadísticas

---

consagrados por la institución. Y es justamente la historia no documentada la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque, que sienta sus raíces en la recuperación de lo cotidiano como categoría central, teórica y empírica. Se procura así, desentrañar aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para lxs sujetos sociales implicadxs; aspecto que solo es posible identificar a partir de *indicios*, *señales* que, al decir de Achilli (1990) es necesario desentrañar, descifrar, para no limitarnos solo a aquello que aparece en la superficie, a simple vista; que demanda planos de problematización. Postulación que supone una reflexión sobre la relación teoría-empiría, y el papel de quien actúa desde el lugar de indagación.

Lxs sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y los procesan desde sus marcos interpretativos; por ello, se hace imprescindible asumir una actitud de vigilancia permanente sobre los sentidos que construyen desde su lugar. A ese respecto, es necesario ser conscientes que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas, que existen diversos patrones de interpretación. Como consecuencia, hay que procurar descentrarse de los propios parámetros y flexibilizar el referencial. Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales lxs sujetos se apropian de las cosas, los conocimientos, las costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones y reglas de juego, admiten la descripción de tramas de evidencia diversa.

Por cierto, que una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y el análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del cruce evaluativo, que en muchos casos las caracterizan. Apoyarse en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad, superando posiciones objetivistas que acentúan la rigurosidad de las descripciones y se interesan por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a las situaciones objeto de estudio. Ello reclama una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en quien investiga como en lxs sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación que se torna posible a partir del reconocimiento recíproco, la apertura constante a la conversación.

En cuanto a la narrativa en complementariedad y como insumo de valor en el marco de estos enfoques, la cuestión central es la recuperación de relatos por cuanto a través de los mismos es posible para lxs sujetos organizar y dar sentido a sus

experiencias. Relatos orales y escritos se constituyen en una vía privilegiada para dar lugar a reconstrucciones como memorias de vida y de formación; expresión de imaginarios y representaciones que al ser documentados se constituyen en elementos potentes en la labor interpretativa que requieren los procesos de análisis. De ahí que las indagaciones se planteen siempre en términos colaborativos, es decir, que reclaman de manera inexorable una polifonía de voces, solo posible a partir de conformar un entramado desde la palabra de todxs lxs involucradxs en las situaciones objeto de análisis.

## **Adentrándonos en el análisis didáctico: la relación acciones, decisiones y supuestos presentes en la enseñanza**

El análisis en clave didáctica requiere de inicio dejar en claro que su propósito central es colocar como objeto de estudio las propias prácticas de enseñanza (de ahí la importancia asignada a clarificar qué entendemos por enseñanza y el tipo de formación necesaria). Una indagación de esta índole requiere dar cuenta de escenarios y escenas que se juegan en toda propuesta a tal fin. Por lo mismo, en términos empíricos, se constituyen en aspectos sustantivos a desentrañar, si de lo que se trata en definitiva es de construir nuevos conocimientos acerca de las enseñanzas.

Una clase concebida como configuración didáctica se presenta como una estructura global de actividad. Como parte de la misma y en su desarrollo secuencial, se activan múltiples acciones, episodios entrelazados (trabajos en grupo, resolución de problemas, análisis de casos, realización de ejercicios, lecturas y escrituras diversas, debates e intercambio de saberes, toma de notas, etc.) y, en relación a ellas, registramos indicaciones por parte del/la docente, materiales utilizados, entre otras muchas cuestiones. En torno de estas acciones, el análisis, como operación del pensamiento, supone abstraer, separar la totalidad en partes, teniendo siempre claro que son partes de un todo más amplio.

El análisis y la síntesis son dos operaciones claves del pensamiento que siempre se interrelacionan. Así, hay momentos analíticos que designo como análisis

“unilateral”, que se dan sobre todo al inicio, que separa de manera más fragmentada el acontecer en la clase ya que vamos adentrándonos, una a una, en las distintas acciones y modos de proceder. Pero a medida que avanzamos establecemos relaciones; el análisis se torna multilateral y surgen síntesis parciales. De ahí los necesarios entrelazamientos entre análisis y síntesis. ¿Qué quiero decir con esto? Que esta división es artificial. Siempre que separamos una totalidad lo hacemos para facilitar su comprensión, capturar sentidos que de otro modo no serían accesibles, pero es importante tener siempre en claro que trabajamos en partes de un todo. Que sencillamente, al focalizar podemos captar, advertir mayor diversidad de aspectos a tener en cuenta a la hora de pensar una clase, tales como: ¿qué selecciono y cómo organizo el contenido; cómo resuelvo cuestiones relativas al espacio, los tiempos, los agrupamientos y las interacciones; cómo planteo consignas según las tareas?, entre tantos otros. El propósito de abstraer, separar, se relaciona con la posibilidad de objetivar en detalles lo que acontece. Por ello, en primera instancia se plantea el trabajo analítico a partir de “desarmar” la clase, su deconstrucción.

Solemos escuchar con frecuencia decir: “qué clase interesante, dinámica, participativa o como contrapartida, qué clase floja, aburrida, incomprensible”; pero estos juicios totalizadores nos dicen poco y nada respecto de las decisiones tomadas en su momento y si tuvieron expresión o no en la práctica de la clase referida. Es decir, comprender por qué se hizo lo que se hizo y por qué pasó lo que pasó, siempre en relación a la enseñanza. Considerar la clase como estructura global de actividad, que integra diversas unidades de sentido.

Por eso, el análisis didáctico de una clase es en primera instancia deconstructivo, para avanzar luego en sentido reconstructivo. La reconstrucción tiene lugar sobre la base de elaborar hipótesis interpretativas, inferencias acerca de lo que identificamos en un comienzo en los registros de observación, escritos o no respecto de la clase, y las relaciones que establecemos luego. Estas inferencias, conjeturas, requieren de una validación que se logra a partir de la triangulación entre visiones/versiones de diferentes sujetos (otrxs docentes, estudiantes, investigadores, interpelando diferentes grupos); cruzando los datos obtenidos a través de diversas técnicas (registros observacionales, entrevistas individuales o grupales, análisis de documentos y producciones didácticas); también, sobre la base de una

triangulación teórica, contrastando la información recogida con desarrollos teóricos que vinculan con la cuestión de que se trate (contenidos disciplinares, técnicas y procedimientos utilizados, materiales, agrupamientos, interacciones, vínculos y relaciones con el saber, otros, etc.).

En términos operativos, en esta labor de deconstrucción-reconstrucción, se procura primero identificar acciones que son siempre múltiples en una clase, independientemente del contenido y las formas que adopten. Algunas son visibles fácilmente a los sentidos, son *observables directos* (entrega de un material, planteo de una consigna, exponer, escribir en la pizarra, presentar *PowerPoint*, resolver ubicación en el aula). Pero hay otras que no logramos capturar fácilmente, hay que inferirlas a través de lo que designamos como *observables contruidos*. Allí siempre la posición de indagación en el análisis remite a interrogarse acerca del ¿por qué? Puedo observar, por ejemplo, que el/la docente dispone un agrupamiento de determinada manera cuando da una consigna y después advertir que está atento al modo en que sus estudiantes concretan ese agrupamiento: quiénes y cómo se articulan, quiénes no lo hacen o tardan en dar respuesta a esta solicitud, para luego registrar su intervención respecto a la situación planteada. Registro que algo sucede en esa interacción, pero no es observable a simple vista, necesito de una observación más aguda que me permita inferir, conjeturar las opciones o decisiones en relación a la intervención por parte del/la docente.

En esta instancia, introduzco una cuestión fundamental para avanzar en lo que supone el análisis didáctico. Las acciones en una clase diseñada como tal, se relacionan en su desarrollo y demandan, si se procura profundizar en los sentidos en juego, abordar una labor interpretativa que posibilite identificar otra dimensión: *las decisiones*. Siempre lo que un/a docente plantea en una clase tiene que ver con decisiones, conscientes o no. En relación a ellas, distinguimos las macro-decisiones, que son las que se pueden anticipar cuando se elabora el diseño de la clase. Decisiones que derivan de las intencionalidades, los propósitos y las adscripciones teórico-metodológicas acerca del enseñar, el aprender, la disciplina o área de conocimiento de que se trate, las relaciones entre sujetos y con el saber, entre las principales. Luego otras, que caracterizamos como micro-decisiones, que necesariamente se van resolviendo in situ en la clase, porque tienen que ver con los

imponderables, cuestiones que no podemos anticipar (por ejemplo, las preguntas que nos van a formular o la participación de lxs alumnxs; precisiones necesarias tanto respecto del contenido como de las actividades propuestas, etc.). Podemos tener claro por qué planteamos tal o cual consigna, por qué coordinamos de determinada manera los momentos de intercambio, pero no es posible anticipar cómo actuarán lxs alumnxs en relación a lo que en diferentes instancias les planteamos, las resonancias en ellxs de nuestras propuestas. Es en esas situaciones que lxs docentes tenemos que definir, construir qué micro-decisiones son necesarias. Siempre estando alertas para que no entren en contradicción con la visión central que sostenemos acerca de la enseñanza y los propósitos de la clase. Es importante, asimismo, también *in situ*, decidir qué aspectos de esa intencionalidad y de las macro-decisiones estamos dispuestos a resignar o negociar, y cuáles no. Cuándo y cómo, respecto de algo que es nuclear en nuestras propuestas, tenemos que encontrar en la inmediatez otras vías de realización por cuanto sin haber sido previstas aparecen como necesarias.

En este proceso, y en relación a las decisiones y su expresión en acciones, cobra fundamental valor otra cuestión a considerar en el análisis: los supuestos. Supuestos (racionalidades en otras perspectivas epistemológicas), que dan cuenta de razones y también opciones/adscripciones (fundamentadas en concepciones sobre la enseñanza, lxs sujetos, el conocimiento y los vínculos con él a promover, los campos del saber y las disciplinas, las relaciones con el contexto, entre otros) que justifican desde qué referentes y/o referencias se toman las decisiones. Principalmente las macro-decisiones, aunque a medida que se avanza en la trayectoria docente, se amplía y profundiza nuestra formación es notable advertir cómo las micro-decisiones adquieren mayor coherencia con las macro-decisiones.

Ya finalizando el tratamiento del tema análisis didáctico, me importa destacar que una labor de análisis de este tipo, no es pertinente solo cuando se trata de clases en las que se utilizan diferentes técnicas y procedimientos, están previstas actividades individuales o grupales por parte de lxs alumnxs, se utilizan los más diversos recursos y materiales didácticos. No solo es posible, sino a la vez muy valioso, concretar también el análisis didáctico de clases exclusivamente expositivas. En ellas se pueden discriminar y precisar momentos como unidades de

sentido para, de ese modo, indagar respecto de las decisiones centrales en lo que hace a los contenidos, su selección y organización a los fines de la presentación. En tal sentido, registrar y luego analizar, qué recorte de dimensiones y conceptualizaciones específicas se efectuó; qué se incluyó y qué no; cómo se organizó la secuencia a lo largo de la exposición, el momento de inclusión de diferentes conceptos y sus relaciones. Además, una clase que es predominantemente expositiva, puede incorporar interrogantes; incluso en ciertas ocasiones iniciar el desarrollo de la temática con el planteo de preguntas y desde ellas abordar todo el desarrollo de la temática. Lo mismo puede ocurrir sobre la base de incorporar casos, problemas, teoremas, tesis. Es frecuente que en clases expositivas se incorporen recursos tecnológicos de distinto tipo. ¿Cuándo? ¿Con qué propósito? ¿Desde qué enlace con la exposición? Además, ¿qué tipo de argumentos se priorizan, a qué operaciones cognitivas se apela?

Reafirmo, por tanto, la idea de que una clase concebida en términos didácticos no es una mera sumatoria en ningún caso; incluso, en una clase donde solo exponemos ciertos contenidos, también se requiere darle forma de una estructura integrada, una configuración particular. Por cierto, ello es así si estamos realmente interesados en que nuestros alumnos comprendan ciertos saberes y conocimientos, y se apropien al mismo tiempo, de un tipo de relación con el saber.

En suma, toda clase pensada y desarrollada como propuesta de enseñanza puede ser objeto de análisis didáctico. El valor central de tal labor analítica no es el de evaluarla, sino el de volver a pensar la clase y sobre esa base dar lugar a propuestas alternativas. En este sentido quisiera destacar que, así como la fase cuya marca es la deconstrucción promueve el análisis orientado a la reflexión crítica de una clase particular, la fase de reconstrucción al articular acciones, decisiones y supuestos da lugar a una manera diferente de ver la clase y a la vez de recrearla. Por lo mismo, este modo de operar articula también con la instancia de elaboración de diseños de clase. Esto es así, por cuanto los hallazgos que resultan de este pormenorizado trabajo analítico nos dejan indicios desde los cuales construir clases alternativas.

Lo interesante de un análisis de las características que propongo, entiendo que tiene que ver principalmente con el logro de bastante claridad por parte de los docentes que lo encaran respecto de aspectos a sostener, mantener en sus programas,

unidades, clases como de otros que es necesario desechar o reformular. Una construcción que preserva, a modo de repositorio personal, un caudal de contenidos y sus fuentes, actividades, materiales y recursos didácticos a partir de las propias prácticas de enseñanza. De este modo, identificar acciones y decisiones que se consolidan en el tiempo y enriquecen la propia propuesta, más allá de que exigen en diferentes ámbitos y situaciones resoluciones casuísticas.

El análisis didáctico, en la propuesta que estoy sosteniendo, se constituye como una alternativa entre otras posibles, para construir saberes acerca de las prácticas de enseñanza desde las prácticas mismas. Además, y en simultaneidad en mi perspectiva, en la medida que se requiere en la indagación asumir una posición en relación al conocimiento que es la misma que caracteriza los procesos de investigación y, a la vez, utiliza las mismas herramientas que la investigación didáctica, acorta la brecha existente entre investigación y docencia. Dicotomía de enorme fuerza y presencia aun en nuestras universidades, que es necesario disipar si apostamos a una profesionalización genuina de la docencia universitaria independientemente del campo de conocimiento de que se trate.

## **Un profesorado orientado a la indagación. Los saberes necesarios**

Desde este conjunto de postulaciones y en sintonía con la apuesta al análisis didáctico, direcciono la propuesta formadora con base en la idea de un profesorado orientado a la indagación, que apuesta a que lxs docentes se constituyan en estudiosxs de sus enseñanzas. Profesionalizar la docencia en esta clave, quiere decir que un/una docente debe poder dar cuenta, dar razones, tomar la palabra, decir, hacer lugar a la propia voz en cuanto al por qué enseña lo que enseña, por qué lo hace de ese modo; sentirse habilitadx, autorizadx, sobre la base de indagar en sus propias prácticas. Ello no puede limitarse a estudiar solo los contenidos de la disciplina (que es una condición necesaria fundamental, pero no suficiente), y a cuestiones pedagógico-didácticas imprescindibles a los fines de la enseñanza. Cabe entonces preguntarse ¿qué saberes supone concebida de este modo, la formación del profesorado?

En mi perspectiva, se conmueven profundamente las visiones respecto de los saberes y conocimientos necesarios, y todo intento de codificación resulta insuficiente. Se requieren, entre otros: saberes teóricos, saberes de referencia (disciplinarios), saberes construidos desde las prácticas cotidianas contextualizadas, saberes desde las prácticas y acerca de las prácticas, saberes de experiencia, todos ellos, sometidos a discusión y crítica. Saberes acerca de la alteridad, a los que es necesario remitir en un oficio en el que el interlocutor humano exige estar receptivo a sus señales, a sus gestos, que supone una ética de las situaciones singulares desde la cual interrogar las relaciones con otrx/otrxs, en cada caso, en cada situación. Saberes de la contemporaneidad, posibilitadores de la comprensión de los problemas y debates más importantes de la cultura que habiliten un compromiso con la realidad epocal. También saberes de integración, saberes intermediarios, es decir, saberes-herramientas para analizar y escribir acerca de las prácticas, reconstrucciones desde la memoria documentadas.

En esta clave, postular la idea de un profesorado orientado a la indagación requiere, como una cuestión central, una formación que habilite para ampliar los registros del acontecer cotidiano para lo cual subrayo el valor de los aportes teórico-metodológicos de las perspectivas socioantropológica y de la narrativa en investigación educativa, según mencionara. De este modo, dar lugar a una suerte de práctica de investigación crítica, que permita traspasar los límites de nuestra perspectiva, de todas las perspectivas. Que nos acerque a la realidad con sus diferencias aunque ello disloque nuestros propios puntos de vista. Desplazar la propia mirada es un camino para miradas nuevas, es aumentar la distancia crítica. Implica una actitud que no juzga, no lleva ante un tribunal, el tribunal de la razón, no interpreta ceñido a una perspectiva determinada.

En suma, ir más allá de prefiguraciones y modelizaciones; quebrar las profecías que se autocumplen; la sensación persecutoria de la falta, lo que “no salió bien”, lo que se “debería haber hecho de otro modo”. Todo aquello que concluye en muchos casos por parte de profesorxs, en ausencia de deseo en relación a su trabajo.

Por eso es importante propiciar una manera de abordar la reconstrucción de experiencias y atender al desarrollo de disposiciones para ello; requiere habilitar formas expresivas diferentes, un lenguaje de la experiencia que se muestra pleno de

---

sensaciones y emociones. En clave con esta visión, los relatos y textos reconstruidos podrán ser luego objeto de reflexión y crítica a partir del intercambio con otros que harán posible la incursión en ciertos planos de objetivación. Romper la soledad y el aislamiento para poner en diálogo distintas miradas y lecturas se tornan justamente en una condición básica. De cualquier manera, la reconstrucción crítica a la que se convoca, si se trata de abrir a diversidad de sentidos, tiene que plantearse en términos de “una vuelta libre sobre las clases” o situaciones objetos de análisis. No por imposición desde un lugar de autoridad, pues en esos casos se transforma más en confesión que en acciones orientadas a la constitución del sujeto. La experiencia me ha mostrado que en la idea de recuperar sentidos, es necesario un esfuerzo especial en dar lugar a un clima de credibilidad y confianza como pre-condición para una recuperación genuina de las experiencias vividas.

Me resultaba/resulta impensable obviar el potencial ofrecido desde relatos de vida y de formación. Apelar para ello no aisladamente sino de manera continua y sistemática, además sistematizada, a procesos metacognitivos y metaanalíticos desde dispositivos que provean las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias (el *modus operandi*, al decir de Bourdieu). Dar lugar desde la enseñanza a condiciones que habiliten volver sobre las propias trayectorias, revisitarlas, revisarlas. ¿Cómo? Recuperando imágenes, contando historias, compartiendo biografías. Escribir relatos, producciones en los más variados estilos; escuchar y registrar relatos; incorporar lo lúdico, el arte en sus diferentes formas de expresión-comunicación. De este modo, desnaturalizar lo que fue por mucho tiempo naturalizado, recuperar vivencias y decantarlas en experiencias mediadas por el análisis, la crítica, la reflexión. Tarea que demanda necesariamente otorgar tiempos y crear las condiciones necesarias.

Por eso insisto en el valor de enfoques deconstructivistas y reconstructivistas. Puesto que la formación demanda para dar lugar a prácticas transformadoras, según ya expresara, volver sobre matrices interiorizadas en el largo recorrido por la escolarización. Matrices en muchas ocasiones asociadas a prefiguraciones ideales acerca de las prácticas docentes, a patrones formales comunes que no admiten el reconocimiento de la diversidad; a estereotipos y prejuicios que como no fueron objeto de procesos reflexivos fuertes, se actualizan con demasiada frecuencia ante

los complejos e impredecibles sucesos en la cotidianeidad. También categorías cristalizadas de fuerte poder en términos de su legitimidad que inhiben la posibilidad de adentrarnos en la realidad de contextos, instituciones, grupos y sujetos en sus singularidades.

Planteos que surgen de la convicción de que no hay otra manera de suscitar procesos con potencial efectivamente transformador al enseñar acerca de las enseñanzas, que capitalizando las propias prácticas en el trayecto de la formación como objeto de estudio, de pensamiento y reflexión. Labor que significa un importante desafío pues, entre otras cuestiones, implica una lectura en traza crítica acerca incluso de las propias propuestas de formadores.

Esta opción articula con otra nota identitaria en la docencia que es el desafío permanente de una doble intelección. Desafío que implica articular la aprehensión y apreciación de procesos objetivos, realidades contextos y ámbitos de actuación y, en simultaneidad, todo lo atinente al despliegue de subjetividades: las propias, las de integrantes de equipos, las de comunidades académicas de las que se participa, es decir, aquellxs con quienes se interactúa y, en particular, las de nuestrxs estudiantes.

Actualmente se insiste además, planteo que compartimos, en la importancia de la escritura como documentación de la experiencia docente, con el propósito de avanzar en la comprensión de las prácticas. Entendemos que para ello, se requiere un trabajo que tiene que ver con la posibilidad de actualizar primero memorias de experiencias, para luego, encontrar las vías para compartirla. No obstante, el compromiso de la escritura significa un salto cualitativo de cierta magnitud, fundamentalmente en términos de llevar a la esfera de lo público aquello que se siente recurrentemente del dominio privado. Circunstancias en las que la labor de análisis se constituye en base de sustentación necesaria para crear las condiciones que habiliten escrituras pedagógicas. Procesos intrincados de lecturas y relecturas; escrituras y reescrituras iniciadas desde guiones en borrador que se van afinando en procura de asumir el lugar de autoría, tomar la palabra, desplegar la propia voz.

Escribir acerca de las propias prácticas, documentarlas, no complica a ciertos docentes que tienen un vínculo placentero con esta actividad, que además se sienten legitimados en sus conocimientos y saberes por lo que les importa socializarlos, pero esta situación no es generalizable en absoluto. De ahí el valor de un proceso

---

cuyo contenido se comparte y debate en espacios colectivos a los que no se les da de inicio publicidad. En esta dirección, dado que una barrera importante es el propio juicio de los pares, una resolución favorable demanda que los grupos y colectivos se consoliden como comunidades de aprendizaje, como comunidades de prácticos, sobre la base del reconocimiento recíproco.

En esta clave de lectura juega además un papel central que lxs docentes establezcan, desde los procesos de formación y luego en el desempeño profesional, según ya he destacado una relación de interioridad en los vínculos con el conocimiento. En tal sentido, autorizarse como productoxs, autorxs y/o coautorxs, pero fundamentalmente ser capaces –ante estas tareas significadas como nucleares en el quehacer profesional– de dar cabida al placer, al entusiasmo y disponerse a disfrutar de ellas. Esta posición, esta conciencia de sí y las actitudes que suponen no se logran como decía por imposición, como meras respuestas a mandatos o prescripciones desde posiciones de autoridad. No obstante, es indudable que requieren para su emergencia, sostenimiento y desarrollo en el tiempo de ciertas condiciones de posibilidad, no solo subjetivas sino objetivas.

Es en este sentido que recupero el concepto de profesionalidad ampliada, que concibe al/la docente como agente curricular significativx; un/una docente que conoce, que tiene un saber y se define respecto del qué, cómo, porqué y para qué enseña. Ello significa asumir un nuevo marco epistémico, una nueva cultura profesional, que recupere el protagonismo de lxs profesorxs en la construcción de conocimiento profesional docente. Concepción que recupera la faceta intelectual de profesorxs en lo relativo a su trabajo en tanto enfatiza su necesaria capacidad para dar sentido a lo que hacen, para reconstruir la razón de ser de lo que hacen; para reconocer, algo frecuentemente olvidado, los efectos de sus intervenciones en aquellxs a quienes van dirigidas; capaz de generar cursos alternativos a partir de la ampliación permanente de sus marcos conceptuales. Perspectiva que reclama un desarrollo profesional como combinación de conocimientos fundados en teorías y prácticas que se utilizan en situaciones particulares, concretas, con posibilidad de ajuste flexible y creativo es decir que demandan una adaptación situacional. Sin pretensiones de completud, de omnicomprensión, tomando distancia de prefiguraciones ideales que dejan en el desamparo manifestaciones de lo singular.

## Bibliografía

- Achilli, E. L. (1990) *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes.
- Ardoino, J. et al. (1991). *Sciences del'Education, Sciences Majeures. Actes de Journees D'EtudeTenues a L'Occasion des 21 Ans de Sciences de l'Education*,Issy-les-Moulineaux. EAP, Colección Recherches et Sciences de l'education, pp. 173-181.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva* (Traducción: Helenes Levesque Dion). México D.F.: Grijalbo.
- Castoriadis, A. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación humana I*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Dussel, I. (2005). *Pensar la Escuela después de Foucault*. En G. Frigerio y G. Dicker (comps.), *Educarse acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Edelstein G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Edelstein, G. (2003). *Prácticas y Residencias: Memorias, Experiencias, Horizontes. Revista Iberoamericana de Educación, (33), 71-89*.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Jakson, P. W. (1968, 1988, 1990, 1991). *La vida en las aulas* (Trad. Guillermo Solana). Madrid: Morata.
- Novoa. A. (coord.). (1992). *Os Profesores e a sua formacau*. Lisboa: Publicaciones Don Quijote, Instituto de Innovacao Educacional.



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

---

## Resumen

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

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

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

## Palabras Clave

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

## Introducción

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

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

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

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

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

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

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

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

## Estructura social y desigualdades educativas

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

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

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

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

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

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

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

## Lenguaje, *habitus* y aprendizajes escolares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## La inscripción del *habitus* en una sociología del conocimiento

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Relación con el saber, secundarización y saberes disciplinares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Consideraciones finales y discusión: los *habitus* como objeto de reflexión en la didáctica profesional docente<sup>1</sup>**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Bibliografía

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

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

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



# 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.

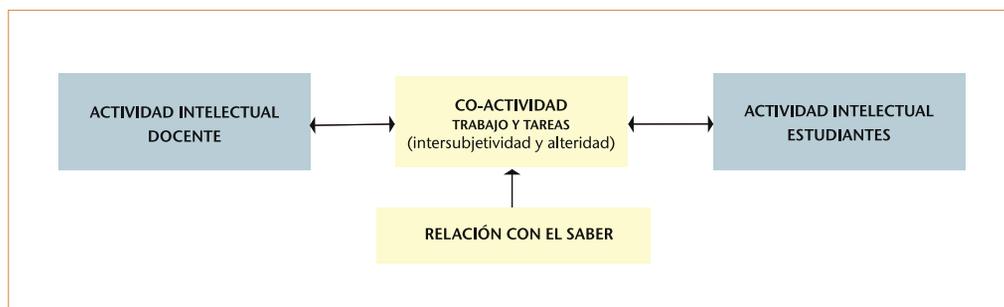
En este sentido, la actividad psicológica que se realiza en las prácticas escolares, es un tipo de actividad particular. Implica una interacción con otros/as pero también compartir fines y sentidos que regulan la participación en las tareas que se realizan (Baquero y Terigi, 1996; Candela, Rockwell y 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).

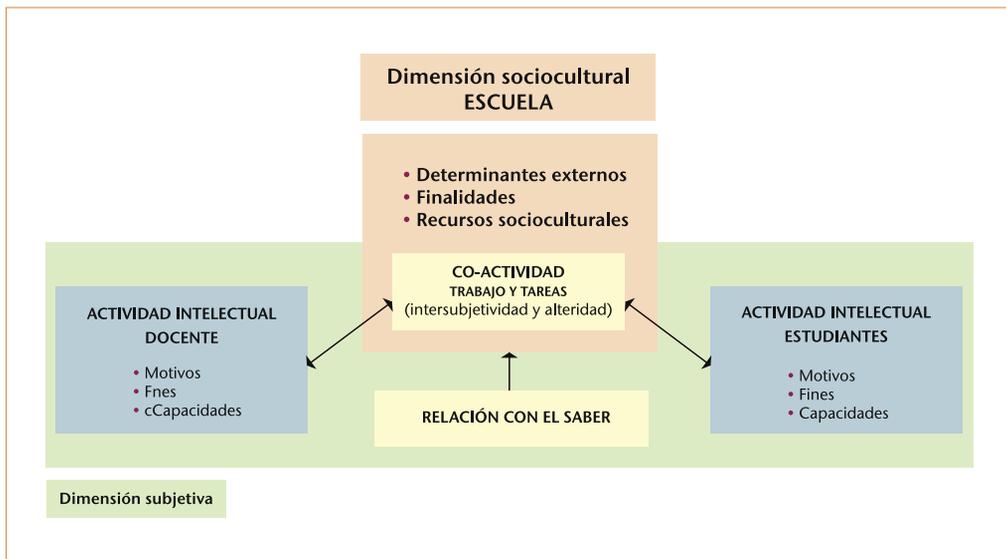
Las acciones humanas (regidas por motivaciones, intereses y capacidades) se producen “piloteando” los límites múltiples que se producen en una situación de interacción (Bronckart, 2007). El sujeto tiene en un comienzo motivos e intenciones pero se van modificando en función de las limitaciones y resistencias 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

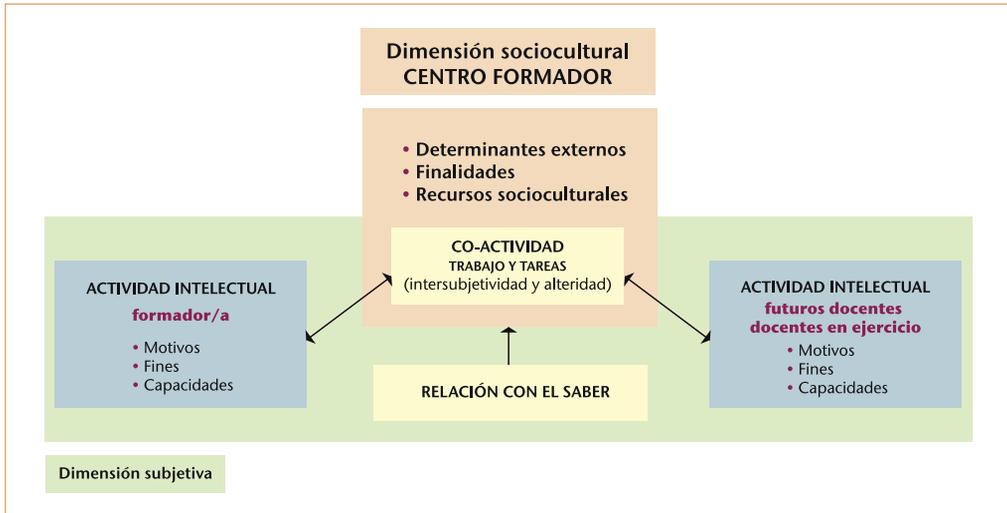
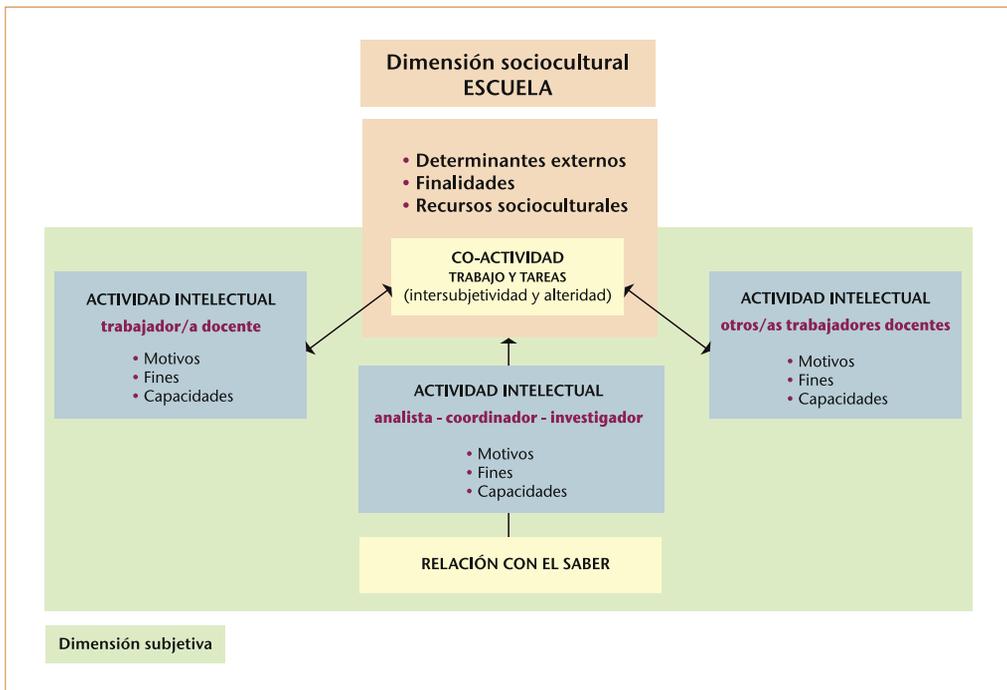


Gráfico 4



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.

# Análisis de la actividad docente en situaciones de enseñanza de la música en la educación inicial

---

## Resumen

Este trabajo desde la didáctica profesional (Pastré, 2011), abordó el estudio de la actividad docente de enseñanza de la música en la educación inicial. Se examinó la distinción aportada por Pastré (2012) entre tarea y actividad para el análisis de la actividad de enseñanza de la música; los modos de registro de la docente en tanto epistémico que involucró la comprensión del saber acerca de la música como objeto a enseñar, de sus propiedades y de las relaciones y del registro pragmático con el que la docente persiguió el éxito de la acción. El modelo operativo (Pastré, 2011) sirvió para abordar la conceptualización de la docente en la situación de enseñanza y la noción de género profesional (Clot y Faïta, 2008) nos posibilitó entender cómo los géneros profesionales de los educadores musicales se expresaron como una memoria colectiva que dieron contenido a la actividad de la docente en la situación de enseñanza de la música en la educación inicial.

## Palabras Clave

Didáctica profesional • tarea y actividad • enseñanza de la música • género profesional • educación inicial

\* Magíster en Formación Docente (UNIFE). Profesora en Ciencias de la Educación (FaHCE-UNLP). Especialista en Psicología Educacional (Facultad de Psicología-UNLP). Diplomada en Didáctica Profesional Docente (UNIFE). Profesora adjunta de la cátedra Fundamentos Teóricos de la Educación Musical (FDA-UNLP). Investigadora categorizada Programa de Incentivos-UNLP. Integrante del Proyecto I+D. Codirectora de proyecto en el Programa PIBA (Instituto en Producción y Enseñanza del Arte Argentino y Latinoamericano (IPEAL)-FBA-UNLP. Profesora del Campo de la Práctica Docente III-IV del Profesorado en Educación inicial (DGCyEd).

## Introducción

En la actualidad, la educación artística en el Sistema Educativo Argentino (Res. CFE 111/10) es reconocida como un campo de conocimiento a ser considerado por las políticas públicas educativas, sociales, culturales y productivas en el contexto contemporáneo conforme la proyección estratégica dada a la misma por la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Es en esta línea que actualmente la enseñanza de la música centra su atención en los procesos de interpretación estético-artística incluyendo saberes vinculados al desarrollo de las capacidades espacio-temporales y de abstracción para la producción poética y metafórica, entre otras (Res. CFE 111/10). De este modo, la educación musical en el nivel inicial favorece a que los niños puedan aprender poniendo en juego diversos modos de expresión y comunicación a partir de experiencias lúdicas. En el contexto de la educación artística, la educación musical es concebida como un campo de conocimiento que implica procesos de producción y de análisis crítico relacionado con el contexto socio cultural (Res. 111/10).

En controversia con las definiciones que se desprenden del marco normativo citado, la educación inicial es y ha sido portadora de otros paradigmas de educación musical. Belinche (2006) señaló que la enseñanza tradicional aún pregnante en la escuela orientó la actividad del docente hacia procesos que conllevaron a la emoción, la sensibilidad, el entretenimiento, lo terapéutico o bien al desarrollo de las aptitudes o talentos musicales, entre otras conceptualizaciones que delimitaron a la enseñanza de la música en el jardín de infantes. Es dable observar en la actividad de enseñanza del docente de música en la educación inicial, actividades de enseñanza que se focalizan en el uso estereotipado y descontextualizado de canciones, de movimientos corporales o de instrumentos en las situaciones de clase, así como también la tendencia a reforzar los hábitos perceptuales (Carabetta, 2008). Es el caso de aquellos docentes que sitúan a la enseñanza de la música como una práctica imitativa y homogénea, que puso el acento en las capacidades de creatividad y de autoexpresión del sujeto a partir de los materiales, el canto y del propio movimiento corporal (Belinche, 2006). Es así que algunos docentes que asumen un posicionamiento poco reflexivo sobre la enseñanza de la música, consideraron al niño como un artista nato, que toda intervención pedagógica atentaba contra la

capacidad creadora, o bien, sosteniendo de manera simplista que el arte no se enseñaba (Belinche, 2006).

Para el estudio de la actividad de enseñanza de la música, este trabajo se basó en la didáctica profesional (Pastré, 2011). El autor la definió como una disciplina que posibilita el análisis y la construcción de dispositivos para el análisis del trabajo en vista a la formación de competencias profesionales. Pastré (2012) sostiene que el desarrollo profesional de un sujeto es el resultado de un proceso de transformación de su manera de pensar y de actuar, que se traduce en una recomposición del modelo de comprensión y acción profesional. La didáctica profesional evolucionó y contribuyó a revertir el foco de los modelos pedagógicos de formación que centralizaron la mirada en el saber y en la actividad productiva en sí misma, por un análisis sustentado en la actividad constructiva del docente con vistas a la transformación de los conocimientos y recursos que orientan a la actividad de enseñanza en la situación laboral (Pastré, 2012).

Pastré recuperó la distinción entre *tarea* y *actividad* como una noción sustancial para el análisis de la actividad de enseñanza. En efecto, señaló que la tarea refiere a lo prescripto o planificado mientras que la actividad implica los modos de actividad productiva y constructiva sobre los que se despliega la acción. También sostiene que en el análisis del trabajo, la noción de actividad productiva da cuenta de las tareas reales sobre las que trabajaba un docente que deseaba provocar aprendizaje en sus alumnos. La actividad constructiva en cambio, se expresa como el objetivo final que guía o direcciona el trabajo profesional de un docente.

La didáctica profesional en línea con la psicología ergonómica (Ochanin, 1981) postuló que era en la enseñanza donde un docente despliega dos modos de registro (epistémico y pragmático) que permiten analizar de qué manera un docente organiza su acción (Pastré, 2011). El autor entendió que un conocimiento pragmático tiene la propiedad de producir adaptación, mientras que un conocimiento epistémico es predicativo y se asienta en el lenguaje para su expresión. Por lo tanto, el esquema de conocimiento en su forma predicativa requiere del lenguaje para expresarse y transmitir saberes, mientras que en su forma pragmática, posibilita la adaptación a diversas situaciones. Es en el registro epistémico donde un actor involucra la comprensión del saber acerca de un objeto a enseñar, así como también, al conocimiento

de sus propiedades y de las relaciones de estos entre sí. En cambio, es en el registro pragmático donde un sujeto persigue el éxito de la acción, ligado ello a las circunstancias o clase de situaciones en las que se aplicaba. Los conceptos pragmáticos son aquellos que guían, orientan y movilizan la actividad de un sujeto dándole sentido desde su función como organizadores de la acción (2011). En tal sentido, Pastré denominó estructura conceptual de una situación al conjunto de conceptos pragmáticos y pragmatizados que guiaban la acción.

Otra noción sustancial que sirvió para abordar la conceptualización de un docente en la acción fue el concepto de *modelo operativo* (2011). El autor denominó así a la representación conceptual que hace de la situación un actor singular. La representación conceptual o modelo operativo de un actor refiere a la manera en que este se apropia y asimila la estructura conceptual dando cuenta de una situación profesional en la que los sujetos muestran su nivel de competencia y experticia (2011).

Además, en sus investigaciones, Clot y Faïta (2002) señalan a los *géneros profesionales* como conceptos organizadores en el modelo operativo de un actor. Los mismos que se expresan como una memoria colectiva que da contenido a la actividad del docente en situación (Clot, 2008). Los mencionados autores sostienen que el género de la actividad siempre se asienta en el principio de la economía de la acción y se enuncia como la contraseña social y profesional del oficio del docente en el escenario real (2000).

El modelo de las situaciones didácticas sirvió a la clínica de la actividad (Rickenmann, 2009) como un marco para comprender que la actividad de enseñanza que desarrollan los agentes en un sistema como es la clase, estaría relacionada con las acciones y conocimientos que cada actor ponía en juego en un medio o situación (2009). El autor sostiene que el carácter sistémico de una actividad se enmarca a partir del enfoque de la teoría histórica-cultural (Leontiev, 2004) y también en el modelo de la terna didáctica propuesto por Chevallard (1997) desde la didáctica de la matemática.

El presente estudio se basó en la didáctica profesional (Pastré, 2007) ya que contribuye al análisis de la actividad profesional del docente poniendo énfasis en la comprensión de cómo un sujeto se apropia de la tarea que hace. La noción de esquema en situación de la teoría de la conceptualización en la acción de la actividad humana de Vergneaud (1996), junto a la didáctica profesional posibilitó comprender

de qué manera la actividad de la docente se organiza, reproduce y analiza en una situación (Pastré, 2011).

## Método

En este estudio se adoptó un enfoque cualitativo referido al estudio de un caso (Stake, 1999). El método de la presente investigación correspondió a la clínica de la actividad (Rickenmann, 2010), dado que permitió asumir a los investigadores una postura descriptiva y comprensiva de un modelo de la actividad didáctica que se despliega en una situación real de clase (2007). La clínica de la actividad centró la mirada en la actividad del docente, de manera que la observación y el análisis de la misma sirvieron como medio para la comprensión de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos. Dicho enfoque metodológico se basó en un modelo de las situaciones didácticas compuesto por una tríada docente; medio didáctico y alumnos que funcionaba como un sistema determinado relacionamente a partir de los diversos saberes y acciones que cada uno de los actores desplegaba sobre el medio en situación (2009).

La unidad de análisis fue conformada por la actividad de enseñanza de la música que será identificada como episodios en las prácticas áulicas de una secuencia didáctica en la enseñanza de la música en la educación inicial.

## Delimitación del caso analizado

El caso sobre el que se trabajó fue el de una docente de música, Ana,<sup>1</sup> que se desempeñaba en el segundo ciclo de educación inicial en un jardín de infantes de la ciudad de La Plata. La docente es profesora en educación musical graduada en la Facultad de Artes de la UNLP y tiene una antigüedad de once años en su desempeño como

1. El nombre de la docente fue modificado para preservar su identidad.

docente de música en la educación inicial y Primaria en la UNLP y en la DGCyEd. También formó parte de un grupo de teatro infantil. Se analizó su actividad de enseñanza de la música en un grupo de 30 niños de 5 años (multiedad-4-5) que participó de las cinco clases que integraron a la secuencia didáctica, estimando un tiempo de intervención de cada sesión de clases de 30 minutos. La secuencia se desarrolló a lo largo de dos semanas de trabajo durante el mes de mayo de 2017. La videoscopía se implementó como un instrumento que posibilitó los registros de la acción didáctica de la docente a partir de una secuencia didáctica en cinco clases sobre *sonoridad: intensidad del sonido fuerte débil*. De acuerdo con lo planteado, las tareas previstas por ella fueron:

- Discriminación auditiva de sonidos fuertes y débiles en rimas, canciones y narraciones.
- Exploración y percepción del sonido a partir de la escucha de un repertorio diverso y variado en su intensidad.
- Expresión corporal con objetos para la manipulación de sonidos de diferentes intensidades.
- Experimentación y ejecución de instrumentos convencionales y no convencionales de manera individual y grupal mediante rimas y narraciones.
- Representación de gráfica de sonidos fuertes y débiles a modo de “seudo-evaluación”.

Además, las condiciones institucionales posibilitaron que las clases de música transcurrieran en un espacio o SUM de la institución. El mismo compartió la circulación con el espacio de las salas, lindando con el patio que se encontraba separado por unas puertas corredizas vidriadas, que dificultaban la aislación de los ruidos y sonidos cotidianos en el patio y las aulas. En cuanto a los materiales didácticos, el jardín contaba con un piano de semi-cola en perfecto estado, instrumentos musicales, un plasma de 50 pulgadas que se utilizó para reproducir archivos de audios, equipo de sonido con parlantes instalados, pc y cañón de proyección.

El caso fue seleccionado y asignado por decisión del equipo de gestión institucional del establecimiento educativo. Se contó con el consentimiento de los padres

quienes dieron su aval con la antelación correspondiente para el registro audiovisual de las cinco sesiones de clases de música en el jardín que fueron insumo de esta investigación.

## **Instrumentos para la recolección de la información**

Los instrumentos que conformaron el dispositivo implementado para el análisis de la actividad de la docente se desarrollaron en tres fases: la entrevista inicial, el análisis del registro audiovisual de la secuencia didáctica para detectar episodios significativos y la entrevista de autoconfrontación.

### ***La entrevista inicial como dispositivo de indagación***

La entrevista inicial constituyó uno de los dispositivos metodológicos utilizados por la clínica didáctica (Rickenmann, 2009) cuyo objetivo identificó aquellos datos que se relacionaban en primera instancia con el proyecto de enseñanza del docente y la manera que este lo percibió. Una de las características centrales de este dispositivo fue la indagación de la conciencia pre-reflexiva del docente. De manera que el entrevistador se focalizó en un análisis del contenido buscando los datos que resultaran centrales para conocer la organización del proyecto de enseñanza y la manera en que el docente se apropiaba de ello (2009). La entrevista inicial permitió un primer análisis desde una dimensión acróica permitiendo el acceso a la actividad prescripta del docente. Como dispositivo de indagación, los investigadores desde la metodología clínica de la actividad diseñaron un guión con el propósito de enmarcar el plan de trabajo previsto y conocer, en este primer nivel de análisis, la dimensión estructural y los determinantes de la acción en términos de género y estilo de enseñanza del docente (2009). La construcción del guión ponderó rastrear el tipo de organización didáctica, los contenidos seleccionados, los objetivos de aprendizaje, las tareas asignadas a los niños así como también, las estrategias didácticas, los recursos didácticos utilizados y las anticipaciones frente a posibles obstáculos que pudieran interferir el desarrollo de

las actividades previstas por el docente. Resultó importante para la construcción del guión, considerar la formulación de preguntas abiertas que permitieran la descripción de la tarea prevista y el conocer qué posicionamiento tuvo el docente.

### ***Videoscopía como dispositivo técnico para el registro de la actividad***

La videoscopía consistió en un dispositivo técnico para el registro audiovisual de la vida del aula, que permitió recoger y estructurar la información desde un punto de vista del investigador. Como dispositivo metodológico debía posibilitar la articulación entre el modelo teórico y los interrogantes centrales de la investigación, de manera de orientar la mirada de los investigadores hacia la actividad didáctica y los diversos fenómenos que se presentaban en una situación real de clase (2009). El autor señaló que la videoscopía consistió en la ubicación de dos cámaras de filmación ubicadas de manera estratégica en la situación real de clase lo más cerca posible del docente, de modo de poder registrar su actividad real de enseñanza. Para ello, se previó situar de modo fijo una primera cámara denominada testigo sobre un trípode, de manera de captar el mayor espacio áulico. Asimismo, también el investigador/observador dispuso de una cámara móvil que le posibilitó el registro más próximo y dinámico de los acontecimientos. Rickenmann (2009) sostuvo que el uso de la videoscopía como método de registro y observación en la clínica de la actividad fue perfeccionándose a través de la experiencia investigativa, conduciendo a la producción de algunas recomendaciones como evitar el uso del zoom, filmar los planos superiores del sujeto y no pausar la filmación sino hacerlo de manera continua para luego hacer la transcripción temporal completa de la clase.

En la presente investigación participaron en el registro audiovisual de las sesiones de clase dos estudiantes avanzadas, una de cine y otra de arquitectura de la UNLP, quienes contaron con los permisos correspondientes para su ingreso al jardín de infantes como personal auxiliar de esta investigación. Ambas relevaron el espacio y ubicaron de manera estratégica los dispositivos de filmación en el escenario escolar. Para la recolección de información se utilizaron dos dispositivos de

filmación (una cámara fija en una columna y otra en un trípode), un grabador digital y dos cámaras fotográficas a cargo de las especialistas y de la investigadora. Se ubicaron los dispositivos en el salón de clase, de manera de filmar al docente y sus interacciones con los niños evitando usar el zoom para no perder datos contextuales que resultaran importantes para el análisis posterior de la información. La disposición de las dos cámaras en el espacio facilitó recoger información sobre la vida del aula y registrar la acción didáctica de la docente.

Desde un enfoque de interaccionismo socio-discursivo (Brasac, 2001; Gossen, 2004), la totalidad de las clases filmadas fueron transcritas en un documento organizado en forma de tabla. La transcripción escrita del registro fílmico completo de las clases permitió estructurar a partir de un texto las escenas de la actividad en pos de reconstruir el sentido de lo observado. La transcripción del registro fílmico se realizó siguiendo el orden cronológico de las acciones, facilitando la correcta ubicación de los acontecimientos observados en una estructura de diálogo en su análisis. Según Rickenmann (2009), la videoscopía fue considerada más que un recurso técnico. Su importancia radicaba en la posibilidad de que el investigador pudiera registrar y organizar la información desde una mirada articulada con sus propios interrogantes y puntos de interés.

## ***La entrevista de autoconfrontación***

Desde el enfoque de la clínica de la actividad, la entrevista de autoconfrontación constituyó un instrumento metodológico vinculado al análisis del trabajo para la construcción de su profesionalidad que se desprendió del programa de investigación empírica llamado “curso de acción” de Theureau (2010). Este autor sostiene que las entrevistas de autoconfrontación posibilitan reintroducir en situación a los actores por el análisis de huellas de su actividad a través de registros videofilmados, de manera que favorece en los actores bajo estudio una conceptualización de su actividad profesional.

En términos de la formación docente, Vinatier (2010) explicita que la entrevista de autoconfrontación tiene como propósito central comprender la actividad del docente desarrollada en situación. Se trata de un formato interactivo y cooperativo

entre el investigador y el docente, que requería de una articulación entre los marcos conceptuales del investigador y los saberes profesionales del docente. Para su implementación fue necesario previamente seleccionar los episodios del corpus del registro filmico que aludieron a situaciones relevantes, en tanto tenían sentido para la reconceptualización de la práctica. La entrevista de autoconfrontación consistió en invitar al actor (docente) a hacer una lectura comentada de los registros audiovisuales o videoscopía que fueron recogidos por el investigador durante su observación con el propósito de realizar las interpretaciones y reflexiones en torno a su actividad de enseñanza (Rickenmann, 2007).

De esta manera, durante el transcurso de la entrevista se estableció un intercambio en alternancia entre el investigador y la docente sobre las huellas de su actividad productiva (restituidas mediante la filmación y el análisis de dicha actividad) suministrado por el investigador que funcionó como un “abridor” o “disparador” del diálogo que condujo a la reconceptualización de la actividad profesional en situación. El enfoque metodológico adoptado puso en tensión la dimensión de la tarea prescripta explicitada por el docente en la entrevista inicial, con aquellas actividades desplegadas en situaciones reales de clase que fueron consideradas como un elemento clave para la selección del episodio. Fue en la propia situación de autoconfrontación donde el docente revivió el género profesional de manera personal posibilitando (en este caso al docente de música) visibilizar en la imagen de su propio trabajo los elementos que se manifestaron constantes en su desempeño profesional. La noción de “huella” posibilitó a los investigadores encontrar un medio para extraer la información buscada. El discurso y la reflexión del docente en torno a la observación de los episodios se vincularon con el registro epistémico. Dichas acciones fueron observadas, registradas y analizadas desde la perspectiva clínica de la actividad (Clot y Faïta, 2002; Rickenmann, 2007).

## Análisis de la actividad registrada

*Información relevada:* de acuerdo con la información que la docente brindó en la entrevista inicial, los contenidos que formaron parte de la secuencia didáctica

programada sobre sonoridad fueron: discriminación de sonidos fuertes y débiles. La docente planificó su tarea a partir de una organización didáctica de cinco clases o sesiones de 30 minutos cada vez. Tal como manifestó en la entrevista inicial, el propósito de su tarea fue trabajar la aproximación al concepto de sonoridad para la discriminación de dos grados de altura fuerte-débil.

La docente prescribió para la primera sesión de clases actividades de enseñanza de la música vinculadas a la narración y sonorización de un cuento de su autoría. En la segunda sesión, explicitó que la propuesta de actividades musicales consistió en la recuperación de escenas del cuento sonorizado para el reconocimiento y discriminación del sonido en sus dos intensidades a partir de la percusión corporal. En la tercera sesión de clases, la docente sostuvo que la organización de la tarea de enseñanza se focalizó en el reconocimiento y discriminación de sonidos fuertes y débiles a partir de la expresión de movimientos corporales. En la cuarta, planificó una propuesta de ejecución instrumental de manera individual para la discriminación de sonidos fuertes y débiles. Por último, en la quinta sesión, la docente consideró importante planear una actividad de evaluación final para poder “captar” (en trabajo individual de expresión gráfica) el reconocimiento de sonidos fuertes y débiles.

Los episodios I y II que fueron seleccionados en esta investigación se los pensó como fructíferos para el análisis y la comprensión entre la distancia establecida entre la tarea planeada por la docente y lo sucedido en la situación real de la clase. Los episodios seleccionados posibilitaron examinar la “impronta” del género profesional como matriz social de la actividad de enseñanza de la música en la educación inicial.

El episodio I, que correspondió a la tercera sesión de clase, fue seleccionado porque buscó poner en tensión “el propósito” de la tarea de enseñanza de aproximación al concepto de sonoridad para la discriminación de sonidos fuertes-débiles, con la “actividad real” de trabajo corporal con la tela (movimientos rápidos-lentos) desplegada en la situación real de la clase 3.

El episodio II, correspondiente a la quinta clase, fue seleccionado porque puso en tensión la tarea de enseñanza inicial prevista por la docente en cuanto a la discriminación de sonidos fuertes y débiles a partir de un contexto musical, con la actividad de expresión gráfica de sonidos mediante dibujos o grafías analógicas sin

música. Por ello, nos centramos en el análisis en aquellos interrogantes que posibilitaron a través de la autoconfrontación, reintroducir a la docente en la situación didáctica a partir de la tensión generada entre lo planificado y explicitado en la entrevista inicial y las huellas o rastros de su actividad presentadas mediante el episodio seleccionado.

*Análisis de la información relevada:* el análisis del presente trabajo se focalizó en comprender de qué manera la docente conceptualizó su actividad de enseñanza de la música en la educación inicial. Tal como sostiene Pastré (2007), concentramos nuestra observación en pensar que toda actividad era conducida a partir de una estructura organizada que posibilita su reproducción, transferencia y análisis. Acorde al modelo de la didáctica profesional (2007), se presentó el análisis como un proceso que posibilitó examinar los interrogantes iniciales de la investigación en torno a la manera en que la docente conceptualizó su actividad de enseñanza de la música y compuso la estructura de la situación, el modelo operativo sobre el que asentó su organización de la actividad de enseñanza y el retorno reflexivo sobre la acción a partir de la entrevista de autoconfrontación (Clot y Faïta, 2000).

La entrevista inicial realizada a la docente posibilitó conocer las intenciones que definieron el propósito de la tarea en términos de organizadores prescriptivos de su actividad. Los componentes de la tarea prescriptos por ella en la entrevista inicial perseguían la intención de organizar la acción y se enunciaron como argumentos que justificaban los procedimientos a seguir. Identificamos dos *núcleos conceptuales* sobre los que la docente fundó la organización de la tarea: el esquema de *búsqueda del orden de la clase* y de *búsqueda de la libre expresión*. Ambos esquemas se presentaron como invariantes operatorias y sirvieron a la docente para orientar la acción y conducir la clase de música en el jardín de infantes a través de movimientos corporales, juegos y dibujos. En las expresiones de la docente en la entrevista inicial pudo advertirse que ella se “prescribió a sí misma” al poner en evidencia en su discurso la dupla-esquema-situación e invariancia-adaptación de naturaleza conceptual (Pastré, 2007). Dichas duplas formaron parte de los modos de su organización en términos de logros y justificarían los procedimientos que le sirvieron para guiar su actividad de enseñanza de la música en la educación inicial.

Otro elemento relevante de la estructura conceptual de la actividad de la docente estuvo referido al tipo de situación (2008) sobre la que esta se desplegaba. En la entrevista inicial fue posible identificar las dimensiones que sirvieron para orientar su acción y conceptualizar la situación. El fragmento de la entrevista citada a continuación posibilitó el reconocimiento de los elementos conceptuales de la situación que consideró importantes y que, de alguna manera, le permitieron organizar y anticipar las condiciones del entorno para que su actividad fuera efectiva.

## Fragmento de la entrevista inicial<sup>2</sup>

INVESTIGADOR: ¡Bien! ¿Y cómo lo organizaste? ¿Cómo organizaste esta secuencia?

DOCENTE: En principio, siempre planteo un primer encuentro dónde yo este, pongo de relieve, traigo que hacer con un recurso dónde está de relieve ese parámetro del sonido, que en este caso, yo les leyí (por leí) un cuento que es de mi autoría este... esteee, es una primera aproximación, y después yo siempre planteo distintas instancias, en este caso viene una segunda clase de exploración. Esteee... desplegamos el cuerpo... los sonidos que también trabajamos... viene enlazando con contenidos que ya trabajamos. Cómo ya trabajamos timbre... en algún momento una parte de timbre sonoro percu-corporal y sonidos del ambiente, empezamos a vincular. Entonces, hago una experiencia dónde producimos exploramos nuestro propio cuerpo, volvemos a recapitular con aquellos sonidos que podríamos hacer con nuestro propio cuerpo y cuáles de estos sonidos nos es posible hacerlos de un modo fuerte o de un modo débil.

La docente entendió a la sala como un tipo de organización invariante que se estructuró a partir de una secuencia lineal de cinco clases consecutivas que previeron diferentes tipos de actividades asociadas a la libre expresión. La situación se expresó

2. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

haciendo referencia al tipo de organización prevista para las actividades tanto en su modalidad grupal como individual.

La distinción entre tarea/actividad nos permitió entender de qué manera la docente se movilizó según sus intenciones y afrontó las exigencias de la tarea en situación, así como también comprender las distancias establecidas entre ambas (Leplat, 1997). Para tal fin, pudimos entrecruzar las expresiones manifestadas en la entrevista inicial e identificamos en los episodios I y II aquellos esquemas de búsqueda del orden y *de la libre expresión* sobre los que la docente pragmatizó su acción a través del juego, el movimiento corporal y la expresión gráfica.

Avanzando en el proceso de análisis y a partir del entrecruce de los datos de la entrevista inicial y los relevados en la videoscopía, fue posible visibilizar que la organización de la clase se orientó hacia la instalación de hábitos de orden para la discriminación auditiva de sonidos fuertes y débiles. Se advirtió que los conceptos pragmáticos (Pastré, 2011) que compusieron la estructura conceptual de la docente sirvieron como organizadores de la clase de música y se plasmaron en el episodio I como acciones centrales conducentes a captar la atención de los niños pequeños para el desarrollo de la audición (Malbrán, 1990; Furnó, 1990). Es así, que el esquema-situación de búsqueda del orden se definió como el concepto que operó a manera de organizador de la actividad.

A partir de la confrontación con los episodios se visibilizó que el registro pragmático de la docente subsistió en la actividad a modo de “huella” (Pastré, 2011). En el ejemplo presentado a continuación se buscó poner en tensión lo formulado entre la tarea prescripta y lo realizado en la actividad real, a fin de examinar el conjunto de conceptos pragmáticos que formaron parte de la organización de la actividad (2007). El cuadro 1<sup>3</sup> dio cuenta del conjunto de conceptos que orientaron la actividad de enseñanza de la docente.

El análisis intrínseco de la actividad de la docente en el episodio I dio cuenta del conjunto de acciones pragmatizadas que se concentraron en función del orden de la clase y que fueron registrados a partir de expresiones tales como: “Shhhhhh... a ver...

3. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

Cuadro 1

Entrevista inicial	Videoscopía
<p><i>Esquema de búsqueda del orden de la clase</i></p> <p>- INVESTIGADOR: Bueno, así que ese sería como el obstáculo que vos te podrías anticipar...</p> <p>- DOCENTE: Exacto. No sé si viene o no al caso... a veces los obstáculos son más que nada cuestiones que tienen que ver con lo organizativo... pero no es en relación con el contenido.</p> <p>- INVESTIGADOR: ¡Ajá!... ¿Cómo sería?</p> <p>- DOCENTE: Siempre las actividades de desde el movimiento... esteeee... genera a veces, pero bueno... cada vez, los grupos vienen con más dificultades para ajustarse a consignas y bueno... cuando conozcan el salón... es una gran invitación a la amplitud y a veces se presta un poco al desborde... me cuesta mucho esteeee... ajustar las consignas al movimiento. Que ellos... esteeee... que no se desboquen en ese espacio, que quede claro.</p>	<p><i>Episodio I</i></p> <p>- DOCENTE: Shhhhhh... a ver... hablan todos a la vez... tengo la flechita loca porque está en mi bolsillo... ahí está (arregla cursor de pantalla de audio).</p> <p>- DOCENTE: No, no, no... sentados a ver ¡Juicio por favor! ¡Juicio! Yo la voy a extender. (En el centro de la ronda, coloca y recoge la tela nuevamente). ¡Para atrás por favor!... ¡Para atrás!... me siento como un personaje de hace muchos años que hacía Gasalla (extiende tela en el piso diciendo: ¡para atrás! A cada rato)... a ver... ¡Ahí está! (arregla el cursor de la pantalla del audio).</p>
<p><i>Esquema de búsqueda de la libre expresión</i></p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Cómo organizaste esta secuencia?</p> <p>- DOCENTE:... Un espacio de exploración... un poco más libre si se quiere, que ellos puedan como manipular el</p>	<p><i>Episodio I</i></p> <p>- DOCENTE: Dijimos que hay sonidos fuertes y débiles... ¿no es cierto?... la música también puede sonar por momentos toda la orquesta fuerte... O toda la orquesta muy débil. La idea es que movamos a</p>

*continúa en la página siguiente*

viene de la página anterior

Entrevista inicial	Videoscopía
<p>contenido... que no se a todo taaannn- nn... ehhh... conducido o tan guiado. Sino que ellos en algún momento tengan la posibilidad de explorar su propio cuerpo y que es lo que pueden producir... Entonces quiero que se muevan, quiero que experimenten con el cuerpo, eh que se pongan en contacto con otras fuentes sonoras. (Pausa)... Entonces siempre se presenta, experimentan a través de canciones, juegos, actividades y de movimientos y después me meto con algo de discriminación. Para ver, que pudieronnn ehhh...</p> <p>- INVESTIGADOR: Muy bien.</p> <p>- DOCENTE: Capturar.</p> <p>- INVESTIGADOR: Es interesante.</p> <p>- DOCENTE: Claro, que encuentren plasticidad en el movimiento. Yo no sé, si lo que busco cuando justo en un encuentro hacemos algo con el sonido, que jugamos con el sonido, es que busquen la plasticidad y la corporeidad en el sentido de la expresión. Si bien yo... esteee... sobre expresión corporal no tengo una formación... sí con la gestualidad y lo bello del movimiento (aclara como payaso-clown) y a veces eso me cuesta el encuentro.</p>	<p>esta tela como si fueran las olas del mar... y cuando la música suene fuerte, se va a tener que mover de una manera distinta que cuando suene débil... ¿vamos a probar?</p> <p>- NIÑO: Siiii...</p> <p><i>Episodio II</i></p> <p>- DOCENTE: Escuchen que tenemos mucho para hacer... todas estas últimas clases que pasaronnnnn... estuvimos investigando algo del sonido. Estuvimos investigando del sonido...</p> <p>- NIÑO: El sonido fuerte y el sonido débil.</p> <p>- DOCENTE: Exactamente... ¡Exactamente! Y hoy vamos a hacer un trabajo de I M A G I N A C I Ó N... (Gesticulando y alargando la palabra...) nosotros a los sonidos... ¿Los podemos ver con los ojos?</p> <p>- NIÑO: Noooo...</p> <p>- DOCENTE: Son invisibles. Podemos ver el instrumento que lo produce, pero... pero el instrumento no hace sonido solo sí... toco... si toco el sonido, no tengo una materia visible.</p> <p>- NIÑO: ¡Lo tengo que tocar!</p> <p>- DOCENTE: Es invisible... entonces... hoy nos vamos a imaginar en nuestra mente... ¿Si tuviera forma?... ¿Si tuviera color?... ¿Cómo sería un sonido fuerte? (Gesticula con movimientos actorales).</p>

continúa en la página siguiente

viene de la página anterior

Entrevista inicial	Videoscopía
	<p>- DOCENTE: ¿Y si tuviera forrrmm-maaa?... ¿Y si tuviera colorrrrr?... ¿Cómo sería un sonido débil? (Actuando y gesticulando).</p> <p>- NIÑO: Con una rayita.</p> <p>- DOCENTE: ¡Hay nadie cuenta! ¡Nadie cuenta!... Que nadie cuente porque lo vamos a materializar. Porque la imaginación la vamos a volver realidad. ¿Saben cómo?</p> <p>- NIÑO: Nooooo...</p> <p>- DOCENTE: ¡Muy fácil!... ¡Con una hojita y un crayón!... ¡Así de fácil! (Se levanta del piso). En un minuto yo voy a repartir esto que preparé acá. (Parada muestra las hojas a los niños).</p>

hablan todos a la vez...”...“No, no, no... sentados a ver ¡Juicio por favor! ¡Juicio!”. La comprensión de la organización de la actividad permitió reconocer aquellos esquemas vinculados a los hábitos de orden que se presentaron de manera invariante y se adaptaron a la situación real de la clase sirviendo para su organización (Pastré, 2007).

El segundo esquema organizador de la clase sobre el que la docente asentó su actividad de enseñanza de la música fue *la búsqueda de la libre expresión*. Durante el diálogo inicial y frente a la pregunta acerca de qué manera organizó su trabajo se advirtió que la docente se focalizaba en el planteo de actividades centradas en la expresión a través del movimiento corporal, o bien, a través del dibujo. De ahí que pudimos identificar en los episodios I y II los esquemas sobre los que la docente pragmatizó su acción a través del movimiento corporal y la expresión gráfica. La búsqueda de la expresión como segundo organizador de la clase se presentó como un esquema invariante que articulaba con el anterior y formaron una dupla

indisoluble. Este elemento de búsqueda de la expresión alejó a la docente de su registro epistémico evidenciando uno pragmático cuando expresó “la idea es que movamos a esta tela, como si fueran las olas del mar... y cuando la música suene fuerte, se va a tener que mover de una manera distinta que cuando suene débil... ¿Vamos a probar?”. La actividad de la docente se volvió fuertemente pragmatizada y persiguió el éxito de la acción, a partir de interponer en ella un particular estilo actoral que la liberó y transformó al propio género profesional.

En segunda instancia, consideramos importante retomar en la entrevista de autoconfrontación las explicaciones construidas por la docente a partir de su confrontación con los episodios I y II seleccionados para tal fin. En función del proceso de conceptualización en la acción fue de importancia para el análisis, recobrar la noción de actividad productiva y constructiva enunciada por Samurcay y Rabardel (2004). Este concepto sirvió para comprender de qué manera la docente de música transformó lo real (actividad productiva), a partir de un proceso reflexivo que puso en juego su capacidad de autotransformación (actividad constructiva).

En el estudio fue posible identificar dos registros de conocimiento (epistémico y pragmático) que se desplegaron de manera relacionada entre la actividad productiva y constructiva respectivamente (2004). La articulación de la actividad productiva y constructiva estuvo íntimamente ligada a partir de las estrategias que emergen de la situación misma. Pero la diferencia en la actividad de enseñanza de la música radicó en que la acción productiva fue entendida por la docente en términos de logros, se expresó en los episodios I y II, mediante un registro fuertemente pragmático. Dicho modo de registro tiene un fuerte sentido social que es reconocido como un organizador de la acción de enseñanza de la música por la comunidad profesional propia del nivel inicial. En función del éxito de la acción, se visibilizaron en el Episodio I expresiones tales como: “¡A ver!... Muéstrenme como moverían todos la tela con una música muy débil (sin música) ¿Y si fuese muy fuerte?”. Es dable observar que la organización sobre la que la docente asentó la actividad tuvo una marcada función de invariancia y adaptación a la situación de la clase.

La dimensión de la actividad constructiva se orientó, en cambio, hacia la comprensión y la conceptualización de las reflexiones e hipótesis que ella construyó al observarse en los episodios desde un modo de registro epistémico (Pastré, 2007). A

partir del ejemplo, en el cuadro<sup>4</sup> que a continuación se transcribió ponemos en evidencia la relación dialéctica que se estableció entre ambas actividades y los modos de registro que se enunciaron en la situación de clase.

Cuadro 2

Videoscopía	Entrevista de Autoconfrontación
<p><i>Episodio I</i></p> <p>- DOCENTE: Shhhhhh... a ver... hablan todos a la vez... tengo la flechita loca porque está en mi bolsillo... ahí está (arregla cursor de pantalla de audio).</p> <p>- DOCENTE: No, no, no... sentados a ver ¡Juicio por favor! ¡Juicio! Yo la voy a extender. (En el centro de la ronda, coloca y recoge la tela nuevamente) ¡Para atrás por favor!... ¡Para atrás!... me siento como un personaje de hace muchos años que hacía Gasalla (extiende tela en el piso diciendo: ¡para atrás! A cada rato)... a ver... ¡Ahí está! (arregla el cursor de la pantalla del audio).</p>	<p>- INVESTIGADOR: Bueno. ¿Qué otras cuestiones te parecen que serían interesantes relevar en este episodio? ¿Algo más?</p> <p>- DOCENTE: Sí a lo mejorrr... otra cosa que sí me doy cuenta que me sucede... a veces, cada vez más cuesta esta cuestiones de hábitos, de que escuchen, de que esperen un poco... en ese sentido los grupos van variando y traen como un acelere y procesos como bueno... más acelerados, ¿no? Tienen menos tolerancia a la espera para... y a veces, a mí me cuesta hacer el corte yo.</p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Cómo sería eso?</p> <p>- DOCENTE: Esto de que en el afán de que la clase no se pierda en organizarlos... que armen la ronda y escuchennn... a veces en eso se me va mucho tiempo de clase y no puedo con mi genio, que quiero que hagan lo que traigo para proponerles, y a veces trabajo sobre ciertos niveles de desorden que no me gustan... y ahora que lo veo desde afuera... digo no me gusta.</p>

4. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

Fue en el entorno reflexivo de la entrevista de autoconfrontación, que la docente justificó su actividad desde un fuerte registro pragmático. Parecería que la reflexión acerca de las cuestiones develadas en el Episodio I no le posibilitaron aún problematizar ni conceptualizar acerca del esquema de búsqueda del orden sobre los que asentaba su acción de enseñanza de la música. Encontramos que su reflexión epistemológica perdió consistencia, relevando desde un modo pragmático la asociación de la actividad de enseñanza de la música referidas a cuestiones de hábitos de orden de la clase.

Con respecto al Episodio II, se identificó que la noción de esquema resultó pertinente para el análisis gestual de la docente (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). Así, sus gestos se manifestaron como esquemas orientados hacia la transmisión efectiva de la consigna que guiaban a la actividad de enseñanza de la música hacia un sentido fuertemente productivo. Los gestos actorales de la docente reflejaron, de algún modo, la representación del pensamiento y las emociones que jugaban en su propio estilo de gestionar la clase (cuadro 3).<sup>5</sup>

A partir de la observación del Episodio II en la entrevista de autoconfrontación, fue posible interpretar que el registro epistémico de la docente estuvo representado por un juego de relación de los dos esquemas mencionados *de orden* y *de libre expresión*. Esta instancia resultó controversial en el proceso reflexivo. Si bien se promovió un trabajo con los niños de libre “imaginación” de los sonidos fuertes y débiles a través de dibujos en una hoja (sin ninguna fuente musical), se advirtió desde la dimensión constructiva que la docente aún no problematizaba sobre ello, sino que se justificó sobre aquellas intervenciones vinculadas a la dispersión que operarían como una limitación efectiva para lograr el orden de la clase. En la reflexión acerca de su trabajo, logró concientizar acerca de sus intervenciones actorales, sin lograr avanzar aún, en el modo de registro sobre el que operó en su actividad de enseñanza desde una posición que la mantendría alejada del propósito inicial que la sostuvo.

Para ampliar el análisis, fue fundamental retomar otro de los interrogantes centrales de la investigación acerca de la manera en que la docente gestionó el género y

5. Las citas textuales respetan el modo coloquial de la conversación original.

## Cuadro 3

Videoscopía	Entrevista de Autoconfrontación
<p><i>Episodio II</i></p> <p>- DOCENTE: Escuchen que tenemos mucho para hacer... todas estas últimas clases que pasaronnnnn... estuvimos investigando algo del sonido. Estuvimos investigando el sonido...</p> <p>- NIÑO: El sonido fuerte y el sonido débil.</p> <p>- DOCENTE: Exactamente... ¡Exactamente! Y hoy vamos a hacer un trabajo de I M A G I N A C I Ó N... (Gesticulando y alargando la palabra...) nosotros a los sonidos... ¿Los podemos ver con los ojos?</p> <p>- NIÑO: Noooo...</p> <p>- DOCENTE: Son invisibles. Podemos ver el instrumento que lo produce, pero... pero el instrumento no hace sonido solo sí... toco... si toco el sonido, no tengo una materia visible.</p> <p>- NIÑO: ¡Lo tengo que tocar!</p> <p>- DOCENTE: Es invisible... entonces... hoy nos vamos a imaginar en nuestra mente... ¿Si tuviera forma?... ¿Si tuviera color?... ¿Cómo sería un sonido fuerte? (Gesticula con movimientos actorales).</p> <p>- DOCENTE: ¿Y si tuviera forrrmmmaaa?... ¿Y si tuviera colorrrrr?... ¿Cómo sería un sonido débil? (Actuando y gesticulando).</p> <p>- NIÑO: Con una rayita.</p>	<p>- INVESTIGADOR: ¿Y cuál sería el propósito en esa re-intervención que vos estás planteando?</p> <p>- DOCENTE: Y sería primero, ver si ellos realmente percibennnn... tal como yo creería o especulo... que es claramente perceptible en la música en los ejemplos que tomé los cambios de sonoridad si realmente es así para ellos. Por ejemplo, si realmente se percibe y si eso se traduce en un movimiento igual. No tan dirigido, me parece, tal vez...</p> <p>- INVESTIGADOR: Sería una alternativa...</p> <p>- DOCENTE: ¡Sí!</p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Algo más? ¿Qué te sugiera?</p> <p>- DOCENTE: Sí. Que hablo mucho.</p> <p>- INVESTIGADOR: ¡Ajá!</p> <p>- DOCENTE: Hablo mucho...</p> <p>- INVESTIGADOR: ¿Cómo sería eso?</p> <p>- DOCENTE: Ehhh... ja, ja, ja... yo soy humor en general... soy verborrágica. Yyyyy... en realidad cuánto más chicos son, uno tendría que... mmmm... las consignas tendrían que ser más cortas, más concisas, menos charla. Y yo a veces me voy porque me gusta... porque bromeo, payaseo... corro... porque es un poco mi impronta...</p>

*continúa en la página siguiente*

viene de la página anterior

<b>Videoscopía</b>	<b>Entrevista de Autoconfrontación</b>
<p>- DOCENTE: ¡Hay nadie cuente! ¡Nadie cuente!... Que nadie cuente porque lo vamos a materializar. Porque la imaginación la vamos a volver realidad. ¿Saben cómo?</p> <p>- NIÑO: Nooooo...</p> <p>- DOCENTE: ¡Muy fácil!... ¡Con una hojita y un crayón!... ¡Así de fácil!</p>	<p>pero me parece que colabora a veces en... cierta dispersión.</p> <p>Que a veces tanto, tanto, tanto... a veces... más cortito y al pie diríamos... ¿no?</p> <p>- INVESTIGADOR: Bien.</p> <p>- DOCENTE: Me cuesta... eh... eh...</p> <p>- INVESTIGADOR: O sea que eso observas.</p> <p>- DOCENTE: Sí, sí... Es cómo un problema... una limitación... algo para trabajar, diríamos. Como aprender aaaa... más cortito, menos información verbal.</p>

el estilo profesional en la enseñanza de la música. Cabe destacar que encontramos en la actividad de la docente un fuerte componente de la acción que se definió en función del género profesional del educador musical para la educación inicial. Los esquemas desde los que organizó su actividad se distinguieron por un amplio repertorio de actos instituidos que forman parte de la historia de la educación musical en cuanto a la búsqueda de la expresión y sensibilización musical en la educación inicial (Akosky, 2011). De esta forma, la docente fue considerada como un sujeto actuante y el género profesional ejerció sobre él mismo una función psicológica que impactó sobre la organización de la actividad (Clot, 2002). La identificación fue posible a partir de cruzar las expresiones de la docente en la entrevista inicial con las actividades registradas en los episodios de clase, que la matriz profesional sobre la que asentó su actividad se transformó en un instrumento de la acción a partir de su particular estilo de acción (Clot y Faïta, 2002).

El estudio sobre el interrogante planteado en torno al género profesional y el impacto en la actividad de enseñanza de la música nos conduce a continuar ampliando y profundizando la interpretación del caso presentado.

## Conclusiones

La actividad de la docente de música se analizó a partir de los instrumentos propuestos por la perspectiva clínica de la actividad (Clot y Faïta, 2002; Rickernmann, 2007). Las contribuciones metodológicas que se desprendieron de la actividad, posibilitaron la indagación empírica del caso bajo estudio y el abordaje de las cuestiones del género social del oficio profesional, de los criterios epistémicos y pragmáticos que guiaron a las acciones de enseñanza, el reconocimiento de la distancia entre la tarea prescrita y la actividad real y la manera en que la docente gestionó el género profesional en la enseñanza de la música en la educación inicial. Las situaciones de trabajo analizadas mostraron que las mismas fueron organizadas sobre una frágil lógica disciplinar de la educación musical que resultó excluyente de los enfoques críticos/interpretativos contemporáneos (Belinche y Mardones, 2006), y dieron cuenta que la docente se alejó del contenido inicialmente propuesto en la secuencia inicial de actividades.

Se consideró que la docente estructuró su actividad de enseñanza de la música en la educación inicial a partir de dos núcleos de esquemas organizadores sobre *la búsqueda del orden* de la clase y *la búsqueda de la libre expresión* que le posibilitaron la reproducción, transferencia y el análisis de la actividad en situación (Pastré, 2007). En relación a los modos de organización de la actividad, se cree que el orden de la clase constituyó un esquema central que se instaló a partir de las premisas instituidas por la educación inicial. Durante décadas, la educación musical sirvió a la educación inicial como una herramienta para lograr el orden y disciplina de los grupos de niños pequeños. Las acciones de enseñanza se centraron en la reproducción de amplio repertorio para la inculcación de hábitos de escucha y de orden en los niños pequeños. Dichas acciones operaron en cada situación como esquemas que simplificaron la música como saber y funcionaron como actividades fragmentadas (por fuera del contexto de referencia) que las desviaron del campo disciplinar. El proceso de conceptualización de la docente se focalizó sobre una dimensión productiva para la resolución de un problema práctico o *conocimiento operatorio*, sin avances ni transferencias al plano de la representación o *conocimiento predicativo* sobre su actividad.

En las actividades de enseñanza de la docente fue posible identificar un fuerte componente de la acción que se definió en función del género profesional del

educador musical para la educación inicial. De esta manera, se observó que el género impactó de sobremanera sobre el “papel” que la docente interpretó “sonando” como el *diapasón* o instrumento de su aprendizaje profesional (Clot y Faïta, 2009). El enfoque expresivista instituido en la educación musical en la Argentina sirvió como matriz para la interpretación de los presupuestos sociales de la actividad de la docente en cuanto a la búsqueda de los medios de expresión tales como movimientos corporales, dibujo, canto, etc., de las actividades de enseñanza propuestas para la educación inicial (Belinche y Mardones, 2006). Se reconoció en el estilo actoral de la docente una metamorfosis del género del educador musical durante la propia acción. A partir del mismo, se visibilizó la distancia que la docente interpuso entre lo previsto, su acción y su propia historia (en este caso de actor-clown) que fue ajustada y recreada (como un esquema invariante-adaptativo) a la actividad conjunta en la situación de clase y su importancia radicó en considerar las condiciones poco favorables para asumir una postura epistémica en torno a la construcción de su relación con el saber desde una posición subjetiva y social (Charlot, 2008). En consecuencia, la asunción de una postura epistémica en la actividad de enseñanza de la música, conllevó a pensar la misma desde la didáctica profesional, como un proceso que posibilitó la interpretación, producción y transformación de sentido del trabajo profesional docente (Pastré, 2007).

De este modo y en consonancia con el desarrollo profesional, se pretendió en este trabajo la integración del análisis conjunto por parte de los investigadores y de la docente para ir más allá de la simple consideración de la “clase de música” como un espacio de entretenimiento y solaz. Así, se trató de ampliar la conceptualización de la gestión profesional desde la didáctica profesional de manera que el estudio contribuya a la mejora de las actividades de los docentes en enseñanza de la música en la educación inicial en nuestro país con vista al desarrollo y mejora de las competencias profesionales.

## Bibliografía

Akoschky, J. (2011). La música en el aula. En J. Akoschky, P. Alsina, M. Díaz y A. Giráldez, *La música en la escuela infantil (0-6)*, (pp. 39-100). Barcelona: Grao.

- Belinche, D. Larregle, M. y Mardones, M. (2006). *Apuntes sobre Apreciación Musical*. Buenos Aires. Editorial: EDULP.
- Carabetta, S. (2008). *Sonidos y silencios en la formación de los docentes en música*. Buenos Aires: Editorial Maipú.
- Chevallard, Y. (1983). *La transposition didactique*. Francia: Grenoble, Éd. La Pensée Sauvage.
- Clot, Y. y D. Faïta. (2002). *Géneros y estilos en el análisis del trabajo. Conceptos y métodos* [Traducción: Unipe]. [www.ucm.es/cont/.../clot\\_yvestexteclot4\\_3.pdf](http://www.ucm.es/cont/.../clot_yvestexteclot4_3.pdf).
- Clot, Y. (2009). *¿El trabajo sin seres humanos?* Madrid: Modus Laborandi.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. París: PUF.
- Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación Argentina. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Malbrán, S., Furnó, S. y Espinosa, S. (1990). *Resonancias. Guía de Aprendizaje Libro I y II*. Buenos Aires: Editorial Riccordi.
- Pastré, P. (2007). Algunas aproximaciones sobre la organización de la actividad docente. En *Investigación y formación. Los organizadores de la actividad docente*, (56), 1-10.
- Pastré, P. (2008). Aprendizaje y actividad. En Lenoir y Pastré (2008), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat* (Traducción: Unipe). Toulouse: Octarès édition.
- Pastré, P. (2011). La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y profesionalización. En *Educación, ciencia y sociedad (competenza e professionalità: education sciences 6 societ)*.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (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).
- Resolución N° 111/10. La Educación Artística En El Sistema Educativo Nacional. Resolución CFE N° 111/10 – Anexo, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 25 de agosto 2010.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para construcción de una identidad profesional. *Revista científica ECCOS*, 9(2), 435-463.
- Rickenmann, R. y Córdoba, A. (2009). L'analyse des psatiques et le pilotage des conduits. *Pensamiento, palabra y obra*, 3(3).
- Rickenmann, R. y Alfonso, M. (2010). La construcción y difusión del saber profesional del artista docente en las prácticas de formación superior: tensiones y prácticas de referencia de teatro en la formación de profesorado. En *Pensamiento, Palabra... Y Obra*, 87, 88-98, julio-diciembre 2012.

- Samurçay, R. y Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions. En R. Samurçay y P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarès.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudios de caso*. Madrid, España: Morata.
- Theureau, J. (2010). Las entrevistas de autoconfrontación y de reintroducción en situación por las huellas materiales y el programa de investigación. En *Cursos de Acción* (Traducción: UNIPE). <http://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. En J. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et saviors d'action* (275-292). París: PUF.
- Vinatier, I. (2010). La entrevista de co-explicitación entre investigador y docente: un camino para el surgimiento y la expresión del "sujeto capaz". *Recherches en Education - Hors Série*, (1) [Traducción: E. Muñoz de Corrales].

# PROGRAMA ATR: políticas de revinculación y prácticas docentes

---

El Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y Revinculación (ATR) fue una política pública de la provincia de Buenos Aires, orientada a restablecer el vínculo con las escuelas de miles de estudiantes para quienes ese lazo, por diferentes razones, se había visto debilitado o directamente interrumpido. Por hacer foco en el trabajo de pedagógico de enseñanza en condiciones de excepción esta experiencia –de una magnitud inédita– interpela las prácticas docentes y plantea numerosos interrogantes que podrán ser retomados y analizados a partir de los diferentes registros producidos.

Este dossier se inicia con un reportaje a Alejandra Birgin, directora de Educación Superior en el momento en que se implementa el Programa, en el año 2020. En diálogo con Karina Benchimol y Mariela Helman nos ofrece un análisis exhaustivo y expone con argumentos originales los problemas que hubo que enfrentar, muchos de los cuales preexistían a la situación de pandemia.

Tres docentes de institutos de formación, Nora Cristina Martínez, Marcela F. Quintana y Silvina Miranda, que son, a la vez, estudiantes de la Maestría en Formación Docente de la Unipe y que se encuentran realizando sus tesis, nos ofrecen un análisis situado del Programa ATR. Lo realizan

sobre la base de los intercambios que sostuvieron con sus alumnas de los ISFD, quienes fueron acompañantes ATR. Las reflexiones que realizan dan cuenta de la necesidad de seguir explorando –indagando, conociendo– el complejo mundo de las prácticas docentes.

Finalmente, Patricia Sadovsky retoma estos trabajos y señala algunos problemas que podrían ser objeto de investigaciones futuras.

Las reflexiones que aquí se vuelcan se refieren íntegramente a la primera etapa del Programa, en la que las y los estudiantes de tercero y cuarto año de los ISFD visitaron los hogares de alumnas y alumnos que habían perdido el vínculo con sus escuelas. Finalizada esa etapa, se realizó una investigación a cargo de un equipo integrado por Gladys Cerro, Nicole Guelman, Matías Iucci, Emmanuel Martínez y Julia Novera, bajo la coordinación de María Magdalena Charovsky.<sup>1</sup> El informe correspondiente ha constituido una referencia sustantiva para la elaboración de este dossier.

---

1. Una versión preliminar del informe de esta investigación ha sido publicado en junio de 2021 por la Dirección Provincial de Educación Superior: Las experiencias del ATR en las voces de sus protagonistas.

Karina Benchimol\*\*  
Mariela Helman\*\*\*

## Entrevista

### La relación con el saber y la construcción de confianza como ejes de una política pública que restituye el vínculo con lo escolar\*

Dossier

#### Resumen

Entrevista a Alejandra Birgin, directora de educación superior de la Provincia de Buenos Aires (2019-2021), sobre el Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR), desarrollado durante 2020. A lo largo de la entrevista, Birgin explica cómo surgió y en qué consistió el ATR, una política pública destinada a fortalecer el vínculo educativo con los y las estudiantes con quienes la escuela había perdido contacto durante el primer año de la pandemia. El Programa, elaborado para dar respuesta a esta situación particular, involucró la articulación entre diversos actores: la institución escolar, inspectores, directores, equipos de orientación escolar, Institutos de Formación Docente, estudiantes y sus familias.

La entrevistada explica la complejidad en el diseño y la implementación de este Programa que asumió rasgos específicos en cada territorio de la provincia. A su vez, relata cómo fueron las prácticas pedagógicas desarrolladas por los y las estudiantes de los institutos en los encuentros en sus hogares que, en el contexto de pandemia, habían perdido vínculo con la institución escolar. También destaca el papel del Estado para la gestión de este tipo de políticas y analiza la potencialidad de esta experiencia para la formación docente.

\* La entrevista fue realizada en el mes de noviembre de 2021.

\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora en Educación Inicial. Investigadora-docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento y profesora en el Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial "Sara Eccleston" (CABA).

\*\*\* Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Enseñanza Primaria. Docente e investigadora en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad Nacional Pedagógica. Docente en el Profesorado de Enseñanza Primaria, José María Torres (CABA).

PROGRAMA ATR: políticas de revinculación y prácticas docentes

## Palabras Clave

Formación docente • prácticas pedagógicas • educación en pandemia • políticas educativas • derecho a la educación • trayectorias escolares • igualdad escolar

**Mariela Helman:** En primer lugar, queremos agradecerte que nos hayas ofrecido un tiempo para este encuentro. Desde el comité que organiza la revista nos interesa dar espacio a las políticas públicas relacionadas con la formación docente, darles visibilidad y tomarlas como objeto de análisis. En ese marco queríamos plantear esta entrevista, haciendo foco en el programa ATR. ¿Cómo fue el surgimiento del Programa?

**Alejandra Birgin:** El ATR es un proyecto que surge desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, a partir de un proceso de seguimiento de lo que sucedía con la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia y confinamiento. Los problemas en la vinculación de algunos estudiantes con la escuela crecen y adquieren dimensiones mayores a las que ya tenían. Se trabaja intensamente al respecto y se involucra a toda la institución escolar, los inspectores y las inspectoras, directores, equipos de

orientación escolar y a los Institutos de Formación Docente. Por supuesto que eso varía, dada la extensión y heterogeneidad que caracteriza a la Provincia de Buenos Aires. También se involucra la Subsecretaría de Planeamiento para trabajar con los datos de la geolocalización del conjunto de estudiantes con los que la conexión era más intermitente. Con los resultados en la mano, y acompañando los esfuerzos de cada institución, la Dirección General de Escuelas decidió realizar una política específica para fortalecer el vínculo con aquellos con los que se había perdido contacto. La geolocalización fue clave en la tarea que nos planteamos. Con esa información se convocó a docentes en formación y esto implicó una segunda decisión política importante: se dispuso que los y las estudiantes con al menos el 50% de la carrera de formación docente aprobada y docentes del programa PIEDAS<sup>1</sup> lleva-

1. Programa de Incorporación Especial de Docentes y Auxiliares Suplentes.

rían adelante la tarea. Es decir, por un lado, teníamos un problema clarísimo de vínculos débiles con la escuela de algunos alumnos de los que se tenían pocas noticias, y por otro, la convocatoria a docentes en formación en condiciones de trabajar en la revinculación.

**Karina Benchimol:** ¿En qué sentido fue clave la geolocalización?

**AB:** Fue clave porque ATR es un programa que, en septiembre del 2020, se planteó realizar visitas domiciliarias sistemáticas a las casas de cada alumno y alumna que tuvieran un vínculo debilitado con la institución escolar. Se trató de poner en marcha el gesto de “a la escuela le importás, la escuela viene a buscarte, viene a saber qué te pasa, viene a trabajar la tarea escolar con vos, no para ser tu maestra particular sino para que vuelvas a tu escuela, ese espacio que es de todos”. Por el tipo de medidas sanitarias que exigía el contexto, la distancia a los hogares se podía transformar en un obstáculo, sobre todo en el momento en que los viajes en transporte no eran recomendados. La geolocalización entonces nos permitió circunscribir el territorio en el que vivían las y los alumnos a revincular y también el futuro docente

que habitaba en las cercanías de esos domicilios. En general, se trató de que las y los estudiantes de nivel superior se movieran en un radio de veinte cuadras, para no tener que tomar transporte. Entonces, a partir de la preocupación por lo que pasaba con las trayectorias escolares, con ayuda de la geolocalización, se trazó un plan para trabajar la revinculación. También hubo colaboración por parte de los municipios que pusieron a disposición, en algunos casos, un medio de transporte para que los y las estudiantes de los institutos fueran a los domicilios. La idea original era un encuentro de quince minutos (el riesgo sanitario aumentaba si el intercambio se prolongaba), razón por la cual ese fue el primer criterio. Sin embargo, con el paso del tiempo lo que pasó fue que las familias preparaban un lugar ventilado en la vereda o en el patio de la casa, con una mesita aislada. Y eso derivó en encuentros más prolongados. Hay escenas muy conmovedoras, por ejemplo, el testimonio de una docente en formación que hizo vínculo parada en la lancha con dos hermanitos que estaban en el muelle, porque vivían en zona de islas. Sucieron escenas realmente conmovedoras, muy ligadas al compromiso y al ingenio de muchos actores...

**MH:** Un gesto político y pedagógico muy fuerte y contundente: aquí estamos... Es educar a como dé lugar.

**KB:** Y en pandemia...

**MH:** Por las dimensiones de la Provincia debe haber llevado bastante tiempo cruzar los datos de los chicos con los de los estudiantes... ¿La geolocalización implicó que hubiera mucha gente trabajando?

**AB:** Fue un trabajo intenso que solo puede hacer el Estado... Allí hubo una Subsecretaría de Planeamiento en un Ministerio de Educación que registra y opera sobre las necesidades del sistema educativo junto con un trabajo territorial sostenido. Claramente el Programa habría sido otro si no hubiera existido la geolocalización. Fue un aporte inmenso. La Provincia puso en marcha una prioridad política, que involucró distintas áreas que estuvieron a disposición no solo con la geolocalización sino con el cruce de información construida por las escuelas y la inspección, los temas administrativos, de seguros, las becas y todo lo relacionado con las cuestiones normativas de la Dirección General de Escuelas y particularmente con la

Subsecretaría de Educación. Es de una complejidad que solo puede dimensionarse cuando la ves funcionando. Fue impresionante porque se puso en marcha en dos meses.

**MH:** Y en la escala inmensa que representa la Provincia de Buenos Aires...

**AB:** Ahí hay un componente muy importante, que es el territorial. Nada de esto habría sido posible sin jefes regionales, distritales, inspectores, que construyen en territorio, que armaron un dispositivo que no podía ser idéntico y que requería que tomará rasgos específicos en cada territorio, ya sea rural, de islas, urbanos, periurbanos, etc.

**MH:** ¿Podés contarnos sobre esas particularidades, en función de los territorios?

**AB:** Eso tiene que ver, por ejemplo, con lo que decía recién, sobre acordar con el municipio para que transportara a las y los futuros docentes a las islas. El hecho de poner una lancha a disposición cuando se habían suspendido muchas lanchas colectivas. Otro ejemplo: algunos estudiantes tenían cierta preocupación al ingresar a barrios que no

conocían, también ahí hubo alguien disponible (algún miembro del equipo de orientación o de conducción de la escuela, una maestra) que acompañó la primera vez, hasta que el/la estudiante se ubicó y pudo sostener los encuentros. Lo que digo es que la complejidad tiene que ver, también, con esa diversidad inmensa de territorios, y en cada lugar el proyecto se construyó tomando una forma particular. Lo que digo es que la complejidad tiene que ver, también, con esa diversidad inmensa de territorio, y en cada lugar el proyecto fue tomando una forma particular.

**KB:** ¿Y cómo se trabajó para que el foco se pusiera en lo pedagógico y no en lo asistencial?

**AB:** Nunca hubo foco en lo asistencial desde la concepción del Programa. Cuando lo armamos, sabíamos que, en general, los y las estudiantes en formación sostenían un vínculo importante con el Instituto en el que se estaban formando, y a la vez constatamos que en los institutos había predisposición para colaborar y preocupación por lo que estaba pasando. Con la pandemia y el confinamiento, el tema de las prácticas fue lo que más inquietó a los institutos

que se preguntaron cómo continuarlas en un contexto de suspensión de la presencialidad. Para este Programa, cada instituto de formación docente nombró a un/una referente que colaboró con los estudiantes, orientándolos durante el transcurso del ATR, más allá de que territorialmente quizá no coincidiera con las escuelas de pertenencia de los alumnos. Las y los referentes colaboraron muy activamente, armamos aulas virtuales y los y las estudiantes se conectaron con ellos. A partir de ahí se abrieron dos líneas. Por un lado, una línea de apoyo al trabajo de futuros docentes para la revinculación pedagógica. Y por otro, se ofreció orientación para construir un buen registro de la labor para que, realizando un trabajo de reflexión teórica, esa producción fuese acreditada como una parte del campo de las prácticas o como un insumo valioso para los cursos de formación permanente. Entonces, quienes fueron a las casas de los chicos y las chicas, llevaron un cuaderno de bitácora, un registro chequeado con sus profesores; a partir de eso realizaron trabajos de reflexión pedagógica, lo que les permitió acreditarlos como una porción de sus prácticas. Los institutos tuvieron un lugar protagónico en la tarea de acompañamiento. Los estudiantes

tenían como interlocutores, por un lado, a los profesores de los institutos y, por el otro, a la directora de la escuela, a la maestra o a la profesora, y cada estudiante en formación alimentó esa confluencia. A estos estudiantes, nosotros no los llamamos ATR, les decimos “docente en formación”. Cada uno tenía alrededor de seis alumnos a su cargo para la revinculación. Un punto que quiero agregar es que tuvimos muchos resguardos en términos sanitarios en el vínculo con los chicos. Además, todos los estudiantes de formación docente tuvieron sus trajes y sus tapabocas que fueron hechos por las escuelas técnicas. Algunos decían que parecían astronautas. Hubo predisposición y cuidado por parte de las escuelas técnicas en un gesto absolutamente solidario que las enaltece. Los vecinos decían “ahí llega la escuela” al ver llegar a nuestros futuros enseñantes vestidos con esos trajes. Nuestros estudiantes se apropiaron y lo tradujeron al delantal, algo del ejercicio del oficio.

**MH:** Cuando se reciban van a pintar el traje como los chicos pintan los guardapolvos...

**AB:** Me parece que ahí aparece la historia argentina. Nunca se nos ocurrió

que los trajes, además de proteger, serían resignificados de este modo por estudiantes y vecinos. Una estudiante contó que un señor del barrio, mayor, una mañana, cuando iba a visitar a los chicos le dijo: “Nena, ¿vos sos de las que van a buscar a los chicos que no fueron más a la escuela?” Ella contestó que sí y entonces el hombre la felicitó y le dijo: “Qué bueno, ojalá encuentres a muchos en tu camino”. Para ella fue sentir que valía la pena el esfuerzo que estaba haciendo. Ese es otro efecto que tuvo esta tarea en nuestros estudiantes (foto).

**MH:** Es muy fuerte el hecho de que siempre que nos acercamos al Programa hay un momento conmovedor, más allá de la reflexión. Y si nos pasa a nosotras que estamos afuera, me imagino lo que debe pasarles a los que lo diseñaron y participaron.

**AB:** Y nos sigue pasando. El ATR es una marca que reaparece en diversas escenas de la formación, del encuentro, de modos inimaginables.

**MH:** Volvamos al tema de cómo se preparó a los y las estudiantes para que el encuentro fuera de orden pedagógico...

**AB:** Me parece que eso siempre fue el punto de partida: la convicción del derecho a la educación y a la escuela de todas y todos. Lo que se puso en el centro y requirió de diseños situados fue cómo desarrollar la tarea de revinculación en términos didácticos y pedagógicos. También es cierto que cuando los y las



Fuente: *Revista Apuntes Pedagógicos* N° 5. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

estudiantes llegaban, encontraban problemas de una gravedad social altísima y buscaban estrategias para dar respuesta, en general de derivación. Hicieron nexo cuando hacía falta, volvían a la escuela y avisaban si no llegaba el bolsón de comida, si había un problema de salud en algún caso que no era atendido. Si bien eso se hizo, no ocupó el corazón de la tarea, aunque era imposible pasar por esos lugares y no ocuparse. Hubo muchas escenas, como por ejemplo adultos que se acercaban a preguntar dónde podían terminar la escuela primaria o hermanitos que ya no iban a la escuela y se acercaban a presenciar, y a veces participar, de los encuentros con los hermanos a los que fuimos a buscar. La asistencia social no fue la orientación sino la tarea docente, la tarea ligada a la enseñanza, que era la cuestión que se trabajó con los profesores en los campus de los institutos.

**KB:** Y es coherente con la elección del equipo, con el hecho de elegir a docentes en formación...

**MH:** La cuestión de que el Estado vaya hacia las casas tiene otras representaciones para las personas y para las escuelas, más allá de que eso no haya

orientado el Programa, porque ustedes pusieron el foco en la formación docente. En este sentido, ¿por dónde pasó la actividad de revinculación, en qué consistió?

**AB:** Se trabajó de manera situada, los y las estudiantes recibían la lista de alumnos y la maestra planteaba las situaciones que tenía identificadas “mirá, pasa esto con Juan, pasa esto con María”. Algunas veces la información con la que contaba la escuela no estaba actualizada. Entonces la resolución era en territorio, ligada a lo que pasaba con Juan o con María. Al mismo tiempo, las y los docentes enviaban tarea para que resuélvanlos alumnos. Me acuerdo del caso de una estudiante de formación docente que llegó a una casa, buscaba a una chica que hacía dos meses que no entregaba ninguna tarea y se encontró con que ella hacía la tarea pero no sabía cómo enviar el archivo. Y la maestra se sorprendió cuando vio que mandó todo resuelto el mismo día. A muchos futuros docentes les costó que los dejaran pasar, algunas familias tenían vergüenza o algunos adolescentes no querían salir directamente. Pero todo eso se fue superando en casi todos los casos y se produjo el encuentro que permitió empezar

a restaurar un vínculo pedagógico. Se probaron muchísimas estrategias. Las modalidades de restablecer el vínculo fueron muy propias y específicas de cada situación, orientadas por lo que la maestra o la profesora consideraban y ponían a disposición, por lo que se discutía y armaba con los profesores del Instituto y por lo que la o el estudiante en formación entendía que podía ofrecer y hacía falta en cada caso.

**KB:** ¿Y cómo participaban las escuelas en la revinculación?

**AB:** La mayoría de las escuelas tenían ya identificadas las situaciones complejas, armaban el listado de los alumnos, las tareas recomendadas y en muchos casos trabajaban con los futuros docentes sobre la trayectoria de cada chico y chica realizando un abordaje individual. Hubo un porcentaje de situaciones en las que los domicilios de la lista de alumnos no correspondían al vigente, porque hubo muchas mudanzas y traslados circunstanciales de las familias en el marco de la pandemia. Muchas situaciones personales dolorosas de por medio, además de la visibilidad de la pobreza que, sin duda, se hizo más cruda en ese momento.

**MH:** ¿Creés que en esos casos la experiencia de ATR les sirvió a esas escuelas para repensar los motivos de la desvinculación? Más que nada pregunto en función del ejemplo que das, el de la alumna que tenía la tarea hecha pero no sabía cómo enviarla. El o la docente en formación detecta que la revinculación pasa por ahí, pero me preguntaba si eso de alguna manera interpeló a la o el docente a cargo, por ejemplo.

**AB:** Un o una estudiante en formación no le hace señalamientos a un maestro o profesor. Pero sí esas situaciones se hablaban con directores y maestros porque eran parte del Programa. Es importante ponerlo todo en el contexto pandémico, que marcó mucho la experiencia, expuso la fragilidad y las fortalezas del sistema. Y evidenció los límites de la no presencialidad, de la falta de encuentro. Los y las estudiantes en formación docente tenían que lograr establecer un vínculo para que algo de la enseñanza volviera a ocurrir; por ejemplo, no se puede empezar con la enseñanza de los contenidos del tercer bimestre si los aprendizajes quedaron en los del primero... Para eso hubo que hacer todo un proceso de readaptación, de modificación, fue un gran trabajo, caso por caso.

Por eso digo que la experiencia fue un tesoro para la formación docente.

**KB:** ¿Cómo abordaron algunas cuestiones de enseñanza como, por ejemplo, que a un futuro profesor de geografía le tocara trabajar en la alfabetización de un niño o una niña de primer grado, o a la inversa, cuando alguien que quizás estaba estudiando para el nivel inicial tenía que ir a enseñar historia en la secundaria?

**AB:** Philippe Meirieu dice que un profesor de matemáticas es ante todo un profesor, y yo creo que hay algo de eso que se puso en juego aquí. Ante todo, los y las participantes del Programa fueron docentes en formación que se acercaron a los chicos y las chicas para decirles que la escuela estaba con ellos y que había una preciosa e inmensa tarea para hacer juntos. Según la situación, no se hizo un trabajo con contenidos puntuales de una materia, y eso fue comprendido tanto por los y las estudiantes en formación docente como por quienes los acompañaron desde los institutos, más allá de que muchas veces consultaban a los profesores, y eso pasaba claramente con más frecuencia respecto de la alfabetización

que respecto de la geografía de 4° año de secundaria. Había un aula colectiva en cada instituto y si surgían dudas en ese sentido había a quién preguntar. La prioridad era revincular, con los saberes, con los conocimientos, pero sobre todo con la confianza en que cada uno podía aprender. Y a cada uno íbamos a enseñarle. Uno de los conceptos estructurantes fue el de la educabilidad, la idea de que todas y todos pueden aprender. Eso se puso en juego, ahí estuvo el eje... Y eso puede llevarse a cabo a través de poner sobre la mesa un cuento, una ecuación matemática o discutiendo por qué hierve el agua. Sí es cierto que esa cuestión sobre la enseñanza específica de algunos contenidos estuvo en muchas conversaciones iniciales, y en un principio fue también nuestra preocupación, pero una vez que se puso en marcha el Programa, lo que primó fue reconstruir un vínculo pedagógico, un vínculo con los saberes, que a veces convocaba contenidos menos puntuales.

**KB:** El foco fue ser educadores, ahí hay algo muy fuerte, interesante.

**MH:** Eso también habrá implicado ciertas reconstrucciones y renunciaciones, ¿no? Porque a veces cuando uno elige una

disciplina para enseñar se enamora de esa disciplina y no solo de su posición como educador.

**AB:** Sí, pero no fue un obstáculo para el objetivo de la revinculación cuando no podían ponerlo en juego, porque comprendieron que, básicamente, había que buscar la manera de trabajar para restituir un vínculo dañado y que el campo de la enseñanza y de hacer lo común (al fin, de eso se trata) permite múltiples entradas.

**KB:** El foco estaba en la revinculación.

**AB:** Tal cual. Y la revinculación no era hacer de maestra o maestro particular, sino que tenía que ver con la institución educativa, con lo que la escuela tenía para proponer. Las y los directores recuperan mucho el programa ATR, lo entienden como un aporte en una situación muy compleja e inédita, que les aportó un apoyo, un modo más de llegar a quienes estaban alejados de la escuela...

**MH:** ¿Se pudo evaluar si hubo avances respecto de la situación en la que estaban los chicos y las chicas antes y después del Programa?

**AB:** La Subsecretaría de Planeamiento viene realizando un seguimiento del Programa. Que los chicos volvieran a tener contacto sistemático con la escuela fue el efecto que pudimos evaluar rápidamente; la investigación muestra que se contactó al 75,2% de las y los alumnos desvinculados. Por otro lado, se hizo más en detalle con quienes habían llevado un cuaderno de bitácora de la experiencia para producir una reflexión pedagógica a partir de ese material, un análisis que fue no solo pedagógico sino didáctico del trabajo que desarrollaron. Pero la primera evaluación nos permitió comprobar que se habían tejido lazos. No desde la asistencia social, sino desde los saberes puestos a disposición y desde la invitación insistente a volver a ese espacio común que es la escuela y que en pandemia era un espacio sin edificio.

**MH:** El hecho de no hablar de ATR sino de docentes en formación o futuros docentes, como nos dijiste antes, ¿tiene alguna explicación?

**AB:** ATR es el nombre del programa, no de quienes lo llevaron adelante. Respecto de la revinculación, me gusta más la idea de fortalecer el lazo. Al decir “se desvincularon”, se corre el riesgo

de poner en el sujeto la responsabilidad de lo que acontece y eso lleva a otras interpretaciones. Lo que se hizo fue lo contrario, apostar a que la escuela fuera a buscar a los chicos, a que el Estado se hiciera cargo.

**KB:** En ese sentido, también me parece interesante pensar que ATR no es la persona que va sino el Programa, es algo colectivo, algo social, no de uno a uno.

**AB:** ¡Totalmente de acuerdo! Desde la formación docente trabajamos después lo que interpeló a los institutos transitar por esta experiencia. La tarea realizada con estos pibes que, por distintas razones estaban alejados de la escuela, conmovió, interrogó a cada futuro docente que llevó adelante el Programa, y a los profesores de prácticas de la institución formadora que los apoyaron. Lo que en general vimos fue el impacto en los y las estudiantes que pudieron contactar a su grupo y trabajar con ellos, leer juntos, analizar las bienvenidas, imaginar y construir alternativas. Ellos lo cuentan con emoción, porque esta experiencia fortaleció el sentido a la carrera que habían elegido, les permitió encontrarse con razones y sentimientos que, quizá, no tenían tan a mano en tiempos de

cursada en pandemia. También pudieron confirmar la confianza en que todos y todas pueden aprender, porque ellos pudieron buscarle la vuelta, probar distintos caminos. Los relatos sobre los modos en que insistieron, para llegar a verse cara a cara y para que algo de la enseñanza ocurriera, son conmovedores. En primer lugar por la insistencia, porque habla de una convicción, que después se confirma porque algo del aprendizaje ocurre. Se sienten muy orgullosos de eso. Ahí el punto importante fue observar qué les dice todo esto a los futuros docentes y a los institutos. Muchas profesoras de prácticas contaron que a partir de esta experiencia tuvieron que rearmar el Programa, porque se dieron cuenta de que había aspectos que era necesario incluir.

**KB:** ¿Cuáles serían esos aspectos?

**AB:** Yo creo que lo primero fue el tema de la experiencia de la igualdad, de la construcción de esta idea de que todos y todas pueden aprender. Por supuesto que eso no era ajeno a las prácticas ni a la formación. Pero en esta experiencia hay algo que se hace patente, porque además produce mucho compromiso en las y los estudiantes, y hace surgir preguntas

didácticas y pedagógicas. Me parece que en ese sentido reorienta o pone énfasis que atraviesan todos los campos de la formación docente. También hubo respuestas con las que produjeron debates intensos: se trata de lecturas que patologizan y reducen lo que algunos alumnos necesitan a una atención individualizada, que entienden que la responsabilidad de la escuela, a la que los futuros docentes representan, es hacer la derivación adecuada. Las conversaciones colectivas acerca de qué hacer dieron lugar a debates que hacen falta. El discurso de la patologización y la gestión de uno mismo han tenido alta pregnancia en algunos grupos docentes y requiere que lo pongamos en discusión.

**KB:** Es interesante ese núcleo para pensar la formación docente, porque queremos que los y las docentes estén convencidos de que todos pueden aprender y es fundamental ese descubrimiento en la formación, algo a lo que esta experiencia evidentemente le dio fuerza. La pregunta sería cómo sostener esa fuerza desde los institutos, desde la formación, tomando en cuenta que estas reflexiones son cruciales en la docencia y que surgen principalmente en ciertas experiencias como esta.

**AB:** Exacto. Creo que el Programa superó lo que habíamos previsto, no imaginamos que sería tan potente para los propios institutos. Y eso habla de la sensibilidad de quienes estuvieron a cargo en los institutos y se pusieron a pensar sobre lo que sucedía, algo que dio lugar a conversaciones muy interesantes. Me parece que ahí tenemos varias vías: por un lado, poner a disposición de todos los profesores de institutos esta experiencia porque es muy potente; para eso estamos terminando una investigación que enviaremos a todos y todas. Por el otro, me parece que nos debemos un debate pedagógico y también curricular en la formación docente que no encapsule estas problemáticas sino que ayude a posicionarlas, no solo como un “imperativo de igualdad”, como lo nombra Inés Dussel, que atraviesa la formación sino también como tareas y gestos mínimos que recorren cada rincón de la enseñanza.

**MH:** Es muy interesante también para pensar lo que deja, lo que tiene para decirle a la formación docente la experiencia. La confianza como concepto nodal no fue en el vacío sino que cobró cierta encarnadura en el recorrido que llevaron adelante en la práctica.

**AB:** Y también hay otra cuestión. El programa ATR tiene, en términos simbólicos, la confianza de la Dirección General de Escuelas y de la sociedad bonaerense en que los futuros docentes pueden volver a traer a la escuela a los chicos que por diversas razones perdieron, o vieron debilitado, su vínculo con ella. Hay una transitividad de esa confianza, ellos se sienten responsables, ellos lo hicieron posible y sienten que confiamos en ellos y ellos confiaron en sus alumnos y alumnas. Me parece que hay ahí un efecto muy significativo para la formación docente, una decisión política que deviene reconocimiento público.

**MH:** Se pusieron el traje...

**KB:** Claro. Hay algo de la confianza que es muy importante en el pasaje de ser estudiante a ser docente. Se confió en ellos, y ellos confiaron en los alumnos a quienes fueron a visitar llevando a la escuela con ellos, teniendo en cuenta que todos y todas somos sujetos sociales. Me parece que ahí también hay algo de reponer al chico y a la chica como sujetos sociales, eso es muy potente. Porque a veces se mira al sujeto solo desde un punto de vista individual en la

formación o se estudia desde una perspectiva muy homogeneizante, algo que algunos egresados expresan en términos de que estudiaron sobre chicos teóricos, pero después en la realidad pasa otra cosa. Me parece que esto que través del ATR es muy potente para revisar algunas cuestiones de la formación.

**AB:** Obviamente. Fueron más de dieciséis mil estudiantes en formación docente que participaron en el programa ATR y dicen que nunca habían atravesado por una experiencia como esa, e inclusive hay algunos que dicen que *ellos fueron, en su infancia, los chicos a quienes fueron a buscar ahora*.

**MH:** Durante la puesta en marcha del programa ATR del año pasado, también pudieron realizar registros fílmicos. ¿Cómo fue la realización de los videos?

**AB:** Fue todo tan veloz que a fines de noviembre dijimos que había que filmar, pero no era tan fácil por cuestiones sanitarias, había escenas difíciles. Finalmente contamos con una directora que es muy sensible, le contamos el Programa y construyó una mirada muy interesante en los registros fílmicos. Las filmaciones en esta etapa fueron eso, la

búsqueda urgente de dejar testimonio, de hacer memoria en un contexto muy difícil. Otro tema importante: lo que la pandemia les exigió a las familias y lo que las familias a veces no podían hacer porque no tenían con qué. La familia en muchos casos era el sujeto tácito para los y las docentes, porque no respondía. Pero vimos que la familia no respondía porque no sabía, no podía. Entonces se abren otras preguntas y acciones necesarias. Cuando vas y lo ves, entendés eso.

**MH:** ¿Cómo continuó el Programa después del 2020?

**AB:** El ATR tiene continuidad hasta hoy. En principio, tuvo continuidad en el verano 2021, en un trabajo en las colonias de vacaciones dentro de lo que permitió la pandemia, que priorizó la atención de niños, niñas y adolescentes que habían tenido un vínculo débil con la escuela. Fue una propuesta principalmente recreativa que incluyó también trabajos con contenidos del año escolar. Esa fue la primera continuidad y permitió iniciar fortalecidos el recorrido en 2021. Sin embargo, a lo largo del año volvieron a surgir datos preocupantes de alumnos que perdían vínculo con la escuela. Hay una multicausalidad en lo

que sucedió, no hay únicas variables en juego. Fue un tiempo dramático en términos de pérdidas, de dificultades laborales, de incremento de la pobreza que trajo situaciones muy diversas. Con esa diversidad y con la vuelta a la presencialidad, Más ATR es un programa que básicamente se localiza en cada escuela a partir de un análisis pormenorizado de los datos, que incorporó a docentes en un tiempo extra a la jornada escolar para el trabajo con los alumnos que tienen debilitada su trayectoria, para fortalecerla. Estos chicos van a la escuela con todos sus compañeros y además tienen actividades extra los sábados y a contraturno, para fortalecer su formación. Para eso la Provincia contrató a treinta y dos mil docentes de septiembre de 2021 a marzo de 2022, para acompañar las trayectorias educativas, además de la escolar. El vínculo entre el o la docente fortalecedor/a y los equipos docentes y directivos de las escuelas se planteó en jornadas de trabajo escolar pero luego, la tarea en sí se diferencia.

**KB:** Una última pregunta, ¿te imaginás el ATR después de la pandemia, o algún tipo de experiencia así con los y las estudiantes de los institutos, de los profesorados?

**AB:** Me parece que hay que hacer algo de eso, básicamente porque la pandemia ha sido y es muy costosa para la trayectoria educativa de nuestros alumnos y nos va a llevar largo tiempo superar sus efectos. El rasgo distintivo de este Programa fue ir a las casas de los chicos. Si algo de eso pudiera continuar fortaleciendo a niños, niñas y jóvenes que aún nos faltan, estaría muy bien. Desde el punto de vista de la formación docente, el ATR puso sobre la mesa un abordaje más complejo del tema de la educabilidad, en un escenario excepcional que nos ayuda a replantear diversos escenarios y campos, incluido el de las prácticas. En ese sentido, una característica clave de la formación tiene que ser incluir siempre una diversidad de situaciones escolares, es una condición para la construcción de lo común.

**MH:** En un sentido formativo, es impresionante para los y las docentes tener una experiencia de este tipo, seguramente no serían los mismos si no la hubieran transitado.

**AB:** Sí, pero también creo que, así como vivieron esta experiencia, tienen que poder ir a los colegios del centro de cada ciudad o cada pueblo. Es importante que las

prácticas sucedan en escenarios social, cultural y económicamente diversos. Este Programa surgió en la pandemia, que era una escena que no entraba en las prácticas ni en la cabeza de nadie en diciembre de 2019. Necesitamos

reflexionar sobre qué vamos a dejar pasar y qué queremos conservar de lo que logramos construir en este tiempo. En ese sentido, el ATR tiene mucho para aportar al futuro de las prácticas y de la formación docente en su conjunto.

# Entre la casa, la escuela y el instituto: registrar la experiencia ATR

---

## Resumen

El análisis de un registro escrito de la experiencia de revinculación (ATR), llevada adelante en un distrito de la provincia de Buenos Aires, permite leer el sentido de la tarea de la acompañante, sosteniendo un propósito pedagógico atento a las y los niños, la escuela, las familias. Disruptivo y novedoso, enriquece los espacios de la formación docente.

## Palabras Clave

Experiencia disruptiva • articulación de escenarios • registros de la experiencia • conocimiento en comunidad

---

El Programa ATR, lanzado a la esfera pública en contextos de pandemia, alcanza su legitimación –de manera explícita– prescribiendo tiempos, modalidades, protocolos de cuidado, régimen de comunicaciones y circulación de la información.

Al mismo tiempo, su carácter disruptivo evidencia –a través de una propuesta que identifica tres escenarios (hogares, escuelas e Institutos de formación) para el desarrollo de las tareas– su emergencia inscripta en la situación de crisis del

---

\* Maestra Nacional Normal (1969). Licenciada en Gestión educativa (Untref). Diplomada en desarrollo curricular con orientación en Ciencias Sociales (Flacso). Maestranda en Formación Docente (UNIFE). Profesora del ISFD N° 170, Maipú, Provincia de Buenos Aires. Docente de nivel primario, con 12 años de trabajo en escuelas rurales. Participa en proyectos de investigación vinculados al desarrollo local.

sistema educativo, cuyas problemáticas y limitaciones ha puesto en evidencia el contexto de pandemia.

Una de las novedades de esta propuesta es la articulación de los tres escenarios mencionados, proponiendo el diálogo entre los actores –familias, docentes, estudiantes de la formación y formadores– que de una u otra manera intervienen en la formación de los niños; articulación que suele estar limitada por las condiciones en que funciona el sistema de enseñanza. De esta manera, el Programa alienta el intercambio proyectando encuentros sincrónicos y facilitando la circulación de la información generada desde los distintos ámbitos.

Los registros realizados por las docentes en formación nos permiten la recuperación de la experiencia, focalizándonos no solo en los formatos elegidos y su pertinencia, sino también en lo imprevisto de la actividad, resultado de la articulación de estos tres escenarios.

¿Para quién escribo? ¿Cómo escribo? ¿Qué escribo? Son preguntas que acompañan la reflexión sobre decisiones instrumentales. Las y los acompañantes –docentes en formación que cursan en los ISFD, recordémoslo– implementaron diversas formas de registro; planillas preformadas, narrativas y notas, conforme su funcionalidad: para la información a las autoridades, un récord, simplificando la información y permitiendo cierta sistematización en torno a datos relevantes; las narrativas dejaron registros subjetivos de la experiencia; finalmente, las sencillas notas realizadas en un foro del instituto de formación habilitaron instantáneas impresiones que –aunque a veces inadvertidas en una primera impresión– guardan gran potencia reflexiva que puede ser retomada en análisis posteriores.

Es potente el acto de reconstruir las experiencias pedagógicas a través de la escritura. “Soltar la pluma” nos reencuentra más íntimamente con los propósitos que guiaron el desarrollo de la actividad; estos alcanzan una calidad diferente, alejándose del enunciado formal, facilitando su apropiación, enriqueciendo el proceso de formación en la práctica.

El acompañante –docente en formación– no lleva ahora en su haber un plan de clase que deberá confrontar con el desarrollo de la actividad, de una clase estándar. El plan, esta vez, es la resolución de un problema: la desvinculación; el propósito de la tarea, la re-vinculación. La situación excede lo inmediato de la transmisión de un contenido,

excede también los términos habituales de la vinculación: vinculamos alumno-escuela, sí; pero aquí hallamos lo disruptivo, lo novedoso que no se corresponde únicamente con la situación de pandemia, sino con la necesaria integración de los tres escenarios mencionados. ¿Es necesario entonces revisar el significado del término re-vinculación y sus alcances? ¿Es novedoso el problema? ¿Cómo juegan los tres escenarios en la forma en que las y los acompañantes han resuelto registrar sus experiencias?

Proponemos la lectura y el análisis de un registro que tomó diferentes formatos. Por un lado, una planilla predeterminada que reúne los siguientes datos: Nombre, año y trayectoria 2020 del alumno/a; fecha, motivo y respuesta de cada visita; acciones y resultados de la propuesta de vinculación. Es esta una planilla propuesta por las autoridades distritales, a fin de cumplir con lo regulado por las disposiciones correspondientes al Programa (Comunicación conjunta N° 1 y N° 3/2020 DGEYC).

Por otro, y a continuación del registro, la docente en formación incluye textos y fotografías, que –acompañando la síntesis volcada en la planilla– siguen un orden que puntualiza comentarios sobre cada encuentro, en total 7. De este modo, en una única producción, resuelve la articulación de las demandas producidas por las autoridades del Distrito y los docentes del Instituto de Formación.

En este análisis, incluimos los registros realizados por la docente en formación, en el foro del ISFD y recogemos algunas expresiones que hacen posible ponernos en diálogo con estos escritos:

### *De la planilla*

Leemos: “alumno capaz”, “entramado familiar complejo que requiere acompañamiento”, “cuerpo docente interesado en el alumno”.

Los datos referidos a los encuentros en los hogares, dan cuenta de algunas interrupciones por suspensión en la emergencia sanitaria, o un día de lluvia, al tiempo que destaca la buena recepción familiar.

Consigna, finalmente, en relación a la propuesta didáctica, una secuencia construida en base a los intereses del niño –curso primer año de la escuela primaria–, la inclusión en los encuentros de su hermano menor, los logros en el sostenimiento del interés y los avances en la escritura: desde “escribir con ayuda” –en el tercer encuentro– hasta la revisión autónoma de su propia escritura. Juegos y pesca “en un

pequeño pozo en la vereda”, se articulan con una actividad propia del módulo provisto por la maestra de la escuela de pertenencia.

*De las “observaciones”, detalladas por fuera de la planilla*

Forman parte de las observaciones en terreno de la acompañante, la reticencia de B. (el niño a quien se esperaba revincular) para sacarse fotos, su preferencia por las actividades de prácticas del lenguaje, cierta timidez, condiciones de vida –vivienda humilde, pasan mucho tiempo solos– y una afirmación de partida: es necesario, además del acompañamiento pedagógico, el emocional e incluso asistencial. Seguirá luego un recorrido que detalla encuentro por encuentro. De allí, seleccionamos los siguientes episodios.

*Escenas de un vínculo cumplido*

El acompañamiento de la directora de la escuela primaria en el primer encuentro facilita el comienzo del diálogo, el contacto con sus gustos y juegos habituales, la inclusión del hermanito menor. La estudiante escribe al respecto:

P. (la directora de la escuela de pertenencia) y yo nos acercamos al árbol y comenzamos a hablarle. Ella le insistía que bajara para que nos presentemos y con ayuda de la mamá, B. bajó del árbol.

No parecía interesarse por mi presencia. Nos presentamos y comenzamos a charlar, gracias a las intervenciones de P. pudimos determinar que a B. le gusta pescar y lo hace en una zanja fuera de su casa donde habitan pececitos pequeños (registro del primer encuentro).

La forma en que la docente en formación –transita el tercer año del profesorado– da respuesta a estos primeros datos, puede leerse en estos comentarios: “B. prestó mucha atención, me ganó en las partidas del juego... cuando llegué y vio que efectivamente traía las cañas... me contaron las cosas que les gusta hacer y las que no, y cantamos. Descubrí que... les gusta cantar”.

Interesa recuperar un comentario que pareciera ser circunstancial. La estudiante relata que un día llegó a la casa de B. y no la atendían; aparentemente la música,

que se escuchaba a un volumen alto desde dentro de la casa impedía que pudieran oírla. Es posible imaginar a partir de esta escena, un hogar donde la música suele ser una compañía y, más aún, una compañía que importa compartir; en el comentario “descubrí que les gusta cantar” reaparece la música, acercando notas de la cotidianidad familiar que llamaron la atención de la acompañante.

Las condiciones de pandemia y los consecuentes protocolos de cuidado aparecen como indicios de las condiciones de aprendizaje en que se produce esta experiencia. Al respecto leemos: “al cumplirse los 15 minutos expliqué que tenía que irme<sup>1</sup> y no querían que lo hiciera”, “a los quince minutos recogí la lona”, “cuando llegara la ropa adecuada<sup>2</sup> para cuidarnos iría nuevamente a verlos”.

Leemos en el registro del séptimo encuentro, en el que lo previsto deja lugar al juego, a la mirada sobre el estado emocional de B.: “el niño estaba muy disperso, distante. Me dijo que hoy estaba cansado y que después tenía que ir ‘a la salita a ver a la psicóloga’. Le dije que yo también estaba cansada y me gustaría divertirme con él y su hermano. Ese día había preparado unas actividades que involucraban la escritura, pero también llevé el juego de la Oca, por si acaso... Efectivamente jugamos”. Notemos que la docente-estudiante se acerca a la casa habiendo previsto dos opciones, las actividades y el juego. El propósito de sostener una interacción con el niño está claramente en primer plano a partir del cual genera una situación de empatía en la que legitima el cansancio del niño y valora el deseo de diversión. Desde esas coordenadas propone un juego como modo de interacción para ese día.

Asimismo, la proximidad con su mamá a través del agradecimiento, nos acerca una escena que permite apreciar la singular centralidad que adquieren los sujetos. Dice la acompañante ATR: “la mamá no es demasiado expresiva y fue muy gratificante para mí que pudiera evidenciarse mi tarea y que ella haya tenido el gesto de agradecerla”.

Pensamos en el valor pedagógico del vínculo humano: ¿qué aprendemos? ¿Quiénes aprenden? Por tanto, nos preguntamos si esta escena puede ajustarse a los

1. Debido a la situación de emergencia sanitaria, el tiempo estipulado para cada visita era de 15 minutos.
2. Para proteger a las estudiantes que asistían a los hogares, se dispuso que fueran con trajes especiales que el programa distribuyó.

cánones de una evaluación propia de cualquier secuencia didáctica. Aquí juegan la disposición intuitivamente inteligente del docente, los requerimientos de un niño conmovido por eventuales circunstancias, el gesto reparador de una mamá que agradece.

Leemos en los comentarios realizados por la docente-estudiante en el foro del ISFD: “resultó que él tenía muchas ganas de hablar”. Esta frase, perdida en el contexto de las primeras presentaciones en un foro, habla de un descubrimiento que orientará la actividad a la que accedemos a través de los registros: un encadenamiento de propuestas a partir del diálogo con el alumno. ¿Podemos leerlo como singular, como un recorrido no previsto, que no transcurre ni a la manera de una secuencia didáctica, ni como un andamiaje propio de alguna didáctica de un campo específico? Se trata de un recorrido que repone el vínculo interrumpido, trastocado, entre la escuela y los chicos.

Este *encadenamiento* ocurre paso a paso, comienza en la escucha atenta, alimenta la “invención” de medios y recursos, se concreta en propuestas consistentes, se “evalúa” en la percepción de una construcción de *conocimiento en comunidad*.

Pretendemos distinguir aquí la complejidad de una trama en la que B. logra escribir con más autonomía y en la que su maestra, sus amigos, su hermano, su mamá vivencian una experiencia diferente, por tanto, transformadora, de un escenario educativo. No hay en ella un conocimiento único que se comparte y resulta común a todos los actores; se trata de un aprendizaje en comunidad, de múltiples entrecruzamientos que dan sentido al encuentro pedagógico. B. logra finalmente escribir y, también, revisar su propio escrito. Proponemos volver al primer encuentro con la acompañante y la directora, los momentos compartidos con su hermanito y vecinos, el diálogo cercano entre la mamá y la docente, tanto como las propuestas de escritura realizadas en torno de estas situaciones y encontrar allí algunos indicios imprescindibles para comprender los procesos de enseñanza y de aprendizaje que ocurrieron.

Interesa destacar que estas decisiones de la docente acompañante respecto de los formatos elegidos expresan diferentes intenciones, la consideración de diversos receptores y, claramente, la elección de las palabras y construcciones del lenguaje que permitan cumplir con ello. Así, podemos advertir la diferencia entre datos

sintéticamente expresados en las planillas, y registros de decires, sensaciones, anticipaciones, decisiones, opiniones, propias de las narraciones y los comentarios en los foros.

Todo ello –incluimos aquí los mensajes fotográficos– nos permitió identificar no solo las herramientas que posibilitaron el diálogo articulador que mencionamos sino también el acercamiento a los sujetos de la experiencia a partir de su actividad real; lo emergente, lo no pautado, lo revelador de un paso a paso imprevisto en sus circunstancias aunque presente en las intenciones pedagógicas.

El vínculo humano pone en juego evidencias de la actividad, expresadas en el nivel de las emociones, y sobre las cuales, aun así, aunque no sea una “tarea de cierre”, ni una “indagación de saberes previos”, es, de todos modos, la posibilidad de confrontar previsiones y actividad real, identificar emergentes que se concretan en decisiones didácticas.

Así, develan el oficio docente en sus capacidades singulares y tal vez –convertidas en un indicio para repensar el perfil docente y, por tanto, su formación–, nos lleven a imaginar campos formativos atentos a la sensibilización de la mirada del educador, configurando espacios que habiliten la creación y su recuperación epistemológica. ¿Qué mirar? ¿Por qué?, y también, cuáles son las propias representaciones, deseos y emociones que encontrarán satisfacción en decisiones singulares que se perciben como verdaderamente ajustadas a los requerimientos didácticos de la situación.

Los tres escenarios, finalmente, han encontrado su lugar en estos registros. Leemos en ellos el sentido de la tarea de la acompañante: encuentra en los niños, en el hogar, en la escuela, indicios necesarios para sostener el propósito pedagógico. La sensibilidad para estar atenta a las necesidades del niño, sin abandonar nunca el propósito de ayudarlo a progresar en la escritura, nos invita a reflexionar sobre el acto pedagógico que se apoya en los saberes disponibles pero que no puede renunciar a la lectura de la singularidad que lo constituye.



Marcela Quintana\*

## Reflexiones a partir del recorrido de una estudiante del Profesorado de Biología: ¿qué le dice la experiencia ATR del contexto rural a la formación inicial?

Dossier

### Resumen

El presente artículo se propone esbozar un análisis en torno a las estrategias de vinculación pedagógica sostenidas en el contexto rural. Se pone de relieve la voz de una estudiante del Profesorado de Biología, al desempeñarse en el Programa de Acompañamiento de las Trayectorias y Revinculación (ATR) llevado a cabo en la Provincia de Buenos Aires, durante los momentos de mayor complejidad de la pandemia. Asimismo, se subraya el papel de la reflexión y conceptualización de la práctica docente contextualizada y de la toma de decisiones, como aporte sustantivo para la formación docente y el trabajo profesional.

### Palabras Clave

Formación docente inicial • formación profesional • educación rural • reflexividad

\* Diplomada superior en Pedagogía de las Diferencias (FLACSO, 2021). Maestranda en Formación Docente (UNIFE). Estudiante de la Licenciatura en enseñanza de la lectura y la escritura para la Educación Primaria (UNIFE). Profesora del Campo de la Práctica I (ISFDyT N° 66) de San Miguel del Monte; bibliotecaria en la misma institución. Directora con alumnos a cargo en la Escuela Primaria N° 11, modalidad de Educación Rural del distrito de Monte.

PROGRAMA ATR: políticas de revinculación y prácticas docentes

Hay árboles en los que se apoya un bosque. Puede que no sean los árboles más viejos, ni los más grandes, ni los más altos; puede que no se distingan de la mayoría de los otros árboles, pero por algún motivo son las plantas que dieron un paso decisivo en el subsuelo, que inclinaron el tronco en la dirección debida en el momento debido y abrieron el camino a sus congéneres para transformar en bosque una simple arboleda. Morábito, 2014, p. 23

A 110 kilómetros de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a ambos márgenes de la Ruta Nacional N° 3 se emplaza la ciudad de San Miguel del Monte, cabecera del partido de Monte. Sobre la avenida principal se sitúa el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 66 “Don Juan Manuel de Rosas”. Mientras que el ámbito rural abarca una extensa superficie del distrito, allí, se ubican alrededor del 50% de las instituciones escolares de los distintos niveles educativos.

Elen, una joven estudiante de cuarto año del Profesorado de Biología del Instituto Superior y vecina de la localidad de Abbott (a unos 20 kilómetros del casco urbano), nos invita a conocer su experiencia como miembro del Programa de Acompañamiento a las Trayectorias y la Revinculación (ATR-2020) para alumnas y alumnos del nivel secundario con residencia en la zona rural del distrito.

Quienes trabajamos en el ámbito educativo sabemos que volver sobre las huellas de nuestras prácticas pedagógicas implica una acción vinculada al propio proceso de aprendizaje. “Se continúa aprendiendo al actuar, al confrontarse con situaciones que a cambio van a producir una acción” (Pastré citado en Moscato, 2016, p. 28) que al retomarla se constituye en una potente oportunidad para la formación profesional, tanto inicial como continua. Así, estas palabras cobran especial relevancia al hacernos eco de la voz de Elen, en su desempeño como ATR-2020.

La complejidad de la situación social producto de la pandemia puede ser fácilmente percibida como parte de la vivencia colectiva. Sin embargo, hacer foco en el contexto rural y en las estrategias de enseñanza implementadas por una futura docente podría detener la acción reflexiva y dar lugar a la experiencia como un mero relato anecdótico, que enfatice en las carencias y la queja, discurso con el que se suele representar a la actividad educativa rural. Muy lejos de esto se sitúa la experiencia de

Elen. Su relato se constituye en un escenario potente que da lugar al diálogo reflexivo de la estudiante con su propia práctica, favoreciendo un entramado de posibilidades formativas. Desde este posicionamiento, resulta interesante pensar ¿qué le dice la experiencia al o a la estudiante ATR? ¿Qué desafíos presentó la educación rural en DISPO? ¿Qué estrategias de revinculación se pusieron en marcha? Y, principalmente, ¿cuáles son los aportes que puede brindar este diálogo reflexivo a la formación docente inicial de la propia estudiante, como también a otros estudiantes de los institutos?

En este sentido, la puesta en palabras de las vivencias de una ATR-2020 que se desempeñó en el ámbito rural, invita a la acción reflexiva a partir de los procesos de revinculación de las trayectorias educativas, de enseñanza y de aprendizaje, especialmente, de las condiciones en las cuales se construyen y se desarrollan competencias profesionales en y mediante el trabajo, y en y mediante la formación (Mayen). Es decir que, el Programa ATR dinamizó tres aspectos que impactan en las trayectorias de las y los estudiantes de los profesorados. Por un lado, una situación laboral y contractual, con el que debieron postularse y acceder al cargo. Por otro, un vertiginoso proceso de aprendizaje y transformación, al sobreponerse y poner el cuerpo para ofrecer apoyo a otros, en un contexto tan alarmante como lo es la pandemia. Y un tercer aspecto se constituyó en un tramo formativo. En este sentido, la importancia del impacto es, esencialmente, el rol de la formación (al) ayudar a los futuros profesionales a:

aprender situaciones profesionales (Pastré, 1999) puede ser considerado como el objetivo de la formación profesional (...) se trata de aprender situaciones y de aprender a actuar con, sobre y mediante las situaciones. Para ir más lejos y concretar aquello con lo que, sobre lo que, y mediante lo que la actividad de trabajo se realiza, y aquello con lo que, sobre lo que, y mediante lo que es necesario aprender a actuar, debemos poder identificar el sistema de componentes de las situaciones profesionales. Se trata de aprender situaciones mediante la experiencia, mediante la actividad con, en y sobre las situaciones (Pastré, 1999, citado en Mayen, 2012, p. 8).

En otras palabras, el análisis de las situaciones de trabajo y de formación es también el análisis de la actividad de los profesionales o futuros profesionales con los saberes

que se pusieron en juego al desempeñarse en el rol. Como también, el lugar de estos saberes dentro de las sucesivas situaciones. Por esto, reponer la experiencia ATR desde una acción reflexiva de sus protagonistas, implica comprender las situaciones como parte interesada de su propia formación profesional.

## **“Puede que no sean los árboles más viejos (...) pero por algún motivo son las plantas que dieron un paso decisivo”**

Resulta interesante advertir la prisa con que Elen se alejó de los prejuicios de terceros. Como también, la moderación que mantuvo al acercarse a los hogares para favorecer la mediación entre la escuela y las seis trayectorias educativas con vinculaciones débiles (que atendió), corriendo riesgo de posibles rechazos.

Mientras que evidenciar el modo en que intervino para regular la interacción de una alumna con la tarea, da cuenta de las condiciones necesarias que puso en juego y las oportunidades que buscó generar para que allí sucedan los aprendizajes. En principio, poniendo en diálogo los saberes previos de cada alumna y alumno con la actividad formativa. Seguramente, como estudiante habrá imaginado reiteradas veces una escena similar mientras aprendía en los diversos espacios teóricos de su propia formación académica. Pronto, la pandemia la posicionó en situación de echar mano de aquellos supuestos para disponerse a enseñar estrategias de lectura comprensiva, intentando no abandonar al lector a su suerte. En otras palabras, no dio por sentado nada y puso en el centro de la escena a la enseñanza. Reconociendo que “incluso los lectores expertos en su campo, tiene más dificultad de leer y retener textos que se salen de su área de conocimiento, mientras que, para los especialistas del tema, los mismos textos no presentan ninguna dificultad” (Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, 2000, p. 21).

En consecuencia, una actividad que pretende ser formativa a partir de una fuente de información textual, requiere de la gestión docente que garantice un acercamiento al tema o contenido a estudiar. Lo cual, implica el desarrollo de un proceso de interrelación entre el lector, el texto, el contexto e incluso, con otros

textos (intertextualidad), en el marco de una situación diseñada para la enseñanza. Así pues, para que una lectura sea fecunda exige de un saber que pueda relacionarse con lo que se está presentando (Anne-Marie Chartier y Jean Hébrard, 2000, p. 21) en el texto. Esta situación pedagógica se vio altamente desdibujada durante el ASPO. Más aún, en el contexto rural, con faltas o fallas en la conectividad, agudizando la desfavorabilidad y dificultando la búsqueda de información ampliatoria a través de recursos audiovisuales, los que suelen colaborar para hacer comprensible el texto fuente. Aunque esta búsqueda también debe enseñarse, ya que estamos insertos en un tiempo de proliferación del flujo informativo donde los intercambios subjetivos (son) mediatizados por imágenes (Dussel, 2010), lo cual puede resultar una estrategia riesgosa si se deja sin acompañamiento a las y los alumnos, frente a una búsqueda errónea o contraproducente, sin criterios mínimos para evaluar la autoría y los contenidos en relación a saberes escolares que se ponen en estudio. Frente a estos dilemas pedagógicos y desafíos del contexto imperante, ¿qué decisiones toma una estudiante, futura docente de biología, para reponer en el centro a la enseñanza y acompañar las trayectorias educativas?

En este sentido, la voz de Elen nos invita a pensar sobre aquellas condiciones pedagógicas necesarias y suficientes que deben diseñarse e implementarse en todas las prácticas escolares, sin importar el formato o la distancia, ni los prejuicios, manteniendo el firme propósito de garantizar los aprendizajes escolares.

Durante el 2020, mientras cursaba el tercer año de la carrera, en forma virtual, me postulé en el Programa ATR para el ámbito rural, ya que vivo a unos ocho kilómetros de la Escuela Secundaria (donde finalmente me desempeñé). Al llegar allí, una amiga me prestaba su bicicleta para ir a visitar a una estudiante que vive un poco más de tres kilómetros de la escuela, ya que no podía transportarme en mi automóvil, teniendo en cuenta el reglamento para la circulación de las y los ATR. Así que iba en bicicleta con todo el mameluco<sup>1</sup> puesto, yendo por el

---

1. Protocolo de bioseguridad dentro de las líneas de acción de la DGCyE para la seguridad de las y los ATR y de las y los alumnos en proceso de revinculación educativa.

campo con el calor a pleno, parecería una loca (risa). Se decía que la familia no estaba predispuesta. Sin embargo, cuando llegué me recibieron, me ofrecieron un asiento en el patio. Allí trabajamos con la alumna. Al principio, cuando le solicitaba las actividades que tenía que haber completado, no tenía nada para entregarme. Me pedía ayuda. En cada caso me terminaba involucrando. Uno podía pensar que no tenía interés, pero me di cuenta que la nena quería hacerlas, pero no tenía las herramientas para entender las consignas de las actividades. Fuimos avanzando, pero tuve que ayudarla bastante.

Al principio, era ayudar a ella y al resto a hacer actividades. En realidad, no eran difíciles. Lo que pasaba es que los profesores enviaban textos con actividades. Enseguida me di cuenta que podía ayudar trabajando la comprensión lectora. Entonces, leíamos el texto en conjunto, hacíamos hincapié en las palabras que les resultaba más difíciles.

## **“Abrieron el camino a sus congéneres (...) para transformar en bosque una simple arboleda”**

Un aspecto curioso de observar en toda la narrativa que comparte Elen es el entramado socioeducativo con ciertos propósitos metodológicos, que se pusieron en juego frente a los desafíos de las distancias entre la formación inicial de Elen con fundamentos propios del Profesorado de Biología y los requerimientos de las y los estudiantes del nivel secundario para avanzar en otros espacios curriculares.

Al igual que en la primera parte del relato de Elen, resulta valiosa la iniciativa que llevó adelante para generar situaciones permanentes de lecturas acompañadas o guiando a cada alumna o alumno a través de espacios de diálogo sobre aquello que se lee, desde planteamiento de hipótesis e interrogatorio, lluvia de ideas, lista de caracterizaciones, comprobación, entre otras, que les dieron pista para comprender las consignas y textos (en general), haciéndose cargo de los procesos de alfabetización en la formación del estudiante, posicionándose en el rol de enseñante, asumiendo que comprender es una condición indispensable para que se produzcan aprendizajes.

De manera que estas intervenciones se alejan de un enfoque simplista, al pensar “los procesos de conceptualización de las y los alumnos en el aprendizaje de contenidos escolares” (Terigi, 2010, pp. 42-45), ya que abordar estos procesos implica resolver diversos interrogantes acerca de la manera en que las y los alumnos van construyendo los conocimientos que se les propone aprender. En este devenir, el docente va buscando estrategias que regulan las dificultades. Flavia Terigi (2010) señala la relevancia de la formación docente a partir de formular y responder interrogantes en relación al problema de procesos de conceptualización.

En esta experiencia se evidencia la decisión pedagógica de intervenir en los procesos de comprensión de lo que se esperaba que cada estudiante alcance, a partir de las características de lecturabilidad (facilidad o dificultad) presentes en los textos que les fueron enviados a *secas* por algunas o algunos profesores, sin ningún marco de aproximación a sus contenidos. Pero, al detectar el problema, gestionó una serie de vinculaciones para regular la situación y poder hacer que los aprendizajes sucedan. Así lo expresa:

Hubo un caso particular de un alumno que no entendía inglés y la verdad que yo tampoco tenía idea. Así que le pedí a una profesora si me podía guiar o hacer algún videíto. Así fue que esa profe me ayudó a guiar a las y los chicos. Esta experiencia me permitió ver que las y los estudiantes necesitan trabajar los textos para comprenderlos, que sin videollamadas con la intervención de alguien que les posibilite lograr la comprensión lectora, resultaría difícil de lograrlo.

Desde el Instituto trabajamos sobre el sentido del programa, el reglamento, el rol y demás, con una profesora, a través de clases virtuales. Fue un trabajo para todo el grupo, no solo para quienes nos habíamos postulado para desempeñarnos como ATR.

Además, resulta interesante pensar las decisiones colectivas que ella misma inició y que se fueron tomando a medida que enfrentaba dificultades, corriéndose del enfoque de control que (en ocasiones) persisten entre el colectivo educativo. Sin embargo, se posicionó en una dinámica de equipo, se nutrió de los conocimientos que esta forma de intervenir le fue aportando. Así logró acercarse a las trayectorias educativas a través de una mirada atenta y hospitalaria.

En este sentido, la experiencia le aclara que cada agente desde su rol es valioso e indispensable para garantizar que todas y todos los chicos accedan, se vinculen y permanezcan en la escuela, concretando aprendizajes y egresando para continuar en el siguiente nivel educativo.

Comprender esta trama (en la formación inicial) no implica entender una estructura verticalista, que responde a líneas jerárquicas, muchas veces resumidas en la frase metafórica “esto es lo que bajó”. Sino que es indispensable apropiarse del sentido que tiene intervenir en equipo. Donde las problemáticas deben interpretarse y atenderse de forma interdisciplinaria, con propuestas de articulación con agentes internos (intrainstitucional) y/o instituciones u organismos externos (interinstitucional). Y, el trabajo docente desarrollarse desde una dinámica organizativa de parejas pedagógicas, contraponiéndose a respuestas solitarias que difícilmente brinden profundidad para la resolución. Este enfoque es plausible de desarrollarse en el tramo formativo a partir de la reflexividad de experiencias pedagógicas.

En las vivencias de Elen se visibiliza aquello que “no todo es dado”, evidenciándose la exploración y construcción de vínculos con sus pares, por parte de la futura docente en la búsqueda de opiniones sobre posibles soluciones a las contingencias. Como también se observa la función específica en la intervención de cada agente a quienes recurrió en reiteradas oportunidades.

Este acercamiento directo, casi a diario, con docentes con experiencias en la toma de decisiones, demuestra un aporte significativo a su propia trayectoria formativa, abriéndole un espacio reflexivo sobre el sentido que implica la corresponsabilidad educativa al constituirse en un agente del Estado. Formando parte de redes de recursos humanos, indispensables para alcanzar los fines y objetivos que nos proponemos como sociedad y que involucra a la totalidad del sistema educativo.

En un principio me comuniqué con la escuela, con los referentes que son los PAD. Es decir, profesores que se hacen cargos de grupos de alumnos. Por ejemplo, en primero y segundo año de la secundaria había una profesora referente. Yo me comunicaba con ella directamente. Y ella tenía el seguimiento de cada trayectoria. Qué trabajos debían, la vinculación. Así me pasaban los trabajos prácticos. También trabajé con el Equipo de Orientación Escolar (EOE), quien

me orientaba respecto de las familias. La responsable del EOE fue quien envió mensajes para presentarme y para explicar a las familias acerca del rol del ATR. Por ejemplo, tenía una familia que cada vez que me comunicaba, me atendía la mamá y me decía que las chicas iban bien, que cualquier cosa nos iban a preguntar, pero nunca me dejaba hablar con las alumnas. Hasta que la responsable del EOE se pudo comunicar con el papá y fue él que nos facilitó el número de celular de sus hijas. A partir de ahí pudimos trabajar.

Entonces, en el horario escolar me comunicaba con distintos profesores y profesoras, todos los días para pedir los trabajos. Luego, los reenviaba a cada chico y chica. Nos organizábamos para resolverlos. Se suponía que yo era como el anclaje entre la o el alumno y el docente. Pero los mismos chicos sentían confianza para preguntarle a uno, terminás involucrándote porque te preguntan y terminás aportando cosas. Por ejemplo, pedí autorización y he hecho videos explicando actividades de matemática que no tiene nada que ver con lo que yo estudio, que es biología.

Con esto me di cuenta que las y los chicos que están alejados de las escuelas son estudiantes que también quieren aprender, tienen ganas, están interesados, te das cuenta que sí les interesa cumplir y aprender. Como en el caso de una alumna que tiene su mamá con cáncer y no quiere venir a la escuela, ¡obvio, está complicado! Sin embargo, trabajo que se le envió, trabajo que lo resolvió impecable.

Es así que esta experiencia abre la oportunidad de revisar el sentido del trabajo docente, donde las y los chicos son alumnos de todas y todos, favoreciendo el desarrollo de una mirada ética en cada futuro docente. Lo cual, habla de una forma de pensar el mundo y de pensarse en el mundo, reconociéndose en otros y otras e interviniendo en equipo, con el firme propósito de favorecer las trayectorias educativas. Parafraseando a Sofía Thisted (2017), sería “reconocer en el otro (ya sea colega, estudiante y/o alumna-alumno) un otro que es tan valioso como yo y no suponer al otro”.

Hasta aquí, el relato y sus reflexiones en torno a las prácticas educativas en situación de ATR-2020, va más allá de ser una fuente valiosa que pone en valor aquello que pudo haberse construido desde la teoría sobre la tarea de enseñar, sino que

posiciona a una estudiante en el rol de docente capaz de objetivar e intervenir su propia práctica profesional.

En consecuencia, al compartir sus vivencias, objetiva sus prácticas, Elen las confronta a partir de un análisis crítico, fortalece su propia formación y aporta conocimientos experienciales. Lo cual redundará en una invitación a abrir el debate reflexivo hacia el interior de la formación académica de futuras y futuros docentes.

## “Hay árboles en los que se apoya un bosque”

La memoria de las prácticas pedagógicas de Elen da muestra que es posible que la experiencia sobrepase los límites de lo anecdótico y nos interpela sobre los modos de hacer escuela en el ámbito rural desde las prácticas docentes, llevándonos a cambiar el enfoque con el que muchas veces pensamos a la educación rural. En ocasiones limitados por las supuestas carencias (Zattera, 2021), en otras, posicionados en una lastimosa queja.

En esta línea de análisis cobra relevancia la confianza que depositamos en la formación inicial y en las y los estudiantes que pronto serán los que intervengan en estos espacios. Aunque, indudablemente, es necesario profundizar en decisiones de políticas educativas para la formación docente en términos de ruralidad. Retomando la idea de confianza, Laurence Cornu refiere que esta “es una hipótesis sobre la conducta futura del otro (...) Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que este futuro depende de la acción de otro”. Pero también concierne al presente y por qué no al pasado, ya que se trata de una trayectoria educativa de futuros formadores, la cual, como toda práctica educativa, despliega un proceso reflexivo complejo y continuo en la búsqueda de la profesionalización docente. Es decir que demanda pensarse así mismo en tiempo presente, dialogando con el propio pasado para ampliar los horizontes del futuro, poniendo en el centro de la escena los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Algo que me quedó haciendo ruido, ahora que vuelvo a pensar mi experiencia como ATR, es que yo también soy una estudiante que vivo en el ámbito rural

y este año (2021) me desempeñé como docente rural y mi hija es alumna de la escuela de Abbott. Por eso, pienso que las y los comprendí a cada alumno porque nosotras tuvimos las mismas limitaciones que ellos durante todo el 2020.

Me di cuenta de que los alumnos que viven en la zona rural quieren aprender, están interesados en aprender. Que por ahí les cuesta por esto de que no tienen una buena conexión. Por ejemplo, una familia con tres hermanitos no comenzaron a asistir a las clases presenciales cuidadas porque la mamá estaba enferma. Sin embargo, te das cuenta que no solamente los chicos, sino que también la familia se esforzaba, buscando estar a tiempo con todas las actividades, cumplir. Pedían más clases por zoom. Pero (en el secundario) había profesores que tenían más de doscientos alumnos, estaban súper atareados, no daban abasto, porque se complicó todo; se les presentó de golpe otro modo de dar clases que les demandó muchas horas. Además, tuvieron que realizar un seguimiento individual. Fue demasiado, los sobrepasó. Si bien contaban con una plataforma virtual donde subían las clases o trabajos, donde las y los estudiantes, que sí tenían Internet, podían ingresar y resolver. Cada ATR fuimos anclaje entre las y los estudiantes y las y los profesores.

Creo que hay que ser crítico, hay que ver a la hora de decir ¡esta no viene! y pensar ¿por qué no viene? Hay que buscar la forma de armar ese vínculo. A mí me permitió conocer la historia de vida (de las y los estudiantes) y tratar de vincularse también ayuda a la hora de planificar, de preparar o hacer unas actividades. Por ejemplo, analizar si esta chica (que tiene la mamá con cáncer) quizá no tiene mucho tiempo para leer, o sí tiene mucho tiempo para leer le mando este tipo de actividad, o no tienen que ser actividades concisas. A medida que se va formando el vínculo, los vas conociendo y te vas dando cuenta cómo responde y qué actividades van a posibilitar los aprendizajes. Por eso, me parecen importantes los modos de trabajar las actividades de ATR; no digo que haya actividades diferentes para cada alumno o alumna, pero sí planificar varias actividades a partir de un mismo contenido curricular, que resulten significativas y que puedan realizarlas y lograr avanzar en sus aprendizajes. De esta idea me di cuenta al desempeñarme como ATR y ahora que estoy dando clases la trabajo, la implemento.

En la intervención anterior es posible inferir que Elen reafirma su búsqueda, al entenderla como una parte importante del proceso de enseñanza, ya que procura comprender y producir el acercamiento a las trayectorias educativas en relación a sus propios contextos y como trayectorias diversas, a partir de ellas brindar las condiciones de enseñanza más favorables para concretar los aprendizajes en torno a un mismo contenido escolar, poniendo especial atención a los modos que considere más convenientes para ser apprehendidos. Por si fuera poco, confirma con sus recientes intervenciones como docente que el sentido es reafirmar su búsqueda para hacerse cargo de las condiciones de las y los alumnos, al decir “Esta idea me di cuenta al desempeñarme como ATR y ahora que estoy dando clases, la trabajo, la implemento”.

Finalmente, la experiencia ATR-2020 en contexto rural resulta significativa en la voz y registro de una de sus protagonistas, a quien agradecemos su generosidad. No solo porque expresó lo que esta vivencia le aportó a su propia formación docente inicial, desde un enfoque reflexivo, al hacer presencia de la escuela en los hogares de cada alumna y alumno, en un contexto de crisis a nivel mundial, sino porque brinda la posibilidad de constituirse en una herramienta que, lejos de ser aislada, se pone a disposición invitándonos a implementar instancias de reflexividad en los trayectos de la formación docente inicial. Ya sea para reponer algunas conceptualizaciones tratadas aquí, para profundizarlas, para pensar otras posibles, para confrontarlas, pero nunca para dejarlas pasar sin dotarlas de sentidos formativos. Por esto, lo expuesto está alejado de cualquier definición cerrada. Tampoco pretende establecer generalidades. Solo propone abrir el camino para el diálogo reflexivo y promover la escucha de otras experiencias integrando otras voces de las y los protagonistas, futuros docentes. Así también, ellas y ellos logren *transformar en bosque una simple arboleda*.

## Bibliografía

- Chartier, A. M. y Hébrad, J. (2000). Saber leer y escribir: unas “herramientas mentales” que tienen su historia. *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje* (89), 11-24.

- Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio et al., *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela* (pp. 19-26). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dussel, I. et. al. (2010). *Aportes de la imagen en la formación docente: Abordajes conceptuales y pedagógicos*. Buenos Aires: CAIE.
- Mayen, P. (2012). Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional. *Phronesis*, 1(1), 59-67.
- Morábito, F. (2014). *El idioma materno*. México DF: Sexto Piso.
- Moscato, P. (2016). La entrevista de autoconfrontación como dispositivo facilitador de aprendizaje y mejora en la Formación Docente. En *Análisis de las Prácticas Docentes desde la Didáctica profesional* (pp. 27-38). Buenos Aires: UNIPE.
- Terigi, F. (2010). *Sujetos de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación [Aportes para el desarrollo curricular].
- Thisted, S. (2017). Interculturalidad y escuela. Entrevista desarrollada en la Unión de trabajadores de la provincia de Córdoba (UEPC). [https://www.youtube.com/watch?v=hH1\\_YvgX2h4](https://www.youtube.com/watch?v=hH1_YvgX2h4)
- UEPC-ICIE. (2017, septiembre 7). *Dialogamos con Sofía Thisted: Interculturalidad y escuela*. [https://www.youtube.com/watch?v=hH1\\_YvgX2h4](https://www.youtube.com/watch?v=hH1_YvgX2h4)
- Zattera, O. (2021). Escuelas rurales: tensiones y desafíos. *Semana UNIPE virtual 2021* [Conversatorio].



Silvina Miranda\*

# ¡Mamá, llegó la escuela! ¡Profe, nos encontramos con los niños!

## Las huellas que dejó el Programa ATR en nuestros estudiantes

### Resumen

El siguiente texto se basa en mi experiencia como profesora referente del programa ATR. Específicamente, subrayo los modos en que se retoman las experiencias de las docentes-acompañantes en las clases con todas las estudiantes para visibilizar los saberes puestos en juego y vincularlos con las trayectorias de estudio en el instituto.

### Palabras Clave

Experiencias formativas • participación de los institutos de formación docente • identificación de saberes

El Programa nos convocó en el mes de noviembre. Al principio sentimos un poco de resistencia, luego de todo un ciclo lectivo de virtualidad, reinventándonos y reinventando el campo de práctica. Nos solicitaban realizar el acompañamiento a los estudiantes de tercer y cuarto año del Instituto que se encargarían de re-vincular niños/niñas cuyas trayectorias escolares se vieron obstaculizadas durante el ASPO.

Entre la premura y la necesidad, el cansancio y el compromiso, fuimos construyendo lazos entre las instituciones educativas a las que ellos fueron designados

\* Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación. Especialista en TIC. Maestranda en Formación Docente (Unipe). Maestra de los niveles inicial y primario. Se desempeña como profesora en los Institutos de Formación Docente N° 108 y N° 45 de la Provincia de Buenos Aires.

y el instituto formador. La organización de esta experiencia se demoró un poco, ya que había muchas dudas con respecto a la tarea del docente-estudiante-acompañante en este Programa, y fueron surgiendo preguntas que se resolvían a medida que surgían. *¿Qué escuela elijo profe, una de ellas está alejada de mi domicilio? ¿Tengo que ir más de una vez? ¿Cómo redacto el informe que me piden? En la escuela me dan los materiales, pero creo que “X” no entiende la propuesta, ¿puedo proponer otra?* Interrogantes como estos expresaron las inquietudes de quienes participarían en la primera línea, las y los estudiantes del tercero y cuarto año de los profesorados que se sumaban al proyecto como docentes-acompañantes.

La convocatoria llegó al Instituto desde la Dirección de Educación Superior y se llevaron adelante diferentes encuentros sincrónicos con los responsables del Programa y las profesoras que serían referentes en los institutos. La comunicación se daba a través de una plataforma de la Dirección General de Cultura y Educación donde se presentaban distintos materiales para socializar con los futuros docentes, además de un espacio de intercambio (foros) para presentar y discutir sobre cuestiones que surgían durante la implementación del mismo.

Una vez interiorizadas de la propuesta comenzamos a establecer contacto con las escuelas mediante los docentes en formación que fueron designados dentro del radio de sus domicilios; compartieron cuadernillos, trabajos prácticos, tareas e inquietudes. Orientamos y acompañamos sabiendo que otros actores como jefes distritales e inspectores también sostendrían esta tarea. Así comenzó a gestarse un lazo entre las escuelas y los profesorados.

La vinculación con las familias se planteó de diversas maneras, mediante WhatsApp, videollamadas y encuentro en los hogares. En algunos casos, las y los docentes en formación se convirtieron en el único puente entre la escuela y las familias (no había existido previamente contacto-comunicación entre ambas). Asumir esta responsabilidad las y los empoderó y a partir de ello buscaron modos creativos para enfrentar los problemas que se presentaban, como, por ejemplo, adaptar los horarios a las posibilidades que planteaba el referente familiar, apelar a videollamadas o notas escritas que iban y volvían. Otras y otros enriquecieron la propuesta de la docente de la escuela de pertenencia del alumno (con previo acuerdo) incorporando material utilizado en diferentes espacios curriculares o

recomendando otras actividades lúdicas. Se fue desarrollando así un *ida y vuelta*, en el que se fueron re-vinculando los niños con la escuela y la escuela con los niños.

No todo fue color de rosa; hubo muchas situaciones en las que los adultos responsables de las familias o las o los docentes de las escuelas referentes no pudieron responder a esta convocatoria. Para los formadores de los institutos, sostener la propuesta en esos casos fue un verdadero desafío. En algunas ocasiones la propuesta pedagógica que debían recoger en las escuelas no se encontraba preparada; en otras, la o el docente acompañante permanecía infructuosamente en la puerta del hogar, esperando ser atendido. Situaciones como estas dan la pauta de que no siempre este entramado se concretó. Las razones que explican por qué en algunos casos el proyecto se pone en movimiento con gran disposición de todos los participantes mientras que en otros no se logra, escapa a la reflexión que proponemos en este escrito. Pero ese hecho deja al descubierto que se necesitan un conjunto de condiciones de base para que los diferentes actores involucrados se coordinen en una tarea común como la que requiere un proyecto como este.

Como espacio de comunicación creamos un foro en la plataforma del Instituto. Allí, las y los docentes-estudiantes compartieron sus vivencias y sentires en relación a la tarea que estaban realizando:

Su mamá nos preparó una mesita en el patio para nosotras y estoy muy agradecida por la recepción, el respeto y la gratitud que he tenido.

Sentir que uno está dejando su granito de arena para el avance de los niños en un año tan duro para todos es realmente impagable.

Las huellas que dejamos en sus corazones me llenan el alma.

Tengo fe en que este proyecto tenga efectos muy positivos en los estudiantes y podamos seguir ayudando, construyendo puentes, estando atentos a las ocasiones y necesidades de los chicos para poder intervenir, como lo hacen los maestros errantes.

Me llevo muchas experiencias positivas de este programa. El miedo inicial de cómo podría hacer para vincularme con niños más grandes y las familias se fue disipando con cada visita. Los niños cumplieron con las actividades y continúan realizando las actividades del cuadernillo, por lo que, aún terminadas las visitas, sigo en contacto vía WhatsApp.

Estos relatos dan cuenta de una sensación de gratificación, como ellas expresan abiertamente “sintieron que dejaron huellas”, que sus acciones posibilitaron nuevos aprendizajes, que provocaron un impacto positivo en los niños y sus familias a las que re-vincularon y la construcción de puentes entre las necesidades de los alumnos y las instituciones educativas. Durante el desarrollo de esta tarea inédita, en su accionar, pusieron en juego la atención, escucha, apertura, disponibilidad y sensibilidad. Es desde allí que lograron consolidar sólidos vínculos con los diferentes actores implicados con este proyecto y sentirse valiosos protagonistas del mismo.

Se promovió desde la Dirección de Educación Superior que en los institutos de formación se recuperaran las experiencias transitadas por los estudiantes que participaron en el Programa ATR. En el campo de la práctica de tercer año, donde me desempeño como profesora, esta recuperación se realizó en diferentes momentos de la cursada con el propósito de visibilizar las estrategias y los saberes que las docentes-acompañantes pusieron en juego para tomar decisiones frente a las propuestas que debían realizar con los niños y las niñas. El análisis hizo énfasis en los saberes que, de alguna manera, habían sido tratados en sus trayectorias de estudio. La finalidad formativa que nos propusimos lograr se pudo observar en los intercambios realizados entre los docentes en formación.

Para hacer visible algo de lo sucedido, compartimos los comentarios de estudiantes que participaron del mismo en el momento de socializarla entre sus compañeros de cursada un año después y algunas de las acotaciones que estos promovieron:

Me cambió la mirada con respecto al niño, no sé; antes ibas a la escuela y veías al niño en un ambiente controlado, no tenías conciencia de toda la realidad que existe detrás de ese alumno y cómo lo afecta.

Al llegar a las viviendas de los nenes que debía re-vincular y conversar con una mamá, una tía, un abuelo tomaba conciencia de la realidad de ese niño, entendía por qué la maestra estaba preocupada.

A lo cual sus compañeros respondieron:

Es verdad, no lo había pensado de ese modo.

En la escuela asociada estamos frente al alumno, realizando actividades sentados o jugando con sus compañeros, no nos preguntamos por su contexto.

En las materias teóricas hablamos mucho sobre el contexto, pero una vez en la escuela nos enfocamos en las planificaciones y lo disociamos.

Afirmaciones como las anteriores nos llevan a sostener que las y los estudiantes capitalizan esta experiencia como parte de su trayecto formativo; son capaces de reconocer todo lo transitado hasta el momento en el profesorado y de incorporar nuevas estrategias, consolidando de este modo su posicionamiento docente. Podemos decir que se transformaron y transformaron la tarea para la cual se están formando. Lo que inevitablemente lleva a preguntarme: ¿estamos en los institutos formadores revisando la experiencia, sus aportes, las evidencias en relación al desempeño de nuestros estudiantes? ¿Se están abordando y analizando en profundidad? ¿Se toma verdadera conciencia sobre el potencial formativo de la experiencia?

Si intentamos esbozar posibles respuestas a estos planteos inmediatamente aparece el campo de la práctica como espacio articulador de las reflexiones necesarias que debieran llevarse adelante en las distintas materias. Ya que en la formación inicial especialmente en las prácticas docentes se movilizan conocimientos de los otros campos curriculares. En este sentido, Edelstein (2011, p. 3) sostiene que es “fundamental robustecer la formación en teorías, enfoques y perspectivas que permitan comprender la complejidad y problematicidad de estas prácticas y las realidades en las que se desarrollan”. Todas las asignaturas tienen elementos para analizar y problematizar las decisiones de los estudiantes ATR, los materiales ofrecidos y para

pensar propuestas superadoras. Una vez más, nos permitimos afirmar a partir del planteo de la autora, la relevancia de esta experiencia y el impacto que genera en el estudiante, tanto el que fue protagonista como el que se enriqueció con el relato de sus compañeros.

Retomando las voces de las estudiantes para profundizar el análisis del lugar del campo de la práctica y proyectar posibles intervenciones en relación a lo expresado por ellos, creemos necesario revisar el abordaje de la dimensión socio-comunitaria que se propone desde el instituto formador. Nos referimos específicamente a las referencias que hacen las docentes-acompañantes al impacto que les provocó haber tomado contacto con las condiciones de vida de las y los niños a los que visitaban y al divorcio que plantean entre el tratamiento teórico de la influencia de esas condiciones en la escolaridad y las consideraciones que de ellas realizan en sus prácticas. Nos surgen entonces nuevas preguntas: ¿de qué manera promovemos el tratamiento de esta dimensión? ¿Valoramos la implicancia que posee sobre las prácticas de enseñanza? ¿Con qué instrumentos de análisis deberíamos registrarla?

Les presentamos hasta aquí una pequeña muestra de lo que significó transitar esta oportunidad ofrecida desde la Dirección de Educación Superior para la formación de las y los estudiantes de los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires. La damos a conocer, con el compromiso de resignificar dicha tarea y de enriquecer los diferentes espacios curriculares a partir de todo lo aprendido.

## Bibliografía

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Patricia Sadovsky\*

# Formación, trabajo docente y revinculación

## Notas a partir de algunas experiencias en el marco del Programa ATR

---

### Resumen

En estas notas se consideran algunas de las modalidades que introduce el Programa ATR, en el terreno político, pedagógico y didáctico que podrían constituirse en referencias para repensar la escuela, la enseñanza y los intercambios que allí tienen lugar a raíz del trabajo con el conocimiento. Desde ese foco se analiza la confluencia de escuelas, familias e institutos de formación docente, la articulación entre lo pedagógico y lo didáctico y el valor de haber registrado la experiencia. Se consideran también posibles transformaciones en la formación y el trabajo docente que la experiencia en el Programa permite vislumbrar.

### Palabras Clave

Revinculación • perspectiva institucional • entramado pedagógico-didáctico • transformaciones en la formación y el trabajo docente

---

\* Profesora de Matemática. Doctora en Educación, con mención en didáctica de la matemática (UBA). Profesora e investigadora (Unipe). Integrante de la Comisión Académica de la Maestría en Formación Docente (Unipe).

*La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.*

Artículo 2° de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

## Introducción

Durante el año 2020, en el contexto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), una cantidad considerable de alumnas y alumnos –alrededor de 270.000– de instituciones primarias y secundaria de la Provincia de Buenos Aires se desvincularon de –o debilitaron su relación con– la escuela. Las autoridades educativas provinciales entendieron entonces que era necesario poner en funcionamiento políticas específicas para asegurar el papel del Estado como garante del derecho personal y social a la educación. Fue así que desde la Dirección General de Cultura y Educación se elaboró e implementó un complejo dispositivo que buscó que las y los estudiantes volvieran a hacer lazo con sus escuelas, que quisieran estar allí, que desearan participar de la enseñanza, que disfrutaran al aprender. Para ello, quienes concibieron esta política pública, pensaron que era imprescindible que esos niños, esos jóvenes, tuvieran una experiencia concreta –potente, impactante–, con capacidad de hacerles saber y sentir que sus maestros y profesores, sus compañeros, sus amigos los estaban esperando. Si la virtualidad, por las razones que fueran, no les permitía conectarse, había que ir a buscarlos, a producir el encuentro. En sus hogares. ¿Quiénes irían?

Se tomó la decisión político-pedagógica de convocar –y becar– a las y los estudiantes de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) que voluntariamente se postularan para esta tarea, que se concibió como parte del espacio de las prácticas. Esta medida implica –entendemos– un importante reconocimiento hacia la tarea formativa que desarrollan miles de profesores de los ISFD, una apuesta certera al compromiso de futuros maestros y profesores y una gran confianza a su capacidad para *llegar* con sus saberes, su afecto y su entusiasmo a las y los alumnos y sus familias.<sup>1</sup>

1. Se convocaron también, en menor proporción, docentes noveles.

En una provincia de la extensión de Buenos Aires llegar a producir la escena en la que un docente-acompañante *toca* la puerta de un hogar para comenzar su tarea pedagógica requirió de un trabajo de filigrana rigurosamente articulado que comprometió numerosos actores pertenecientes a distintos organismos, como lo expresa Alejandra Birgin en el reportaje que encabeza este dossier. En ese sentido, un estudio exhaustivo de la experiencia ATR comporta diferentes ejes constitutivos del proyecto –político, social, ético, pedagógico, cultural– cuyo entramado sería necesario considerar para reconstruirla. Sin embargo, en estas notas y, dado el foco de la revista *Análisis de las Prácticas*, nos centraremos solo en la dimensión pedagógico-didáctica.

Lo inédito del escenario planteado, la exigencia de encontrar a los chicos y a sus familias a través de un diálogo personal y afectivo que hiciera centro en la enseñanza y los aprendizajes, requirió encarar múltiples conversaciones entre actores de distintas instituciones y en diversas direcciones. A este respecto, cobró fuerza la necesidad de contar con *otros* –colegas, profesores, autoridades– para elaborar estrategias que estuvieran a la altura de los problemas que había que enfrentar. Los estudiantes de la formación que actuarían como acompañantes del Programa se asomaban a una tarea desconocida, que irían comprendiendo a medida que se desplegaba y que les reclamaba construir una disposición a cambiar sobre la marcha, trastocando las relaciones habituales entre lo predeterminado y lo contingente, transformando creencias y prejuicios. El análisis de estos aspectos vuelve, inevitablemente, la mirada sobre las prácticas escolares para seguir pensando la escuela, la enseñanza, los intercambios que en ella tienen lugar a raíz de trabajo con el conocimiento.

Bajo este encuadre, y sobre la base de los aportes de Nora Martínez, Marcela Quintana y Silvina Miranda, apoyadas a su vez en los registros y los relatos de sus estudiantes de ISFD que trabajaron como docentes-acompañantes en el Programa, realizaremos algunas reflexiones que se refieren a: 1) la confluencia –novedosa– de tres ámbitos, familias, escuelas e institutos de formación para sostener el Programa; 2) la trama entre las dimensiones pedagógicas y didácticas engarzadas con el compromiso afectivo de las y los participantes; 3) el valor de haber registrado la experiencia y, finalmente, 4) las transformaciones en la concepción de la formación y del trabajo docente que el Programa permite considerar.

Aunque cada una de las experiencias que analizan Martínez, Quintana y Miranda constituye una historia única, propia, sus alternativas dejan ver aspectos del encuentro pedagógico: de las condiciones en las cuales las y los alumnos que no entraban en el *juego de las tareas* que se les proponían empiezan a comprender, a producir y sobre todo comienzan a entusiasmarse. Se puede destacar en este proceso el papel de la solidaridad y de la responsabilidad en los vínculos. Como argumentan Passeron y Revel (2005), son historias –casos– que nos permiten pensar algún componente de la vida escolar que nos interroga, nos interpela o nos sorprende.

## Familias, escuela e institutos en el desarrollo del Programa ATR

Estos tres ámbitos, familias, escuela de pertenencia e institutos de formación confluyen en el propósito de lograr que chicas y chicos que parecían haberse desentendido de la escuela vuelvan a querer ser parte. Por su originalidad, este hecho invita a pensar en las transformaciones que produce en todos los actores involucrados.

Centrémonos en primer lugar en las relaciones entre la o el docente acompañante del Programa ATR y la escuela en la que está inscripto la o el alumno que se desea revincular. El modo en que se organizó la llegada de las y los docentes acompañantes a los hogares requirió el contacto con la escuela de pertenencia. Allí recogerían el material didáctico –tareas, textos de diverso tipo– con el que trabajar con las y los alumnos. Como podemos suponer, este *tránsito* de una propuesta didáctica elaborada en la escuela a la mochila de la o el acompañante ocurrió de muy diversos modos. En algunos casos, fue un simple pasaje hacia una tarea posible, pero en muchos otros, fue el medio a partir del cual se entabla un diálogo entre las y los docentes de la escuela y la o el joven acompañante. Se conversa allí sobre la o el alumno a cuya casa se asiste, sobre su posición en la escuela y sobre el trabajo de enseñanza y aprendizaje que se espera vehicular. Si bien estamos muy lejos de poder dar cuenta de todos los matices propios de estos intercambios y de su influencia en la tarea de revinculación, vale la pena –pensamos– analizar la potencialidad de esta interacción. Se habla en esas conversaciones de una alumna o alumno que interrumpió su lazo

con la escuela y el diálogo se organiza sobre la base de la tarea que la escuela propone y que la o el acompañante tiene que desarrollar con la o el alumno. La docente del Programa ATR accede así a la interpretación que se hace en la institución acerca del posicionamiento de esta o este estudiante, a partir de la cual puede repensar su propia interacción con la o el alumno que irá a visitar. ¿Hay o no consistencia entre lo que *ve* la escuela y lo que *ve* la o el acompañante? ¿Cómo explicar las contradicciones, si las hubiera? ¿Resulta adecuada desde el punto de vista de la o el acompañante la tarea propuesta como medio para arrancar una escena interrumpida?, y si no es así, ¿cómo explicar ese desajuste? ¿Qué otros elementos habría que reponer para que la actividad fuera un punto de apoyo para el propósito de revinculación? ¿Es la tarea determinante de la escena de naturaleza pedagógico-didáctica? ¿Es altamente condicionante de dicha escena?

Preguntas como estas cobran espesor cuando deben responderse a raíz de trabajo efectivo de revinculación que hay que enfrentar. Porque hacen pensar en las propuestas concretas y a la vez en la relación con el saber que las y los chicos podrían entablar con ellas (Charlot, 2007). Y este es un aspecto nodal de la revinculación. Se hace presente la dimensión pedagógica de la situación didáctica que no puede analizarse solo en términos del sujeto epistémico que la abordará sino de un alumna o alumno real, que padece, que tiene miedo, que se distancia de la tarea, que probablemente se autoexcluye antes de empezar porque considera que no va a poder o que no va a responder a las expectativas que se tienen sobre él, aunque en realidad nunca sabemos bien por qué.

Al intercambiar con algún o algunos actores de la escuela de pertenencia se hace visible para la o el docente acompañante que no va sola o solo al hogar, que de una u otra manera representa a la institución con todas las connotaciones que eso pueda tener para las familias. Esa frase que tanto ha circulado, *ahí viene la escuela*, pronunciada en los hogares para anunciar la llegada de la acompañante sintetiza de forma cabal que la docente ATR simboliza la escuela.

¿Cómo participan los ISFD? El Programa alentó la implementación de foros coordinados por profesores de los institutos en los que las y los docentes acompañantes volcaban sus dudas, sus preguntas, sus relatos. Se habilita de entrada un espacio para ir respondiendo en lo inmediato, sobre aspectos puntuales pero, a más largo plazo,

para ir construyendo la noción de revinculación sobre la base de las reflexiones que las experiencias suscitaban y de las referencias para pensar las prácticas docentes construidas a lo largo del trayecto formativo.

Asimismo, el Programa orientó –lo subraya Alejandra Birgin– la confección de registros del trabajo de las y los acompañantes. Estas dos líneas, los foros y los registros dan cuenta de que desde el Programa se está concibiendo a las y los docentes acompañantes como trabajadores que reflexionan sobre sus prácticas, se plantean problemas y discuten colectivamente cómo abordarlos.

Realicemos un contrapunto con el modo en que usualmente se considera al *practicante*, que nunca pierde su condición de estudiante que está siendo evaluado cuando realiza sus prácticas. Para la o el docente del Programa ATR la evaluación se realiza tomando en cuenta los progresos del estudiante al que se quiere revincular; se hace sobre la base de sus percepciones, sus registros, del material que recolecta para ser analizado luego en el ISFD. No están presentes en los hogares ni el profesor de prácticas ni el del aula. Están en primer plano sus propios propósitos y los logros de los estudiantes, es decir, su función docente, mucho más que su posición de alumna o alumno. Este problema, el de la revinculación es el que estructura los intercambios de la acompañante tanto con los docentes del ISFD como con los de la escuela primaria o secundaria. Notemos que cuando los futuros docentes realizan prácticas en las escuelas no es habitual que se piense como problema compartido con la o el docente del curso la enseñanza de los contenidos que el practicante deberá desarrollar. Los intercambios que suelen tener guardan la asimetría de las posiciones institucionales ya establecidas. En el contexto del Programa ATR, la docente acompañante tiene aportes específicos para realizar a los actores de la escuela ya que, por las mismas condiciones de su interacción en las casas, ofrece otras miradas sobre el chico o la chica que se desea –y espera– revincular. Se abre acá una discusión que será interesante desarrollar: ¿será posible repensar las prácticas de las y los estudiantes de los ISFD a la luz de la experiencia en el Programa ATR que aseguró –porque las condiciones lo impusieron– mucha más autonomía para las decisiones y evaluaciones de las y los docentes-estudiantes?

Dirijamos ahora nuestra atención hacia otro hecho novedoso: el terreno al que se va a buscar a la niña, al niño, a la o el joven, es su propio hogar, donde están sus

padres, sus hermanos, sus vecinos. Las respuestas de las familias han sido disímiles, por supuesto. Nos detenemos en aquellas que se han dispuesto a la *recepción*. Podríamos aprender, sin duda, de las situaciones en las que ello no ha ocurrido, pero los análisis requeridos escapan al propósito y a las posibilidades de estas notas.

Una primera cuestión a señalar es el impacto que ha tenido para muchas docentes ATR, el contacto con la vida –de derechos vulnerados, de carencia– de las y los chicos. Muchas coinciden en afirmar que aunque en el instituto estudiaron autores que tratan las relaciones entre la pertenencia sociocultural de los estudiantes y su escolaridad, nunca habían construido una imagen concreta de las dificultades que se enfrentan para sostener el estudio. Vale la pena preguntarse qué nuevos significados se podrían producir al volver a esas lecturas después de la experiencia transitada.

La solidaridad en tanto valor ético, puesta en juego frente al panorama de privaciones que se perciben, es mayoritario y fortalece la disposición a entablar un verdadero diálogo con los chicos, a conectarse con ellos, a brindarles una experiencia gratificante. Como dijimos, al llegar a las casas, había una madre, un padre, una tía o un tío, uno o varios hermanos y/o vecinos que acompañaban la escena. Poniendo una mesita en el patio, ofreciendo algo para tomar. Hubo también quienes pidieron participar y se sumaron al trabajo que proponía la acompañante. Fueron para los chicos sostenes, puntos de apoyo que los animaban a entrar en un juego en el que hasta el momento no habían podido. El balance para estas acompañantes es que los chicos querían aprender, querían participar, pero no podían, todo los excedía. Porque no comprendían, porque les resultaba demasiado ajeno. No tenemos elementos para interpretar en profundidad la función que cumplieron esos otros familiares o vecinos para lograr que los intercambios arrancaran. Seguramente ha sido muy diversa tal vez bajo el común denominador de mitigar la sensación de soledad que produce el tener una imagen desvalorizada de sí mismo (Charlot, 2007). Es probable que los elementos recogidos a través de los registros constituyan una base para repensar la colaboración entre las escuelas y las familias, y comprender mejor el papel que cumplen en el proyecto educativo (Sadovsky y Castorina, 2020). Remarquemos de todos modos que la escuela, sola, no pudo conectarlos en la situación de ASPO –muy probablemente la desconexión había ocurrido mucho antes de la pandemia– pero las familias solas tampoco pudieron impulsar el sostén del

vínculo pedagógico. El papel de los docentes acompañantes fue necesario, fundamental. Ahora, reunidos todos en las veredas o en los patios, otro encuentro ocurría. Su significado, su alcance es objeto de indagación.

Las prácticas desplegadas a partir de las condiciones intencionalmente generadas en el Programa –lo reafirman docentes ATR– transformaron la disposición de muchas alumnas y alumnos a involucrarse en un trabajo con las tareas propuestas en la escuela. Así, la experiencia vivida por una cantidad importante de jóvenes próximos a ser maestros y profesores pone en cuestión sus propios prejuicios –y juicios– que podían sostener desde una posición distante.

Una y otra vez se ha señalado en el mundo académico, sobre la base de diversos estudios, que los desfases entre lo que esperamos de las y los alumnos y lo que ellas y ellos muestran no son, en general, atribuibles a déficits individuales sino el resultado de un complejo entramado social, cultural e institucional (Terigi, 2009). Ahora existe la posibilidad de conectar esas investigaciones con una experiencia realizada por futuros docentes que se han visto desafiados a inventar estrategias originales reconfigurando sus saberes, las indicaciones de las escuelas, los aportes de las familias y su propia lectura de la situación, para abordar un problema que se presentaba con todos sus interrogantes y dificultades. En esta dirección, reconstruir *esta* experiencia singular en diálogo con otras y con diversas producciones teóricas habilitará la producción de nuevos conocimientos y sentidos por parte del colectivo docente (Castorina y Sadovsky 2021).

## Las dimensiones pedagógica y didáctica en las situaciones propuestas

*No tener maestro es no tener a quién preguntar y más hondamente todavía, no tener ante quién preguntarse.*

María Zambrano<sup>2</sup>

2. Nuñez (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

Cuando un docente concurre a su clase en condiciones habituales, supone usualmente que el vínculo necesario para que se desarrolle una secuencia de enseñanza y aprendizaje está dado. Si bien hay sobrados elementos para problematizar la afirmación anterior, queremos subrayar que en el caso del Programa ATR, el supuesto era exactamente el contrario. Había que vincular para enseñar; pero a la vez, había que enseñar para vincular.

El Programa se distanció claramente de una perspectiva asistencialista para poner de relieve que la escuela es un asunto de enseñar y aprender cosas. De manera que los textos, las actividades, los juegos, se concibieron como medios para organizar la interacción con las y los alumnos con el fin de lograr que recuperen las ganas y la necesidad de conectarse íntimamente con la escuela. Si este último propósito tambaleaba había que pensar sobre el momento cómo volver a ponerlo en primer plano. En ese sentido la secuencia de enseñanza anticipada quedaba bajo la observación atenta de la docente ATR para ser modificada, reconfigurada o dejada momentáneamente de lado en función del imperativo de *encontrar* a los chicos en sus saberes, en sus deseos, en sus intereses, en su voluntad, en su afecto. ¿Qué reflexiones habrá que promover para que todas estas dimensiones y matices se perciban? He aquí una pregunta que nos llama a revisar la naturaleza de la formación y del trabajo docente.

Si revisamos los registros que nos presenta Nora Martínez en sus notas<sup>3</sup> reparamos que el recorrido de la docente acompañante está marcado por su necesidad de sostener en todo momento con el niño con quien trabajaba una interacción signada por la alegría, por el entusiasmo. Es desde allí que un día, luego de que supo que al niño le gustaba pescar en una zanja de la puerta de su casa, lleva cañas para pescar con él, otro día lleva las actividades de escritura previstas por la maestra del grado pero, *por las dudas*, también un juego de la oca que pone sobre la mesa cuando el niño le comenta que está cansado. Hay reconocimiento y empatía en estas decisiones. La maestra legitima el deseo de jugar, de estar cansado y también impulsa con gran fuerza –el alumno lo tiene– el de querer escribir con autonomía.

3. Ver en este mismo dossier.

La acompañante escucha al niño mientras tiene presente que aspira a que progrese en su relación con la lengua escrita. Lo escucha para anticipar qué hará en las visitas siguientes, lo escucha para entender lo ya realizado, lo escucha para analizar si va progresando en la escritura, lo escucha para constatar que está contento. Lo escucha.

Una reflexión a raíz de las decisiones de la docente acompañante de estar atenta a las posibilidades de su alumno e ir adaptando las propuestas en función de las interpretaciones que realizaba sobre terreno. Estamos describiendo una situación de excepción en la que la interacción es uno a uno. No podríamos concebirla de la misma manera en un aula en la que están todos. Sin embargo, vale la pena que nos preguntemos qué nos dicen estas decisiones de la maestra acompañante a las que nos hemos referido para pensar las prácticas ordinarias. ¿Cómo se incorporarán a los espacios colectivos de las aulas las y los chicos que han aceptado regresar a la escuela? ¿Qué lugar encontrarán allí? ¿Se reconocerán sus aportes al trabajo de todos? ¿Qué significará para ellos ese hacer colectivo de la clase? Habrá que *hacer un lugar* para los alumnos que vuelven a la escuela. Ese lugar no puede pensarse como un rincón aislado, sin uno en el que reciben y aportan, en el que aprenden en el trabajo colectivo con los otros, en el que son reconocidos y legitimados. Sobre estas premisas, cobran sentido las preguntas anteriores, cuyas respuestas están lejos de ser evidentes. Las complejas relaciones entre el colectivo clase y cada alumno se problematizan a la luz de la experiencia ATR que –también en este caso– se transforma en referencia para seguir pensándolas.

Marcela Quintana en su texto<sup>4</sup> también nos trae el registro de una acompañante, en este caso de escuela secundaria. La docente ATR se vio exigida de ayudar a los chicos en áreas de conocimiento distintas a las de su formación. Ella parece saber que el modo en que se contextualizan los saberes que son objeto de enseñanza cumple un papel fundamental en la actividad intelectual que los alumnos podrán desplegar. Busca entonces, y así lo explicita, cuál puede ser su aporte específico para estos estudiantes. ¿Qué les puedo ofrecer a estos chicos?, parece ser la pregunta que estructura

4. Ídem.

sus planificaciones en las que trata de encontrar su contribución en los intercambios a partir del análisis que hace del modo en que los chicos interpretan las tareas que les proponen. Se centra en reponer en las consignas de las actividades que envían los profesores, aquello que considera necesario para favorecer la comprensión de los estudiantes. Pero apela además a la ayuda solidaria de otros profesores de las distintas disciplinas que, a pedido de ella, filman videos explicativos para las y los alumnos y le ofrecen elementos para que los pueda acompañar. Toma conciencia entonces de que enseñar es siempre una tarea de muchos, que conversan para encontrar las mejores estrategias. El carácter intersubjetivo de la enseñanza se hace visible.

## Los registros de la experiencia como parte de la acción docente

*Conforme el acto de escribir se repite, su cercanía, su intimidad con la experiencia, aumenta. Finalmente, si uno es afortunado, de esta intimidad nace un fruto: el sentido.*

John Berger, *El narrador*

Como hemos dicho, el Programa orientó la confección de registros de la experiencia<sup>5</sup> que se iba desarrollando, como parte de la acción de las y los docentes acompañantes. Esta tarea se realizó a través de diferentes soportes. Hubo planillas preformateadas, notas personales, comentarios en grupos de WhatsApp compartidos con otras docentes acompañantes del ISFD y las profesoras que las orientaban, intervenciones de foros habilitados en el ISFD para organizar debates en el curso.

¿Qué se registraba? Sobre todo, impresiones personales muchas veces atravesadas por los desfases que se percibían entre aquello que se había anticipado y lo

5. Si bien se anunció que la elaboración de un análisis de la experiencia sobre la base de los registros podía presentarse como trabajo para acreditar el espacio de las prácticas, entendemos que la función que cumplieron estos registros excedió ampliamente ese propósito. En estas notas nos centraremos en el valor del registro como punto de apoyo para producir conocimiento pedagógico y didáctico sobre las prácticas.

que se percibía como realizado. Se anotaban impresiones acerca de diversos aspectos de lo vivido: los progresos de los chicos, sus disposiciones a trabajar o su rechazo a hacerlo, su interés, sus miedos. También se hacían relatos sobre el modo en que las familias las o los recibían, las dificultades que encontraron al plantear una actividad, las decisiones que tomaban en el momento y que suponían cambios en lo planificado, las dudas que se presentaban, los momentos que resultaron gratificantes porque se constataba que había una clara muestra aprendizaje o porque las familias agradecían y reconocían el trabajo. Asimismo algunas notas dan cuenta de los diálogos con actores de las escuelas (docentes, directivos, equipo de orientación). Las muestras de alegría de las y los alumnos también fueron identificadas en los relatos. La lista podría continuar durante varias líneas, pero lo enumerado alcanza para detenernos a pensar en su valor para la experiencia ATR, para la formación docente para la reflexión sobre el trabajo de enseñar.

La realización de los registros implica una primera vuelta reflexiva sobre algún hecho sucedido en el momento de la visita para “conservarlo” por alguna razón: porque sorprendió, porque obstaculizó, porque alegró, porque conmovió, porque produjo malestar, porque es un índice claro para apoyar una evaluación. Es decir, se anota porque se intuye que el episodio que se recorta de la escena vivida “algo dirá”, alguna comprensión posibilitará. Si se vuelve sobre el registro ya con más distancia y se analiza con otros –los compañeros del instituto, otros docentes acompañantes, las profesoras orientadoras del ISFD– seguramente se podrán elaborar algunas conjeturas respecto de las razones que explican aquellas primeras impresiones en términos de conocimientos adquiridos, de progresos en la comprensión, de transformaciones en el modo de verse así mismo de los distintos actores, de posicionamientos muy anclados, de relaciones con el saber. También se podrán comparar las decisiones tomadas con otras que se habrían podido tomar (Fernández y Clot, 2007).

Notemos que estamos dando cuenta de un proceso en el que las mismas docentes ATR toman registro de su propia experiencia vivida en el marco de su tarea de revinculación para luego, en otras instancias retomar con más distancia ese registro y cargarlo de nuevos significados en el análisis compartido con otros. Podemos encontrar acá ecos de las consideraciones de Elias (2002), cuando describe ese continuo epistémico entre el compromiso afectivo y valorativo de los actores con las

situaciones que esperan conocer y el distanciamiento necesario para habilitar una reconstrucción conceptual de las experiencias vividas.

En didáctica profesional se apela al concepto de “huellas de la actividad” para referirse a todo aquello que subsiste a la actividad y que es susceptible de documentarla (Baroth, 2021). ¿Cuáles serían en los procesos de registro descriptos las huellas de la actividad? Las trazas escritas –por ejemplo, las tareas realizadas por las y los alumnos– pueden dar lugar a interpretaciones en términos de conocimientos y sentidos en juego. Pero en el contexto que estamos analizando, las expresiones de alegría, tristeza, agradecimiento o desazón pueden ser interpretadas en términos de sentidos elaborados por parte de los actores a raíz de la actividad realizada y por eso las proponemos –también– como huellas de la actividad.

La reconstrucción conceptual de los hechos a partir de los registros busca comprender mejor el alcance de lo realizado, entender qué acciones fueron favorecedoras de mayor disposición por parte de los chicos, qué decisiones fueron acertadas para sostenerlos en la actividad. Pero, como dijimos al comienzo de estas notas, no tienen una pretensión de generalidad. Son casos que hacen inteligible lo realizado, que suman fundamentos a la acción pedagógica y didáctica. Ese es su valor para las docentes del Programa ATR pero lo podemos extender a las instancias de formación y también considerarlo como un componente fundamental de una concepción en la que el docente se concibe como un trabajador que produce conocimiento sobre sus prácticas de enseñanza cuando puede objetivarlas y reflexionar sobre ellas.

## La concepción y el trabajo docente a la luz del Programa ATR

Hemos puntualizado algunos aspectos del Programa ATR que han delineado desde su origen un modo de entender el trabajo docente que rompe con prácticas de enseñanza que, por estar moldeadas por la organización del dispositivo escolar, tienen un arraigo difícil de modificar.

La concepción de la enseñanza en términos de problemas a resolver, el carácter hipotético de las acciones que se planifican, la aceptación de la incertidumbre como

un rasgo inherente a la tarea, la necesidad de interpretar las intervenciones de los alumnos como una expresión de sus modos de comprender, el lazo entre lo pedagógico y lo didáctico, la disposición a repensar las relaciones entre las anticipaciones que se realizan al planificar y las modificaciones que la contingencia requiere, la potencia –en términos de producción de conocimiento– de reflexionar sobre las prácticas desarrolladas y de construir para ello la documentación que lo permita, la conciencia de la dimensión intersubjetiva de la enseñanza, el valor de apreciar el lazo solidario con los alumnos y con los colegas constituyen –todos– rasgos del accionar que han puesto en juego las docentes acompañantes. Configuran, en conjunto, una concepción de trabajo docente más autónomo, más fundamentado y más gratificante que el que está habilitado en las instituciones escolares. La búsqueda de condiciones para que pueda poco a poco extenderse a las prácticas ordinarias requiere de la convicción del colectivo docente y de la realización de políticas públicas que la tomen en cuenta.

## Bibliografía

- Baroth, M.-F. (2021). El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización. En A. Pereyra y L. Calderón, *Didáctica profesional y trabajo docentes. Aportes teóricos para su análisis en la formación* (pp. 375-386). Buenos Aires: Unipe.
- Castorina, J. A. y Sadovsky, P. (2021). El significado de los conocimientos en los procesos. En J. A. Castorina y P. Sadovsky, *Saberes y conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Problemas conceptuales* (pp. 13-44). Buenos Aires: Unipe.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Elias, N. (2002). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3(1), 15-19.
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.
- Passeron, J.-C. y Revel, J. (2005). Penser par cas. Raisonner à partir de singularités. En J.-C. Passeron y J. Revel, *Penser par cas* (pp. 9-44). Paris: École de Hautes Études en Sciences Sociales.

- Sadovsky, P. y Castorina, J. A. (2020). Enseñar en tiempos de excepción: nuevos desafíos pedagógicos, incertidumbre y reconocimiento social. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer, *Pensar la educación en tiempos de pandemia II* (pp. 211-224). Buenos Aires: Unipe-Clacso.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa. Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*(50), 23-39.



# Comentarios bibliográficos

---

Liliana Calderón\*

## ***Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación***

Pereyra, A. y Calderón, L. (coord.) (2021)

Prólogo de José Antonio Castorina y traducción de Elisabeth Muñoz de Corrales

Editorial UNIPE Universitaria. Colección Investigaciones

Págs. 595

ISBN 978-987-3805-57-8

---

### Resumen

Esta reseña se organiza en dos grandes partes. En la primera, presenta una descripción de los trabajos que componen esta compilación, para orientar a posibles lectores sobre los principales rasgos de la didáctica profesional, el contexto de emergencia de la disciplina, sus tesis fundamentales, así como los conceptos centrales que organizan su marco. Remite también a los aspectos metodológicos que permiten un acercamiento al análisis de la actividad docente, reseñando los artículos vinculados con las perspectivas acordes que colaboran con este abordaje. En una segunda parte, reflexiona brevemente sobre algunas cuestiones que suscita el libro en relación a sus aportes para el análisis del trabajo docente en la formación. Tales cuestiones, entre las que se destacan relaciones entre las didácticas disciplinares y didáctica profesional, la noción de conceptualización en acción, las

\* Magíster en Ciencias Sociales (Flacso Argentina) y profesora y licenciada en Lengua y Literatura (Universidad Nacional de Córdoba). Se desempeña como profesora e investigadora en la Maestría de Formación docente de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE) de Argentina. Sus trabajos, orientados en la Didáctica profesional y en las prácticas de escritura profesionalizante, se concentran en la formación de docentes. Desde esa perspectiva diseña y dirige dispositivos de formación para el grado y posgrado.

---

situaciones profesionales en torno a las cuales podrían organizarse los procesos formativos, son recuperadas como significativas para revisar aspectos medulares de la formación docente actual.

### Palabras Clave

Didáctica profesional docente • Análisis de la actividad • Formación docente

En el contexto de una etapa caracterizada por la creciente preocupación por encontrar contribuciones conceptuales y metodológicas que aporten a la Formación docente inicial y continua, al estudio de las prácticas docentes y los diferentes modos de promover la reflexividad docente sobre las prácticas en vistas a tornarlas más inclusivas, aparece desde la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina este libro sobre didáctica profesional (DP) que reúne un conjunto de textos organizados de manera convergente con diferentes costados de esta amplia y vasta disciplina. Se compone de veinticinco trabajos que dialogan sobre y con la DP agrupados en tres ejes conceptuales y precedidos por una Presentación de las compiladoras y un Prólogo de autoría de José Antonio Castorina.

A través de los tres apartados del libro, denominados “La didáctica profesional en la formación docente”, “El análisis de la actividad” y “La reflexividad”, se busca delinear diferentes caminos que abre la didáctica profesional para estudiar de una manera particular el trabajo docente desde una perspectiva inspirada en el análisis de la actividad orientado –en este caso– a la formación. El panorama conceptual inicial es seguido por textos que dan pistas sobre diferentes posibilidades y recursos para su análisis y, por último, se brindan líneas posibles con herramientas que ayudan para el abordaje de la cuestión actual que debate en torno a la reflexividad, al servicio del análisis de las prácticas en la formación docente.

En ese sentido, no se trata de un libro más de discusión didáctica, sino que el trabajo surge desde el seno mismo de una Maestría en Formación docente, carrera que transita desde hace un poco más de una década la formación de formadores a partir de las herramientas teórico metodológicas que provee la didáctica profesional. Es

desde esa mirada que las compiladoras organizan este conjunto –no exhaustivo– de trabajos utilizados como material de clase en instancias formativas.

Para invitar a lectores interesados en la temática diremos que la didáctica profesional se gesta en Francia como una disciplina que procura analizar el trabajo con vistas a la formación, pero que inicialmente las preocupaciones no estuvieron focalizadas en el trabajo docente, sino más bien en un espectro amplio del mundo del trabajo que abarcó diversas profesiones y oficios, siendo los primeros del dominio técnico e industrial. El interés de la didáctica profesional por el campo de la enseñanza y la formación docente es relativamente reciente.

La didáctica profesional se considera plenamente una didáctica, es decir, un estudio de los procesos de transmisión y de apropiación de los conocimientos en su especificidad con respecto a los contenidos por aprender. Para decirlo simplemente, se centra mucho más en la actividad que en los saberes (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

Haremos un breve resumen de los contenidos de cada apartado, recorriendo los trabajos propuestos con la idea de recuperar, al mismo tiempo, algunos conceptos clave que atraviesan el libro y colaboran, además de dar unidad al conjunto, con identificar un corpus conceptual que abona en diferentes disciplinas, algunas distantes del campo pedagógico, y por eso lo vuelven difícil de sistematizar.

En el agrupamiento de artículos sobre la *DP en la formación docente* emergen las principales premisas de esta disciplina que cuenta con una gran producción de trabajos en el contexto europeo y una discusión consistente, cuyo devenir recoge muy bien Claire Tourmen en su artículo de síntesis “Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos”, ubicado en el inicio de este primer eje, que podría funcionar como un organizador de itinerarios de búsqueda y lectura de conjunto para esta disciplina. Las y los lectores tienen allí a disposición una posible periodización de diferentes etapas de desarrollo de la didáctica profesional: un primer momento, caracterizado por trabajos que se ocupan del *análisis del trabajo para construir la formación*, asociados con la relación entre la tarea prescrita y la actividad realizada en función de esa prescripción, sustentada en la teoría de los esquemas

o la conceptualización en acción. Un segundo momento, en el que emergen producciones concentradas en *formar para el análisis del trabajo*, cuya tendencia está orientada al análisis de situaciones, realizado con mayor interés en el transcurso de la formación a través de diferentes dispositivos que se han ampliado y diversificado en estos últimos años. Las modalidades que adquiere el análisis de experiencias de profesionalización recuperan pasantías, experiencias previas a la formación, así como situaciones de transición durante la misma formación. En algunos casos se les pide a los participantes analizar su práctica y no solamente describirla. El proceso se favorece por la confrontación con las prácticas y perspectivas de los otros y, a veces, combinada con el aporte de conceptos propuestos por los animadores.

A partir de la revisión de la extensa producción de trabajos vinculados con la DP, Tourmen identifica algunos puntos de encuentro y también limitaciones de la disciplina. La autora señala a la teoría de la “conceptualización en la acción” de Gerard Vergnaud como un componente de unidad que permite aglutinar la diversidad de perspectivas y caminos que se abren a la luz de los planteos de la didáctica profesional. También señala algunas limitaciones observadas en la aplicación de sus modelos que se vinculan especialmente con las dificultades para incluir en la cuestión formativa “las dimensiones afectivas y motivacionales” de la actividad de trabajo y su aprendizaje.

Entre los insoslayables de este primer conjunto se encuentra el artículo de uno de los referentes de la didáctica profesional, Pierre Pastré, cuya tesis “Ensayo para introducir el concepto de Didáctica Profesional” (1992) marcó un hito importante para el surgimiento de esta disciplina. El artículo “Aprendizaje y actividad” recupera una de las tesis fundantes sobre la cual se asientan los presupuestos de la didáctica profesional: “Se aprende en y por el trabajo” que va a servir para destacar la potente relación entre actividad y aprendizaje en el trabajo, al punto de aseverar que no hay actividad sin aprendizaje. En esta tesis quedan anudados estos dos conceptos fundamentales que enfatizan a la vez un objetivo central de la DP, estudiar el aprendizaje en el seno mismo de la actividad. En línea con esta perspectiva se recupera una versión amplia del aprendizaje que tendrá dos sentidos: uno, no deseado o buscado, tácito o incidental y, otro, intencional, que orientará luego el horizonte metodológico de la disciplina. También se nos señala el camino para poder analizar la actividad

de enseñar en tanto *trabajo con otros o junto a otros* del cual interesa recuperar la actividad constructiva, la que corresponde a la experiencia construida, ya que se convierte con mucha frecuencia en un “residuo cada vez más invisible” (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006).

Desde una articulación muy especial con la tradición ergonómica, la Psicología del trabajo y la Conceptualización en la acción, Pastré dialoga con esos supuestos para intentar la tarea de edificar un corpus conceptual y metodológico sobre una primera idea de que para generar dispositivos de formación es necesario primero conocer y describir esa actividad en su intensidad –análisis del trabajo con vistas a la formación–, y no al revés. Esto representa una sugerente invitación para aproximarnos analíticamente a los costados menos visibles de la profesión docente; pero no menos importante es que convoca a la necesidad de contar con instrumentos “pertinentes” para llevar a cabo la tarea.

En este mismo apartado, los relevantes trabajos de otros dos referentes de la disciplina, Patrick Mayen e Isabel Vinatier, abordan conceptos y alternativas que invitan a pensar dentro del corpus de la DP, caminos renovados para transitar en la formación docente. Por un lado, el trabajo de Mayen aborda la noción de *situación profesional*, entendida inicialmente como una situación de trabajo y que connota de modo particular en el universo de la formación profesional. Se distinguirá el análisis de una situación de enseñanza desde el punto de vista didáctico, de un análisis preocupado en la búsqueda de respuestas para la formación de los docentes. Desde esta distinción puede comprenderse la relevancia del concepto de situación profesional para la DP, así como la potencia que conlleva para su análisis. También, en el texto de Vinatier se retoma la noción de *sujeto capaz* (Rabardel, 2005) entendido como “un sujeto cuyo desarrollo no se sustenta en la adquisición de conocimientos sino en el aprendizaje de actividades en situación” (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). En ese trabajo la noción de *sujeto capaz*<sup>1</sup> es ilustrada a través de la descripción

1. Sobre el desarrollo más pormenorizado de este punto reenviamos a la lectura del Prólogo del libro, escrito por José Antonio Castorina quien realiza, desde su sutil mirada de epistemólogo, una discusión interesante en torno a los distintos sujetos que sustentan la didáctica profesional y la clínica de la actividad representada por Ives Clot, lo que suscita sugerentes interrogantes sobre este tema.

de un dispositivo de co-explicitación, en el que se presenta una mediación conducida por un investigador, tomando las huellas a partir del análisis de video y transcripción de la actividad, para ayudar a profesionales en la conceptualización de su práctica.

Dentro de este conjunto se convocan otros trabajos que invitan a pensar el diseño de dispositivos y alternativas que abren otras varias preocupaciones para orientar la formación. Esto se traduce en la aproximación que podría hacerse entre los artículos de Richard Wittorski, Anne Jorro, Maela Paul, Dominique Boucheton et al., centrados sobre una serie de cuestiones que capturan, desde diferentes ángulos, aquellas actividades formativas que intentan producir, en la búsqueda de integrar aspectos de la actividad docente no suficientemente considerados, una distancia en relación con los modelos más aplicacioncitas. Una dimensión muy atractiva para este punto consiste en la exploración de la potencialidad de los dispositivos de *alternancia* que conjugan la aproximación entre el mundo del trabajo y la formación profesional de los docentes, los modos en que confrontan esos dos mundos en las propuestas formativas y la recuperación de aspectos clave de esos procesos de profesionalización vividos, que distan mucho de ser una mágica síntesis para convertirse en desarrollos muy complejos. Estos trabajos aportan nociones que resultan muy valoradas en el campo de la DP, como el *acompañamiento*, *las mediaciones* y la *reflexividad sobre las prácticas* y sugieren, a la vez, diferentes modos de repensar la formación profesional.

Un par de artículos que podrían colaborar con el diseño de dispositivos y trabajos de investigación cierran este primer apartado. Los artículos de Gwénaél Lefeuvre et al. y de Thierry Piot se vinculan entre sí porque se abocan a la construcción de indicadores que dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional. Incluyen las diferentes perspectivas teóricas que fundan las construcciones, así como los diversos aspectos que se consideran y sus respectivas metodologías para el acceso a los datos.

A partir de este apartado que contribuye dentro del libro a la ubicación de los contornos más amplios de la didáctica profesional, a partir del contacto con sus tesis fundamentales y el conjunto de nociones centrales de su corpus conceptual, se puede transitar la lectura de trabajos más específicos que recogen posibilidades del análisis de la actividad.

El segundo agrupamiento de artículos del libro convoca un conjunto de trabajos con diferentes entradas al tema del *análisis de la actividad*. Para quien desee seguir la línea del pensamiento de Pastré encontrará el texto “Didácticas de las disciplinas escolares y didáctica profesional: del surgimiento a la institucionalización, historias cruzadas”. Allí se presenta una tentativa de conversación entre un representante de la didáctica disciplinar y un representante de la didáctica profesional. Para establecer el diálogo se abordan cinco puntos de aproximación: el contexto de emergencia de cada uno de estas didácticas, sus fuentes de inspiración, las etapas de institucionalización, las dinámicas y tensiones que atraviesan y las perspectivas que se abren para cada una de ellas. Si bien estas didácticas tienen orígenes, formas de institucionalidad y trayectorias diferentes, y donde se marca la mayor distancia entre ellas es en el objeto de ambas disciplinas. En el primer caso de la DD, el objeto se recorta en relación a cómo se aprende y se transmite un saber, en tanto para el otro DP, el objeto se focaliza en cómo se aprende y se transmite una actividad profesional. La DD está concentrada en construir conocimiento sobre los modos de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de objetos disciplinares seleccionados en el curriculum por parte de los alumnos en situación de aula; mientras que lo que caracteriza a la DP es su interés en el desarrollo de los aprendizajes profesionales donde lo esencial consiste en el dominio de la actividad, pero no referido a una disciplina sino a la actividad profesional situada, lo que conlleva a focalizar en la dialéctica entre el registro pragmático y el registro epistémico. Este último abarca la conceptualización de los diversos y variados saberes movilizados en una situación singular por parte de un profesional, sin por eso, excluir los saberes disciplinares. No obstante estas marcadas diferencias, se alberga la expectativa de poder aproximar los dominios de ambas didácticas y encontrar una complementariedad posible a través del análisis de la actividad, eje central para el universo de la DP, ya que podrían inspirar alternativas de formación que permitan reorientar modelos más tradicionales caracterizados preferentemente por su preocupación en los saberes disciplinares.

Este acercamiento a partir del análisis de la actividad permitiría, por un lado, abrir interrogantes sobre las posibilidades de análisis de aspectos enigmáticos o tácitos de la profesión y, por otro, invitar a una relectura de nociones que recorren el

campo de la didáctica general y las didácticas disciplinares como los conceptos de *transposición, actividad conjunta o contrato didáctico*, entre otros. Con esta intención, se ubica un conjunto de textos que constelan en torno de ese asunto.

“La conciencia disciplinar. Presentación de un concepto”, de Ives Reuter, trabaja en torno de las representaciones que se construyen acerca de los objetos del saber en situación y que podría vincularse con los artículos producidos por Marc Durand acerca de la escena de la clase sobre las negociaciones de sentido a partir de prescripciones o bien observar cómo se construye el conocimiento dentro del colectivo profesional a partir de mutuos intercambios.

En una clave metodológica aporta el artículo de Marie France Baroth, quien toma en cuenta el trabajo con huellas para observar las transformaciones profesionales que se suceden en el transcurso de una entrevista de autoconfrontación, incluyendo en esos cambios –aprendizajes– la propia posición del investigador.

En otro sentido, el texto de Patrick Mayen propone una serie de recaudos y previsiones cuando se trata de analizar situaciones de trabajo que implican “actuar con otros” y propone ideas sugerentes para pensar dispositivos de formación que tomen distancia de los conocidos listados de referenciales de competencias para fundamentarse más bien en la caracterización y análisis de las “clases de situaciones” con que tendrán que lidiar los futuros profesionales.

Los trabajos de este segundo agrupamiento echan luz sobre diferentes maneras en que se manifiesta la actividad profesional docente y colaboran para documentar, explicar y fundamentar conceptualmente en base a situaciones concretas las variadas posibilidades del alcance del análisis de la actividad.

El último apartado se organiza en base al agrupamiento de los textos que conforman el tercer eje que propone el libro, centrado en la cuestión de la *Reflexividad*. Estos trabajos conectan artículos que frecuentan una clase de instrumental metodológico donde la transformación de las representaciones se vuelve central mediada por la esquivada materialidad que implican las denominadas “huellas” o trazas de la actividad, concebidas como todo aquel rastro de actividad susceptible de ser documentado. Aquí la cuestión dialógica organiza un conjunto de dispositivos, cuya inspiración principal se deriva de los trabajos de la Clínica de la Actividad, con referencia a los planteos inmejorables de Ives Clot.

Se trata de métodos de análisis que trabajan con una reconceptualización muy original de la observación y pretenden dar un destino dialógico a ese diálogo interno que se suscita en el docente al observar las huellas, en un momento de retorno sobre la actividad realizada. La confrontación con los rastros o huellas de la actividad coloca al actor en posición reflexiva frente a su propia actividad, convirtiendo a esos rastros en un *apoyo mediador*, ya sea para recordar, describir la actividad pasada y en lo posible, reelaborarla y recrearla. La autoconfrontación será entendida como un método indirecto que surge de una doble constante: la dificultad de que un sujeto pueda explicar su actividad de trabajo y la necesidad imperativa de que cambiar o transformar una práctica no puede ser el objeto de un experto externo (Clot y Faïta, 2000).

Para ilustrar estos abordajes se ubican un par de textos de Clot, entre otros, que remiten a la *auto confrontación simple o cruzada* y la denominada *instrucción al sosia –doble–* y aluden a diferentes maneras de tramitar *la reflexividad* a partir de las huellas de la actividad. Estas herramientas de la clínica están al servicio de un acercamiento a la forma intrínseca del punto de vista del sujeto y permiten en manos de un investigador, la aproximación a la dimensión menos asible de la dimensión constructiva de la actividad docente.

Dos artículos cierran este conjunto, uno de Vigotsky y otro de Pierre Rabardel, que proveen sustentos teóricos para la mejor comprensión de este instrumental.

Como hemos reseñado anteriormente, el libro recoge una gran parte de lecturas pensadas para la formación, realizadas en incursiones sucesivas en ese campo para hacer de la didáctica profesional una configuración posible, un espacio enseñable dentro del currículo de una Maestría de Formación docente. Pero también, constituye una invitación a dialogar con el conocimiento existente de las y los formadores o al menos hacer sonar otra voz en el entramado polifónico que abonan las didácticas para la formación en nuestro medio, y aportar a esa conversación en términos disciplinares.

En ese sentido, vale recuperar brevemente algunas cuestiones que suscita el libro en relación a sus aportes para el análisis del trabajo docente en la formación. En primer lugar, las sugerentes relaciones entre didáctica disciplinar y didáctica profesional que ya han sido referidas abren un camino que dista mucho de saldarse,

sino que, por el contrario, se convierte en uno de los puntos del debate actual. Hay aquí ciertos límites para esta relación, algunos de los cuales vienen formulados por el mismo Pastré que, si bien refiere al aporte de la didáctica disciplinar en el corpus de la didáctica profesional, lo hace desde la particular recuperación de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau y, especialmente interesado en la situación “adidáctica”. Al mismo tiempo, marca la oposición entre DP y DD: si bien podría reconocerse en ambas la intención de aprender en y por la actividad, la DP reenvía a las situaciones profesionales con un objetivo pragmático, sobre el que construye su dominio. En tanto, las DD eligen, como se ha dicho, el aprendizaje de conocimientos con el “objetivo epistémico de la comprensión” (Pastré, 2004). La pregunta es si las especificidades de estas disciplinas se vuelven tan irreconciliables o quizás admiten, desde una mirada analítica de la actividad situada, posibles encuentros, continuidades y puntos de vista complementarios.

En ese sentido, otra preocupación para promover el análisis del trabajo docente en la formación, se vincula con el núcleo de la DP, centrado en la *conceptualización*, que resulta por demás relevante cuando lo pensamos en clave de la acción docente y la necesidad de la formación –aprendizaje– a partir del distanciamiento que requiere el proceso reflexivo de su práctica. Ya se nos ha dicho que no todo se aprende haciendo en el trabajo docente, sino que es posible aprender mucho más analizando la acción realizada bajo ciertas condiciones. Entonces, a partir de esos aprendizajes devenidos de la acción y de la reflexión, quedan identificados dos momentos promisorios para abordar en los procesos formativos, solo que, al segundo, el análisis de la actividad realizada, tal vez le corresponda el camino más efectivo para promover la conceptualización. Y quizás el desafío consiste en apostar creativamente a dispositivos de formación que permitan promover la reflexividad combinando el aprendizaje en la actividad –la dimensión productiva– y el aprendizaje analizando esa misma actividad –la dimensión constructiva– como un posible camino de superación de la consabida oposición entre teoría y práctica. La pregunta que se impone es ¿Qué resulta ser lo más relevante dentro de ese proceso reflexivo con miras a la formación profesional? Para la DP, los esquemas definidos por Vergnaud como la posibilidad de organización conceptual de la actividad para una clase de situaciones dada, constituyen el objeto de reflexión. En

tanto conjunto de *habitus*, los esquemas o “conceptos organizadores” forman parte de los mecanismos inconscientes por los cuales se reproducen las desigualdades en la transmisión de conocimientos escolares. Entonces la preocupación de las investigaciones en didáctica profesional docente reside en cómo hacer observables esos mecanismos inconscientes y colaborar con la conceptualización con vistas a la formación.

En ese sentido, resulta fundamental tomar en cuenta que los docentes traen a la formación una larga experiencia escolar y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de la que adquieren a lo largo de las prácticas en la formación y en el ejercicio mismo de la profesión. De modo que estas experiencias, que constituyen la actividad constructiva y transcurren de modo mayoritariamente implícito, requieren en la formación ser retomadas, aclaradas conceptualmente, formalizadas y debatidas en comparación con las propias actividades profesionales. Esta sería una de las formas para acercarse a los conocimientos que resultan directamente asociados con la práctica real de la profesión docente. Por eso, para Pastré (1991) sería deseable que la formación profesional se organice en torno a situaciones representativas de una profesión y, en ese caso, el contenido a aprender “serían los campos conceptuales identificados a partir del análisis del trabajo realizado, más que aquellos insertos en las disciplinas de las que suelen depender los formadores”.

En consonancia con la focalización sobre la lógica de la acción, destacamos anteriormente la noción estelar de situación profesional. Este concepto permite observar claramente que “en un proceso de formación o enseñanza lo que aparece como relevante no es ni exclusivamente el alumno ni el docente ni el conocimiento, sino la situación en cuanto espacio de encuentro entre el sujeto que aprende y el educador que interviene a propósito de los aprendizajes requeridos” (El Mostafa, Lenoir y Desjardins, 2012).

Es por eso que para la didáctica profesional, la búsqueda de los procesos formativos debiera abordarse en primer lugar desde un análisis de las situaciones didácticas debidamente problematizadas, derivadas directamente de la actividad profesional docente, transponiéndolas para convertirlas en situaciones de aprendizaje. En términos de Pastré, transformar una situación de trabajo de referencia en situación didáctica, es decir, en situación de aprendizaje (Pastré, 2008). La metodología para

esa transposición encuentra apoyo principalmente en los conceptos y recursos de la Ergonomía y de la Clínica de la Actividad.

A modo de cierre, podemos decir que, como primer contacto con la didáctica profesional, este no es un libro fácil, ya que reenvía todo el tiempo a una exigente intertextualidad que involucra otros campos diversos del saber y por eso quizá la mejor introducción a la didáctica profesional para nuestro medio aún no se ha escrito. De todos modos, esta obra contiene un gran bagaje de información útil y estimulante para incentivar el análisis del trabajo docente. Y por esa razón, debería interesar muy directamente a profesionales comprometidos en acciones de formación: docentes, formadores, psicólogos del trabajo, especialistas en Ciencias de la Educación y en Ciencias Sociales, entre otros.

## Bibliografía

- El Mostafa, H., Lenoir, Y. y Desjardins, J. (2012). La Didactique Professionnelle et la formation a l'enseignement. Apports et questionnements. *Travail et Apprentissages*, 10, 15-38.
- Pastré, P., Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). *La didáctica profesional*. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198, enero-febrero-marzo. [Trad.: M. T. D'Meza y R. Molina-Zavalía].

# Convocatoria

---

La *Revista de Análisis de las Prácticas* es una publicación académica destinada a estudiantes, graduados, investigadores y profesores de carreras de grado y posgrado vinculados al campo educativo y a la formación docente inicial y continua; así como a docentes, directivos, representantes gremiales, cargos de gestión y profesionales técnicos en ejercicio en el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades.

El objetivo es el de promover un espacio de integración, difusión e intercambio entre la comunidad académica y profesional en torno al desarrollo y análisis de las prácticas docentes, e incidir en los temas actuales de la formación y el ejercicio, promoviendo la reflexión en el campo de las prácticas educativas.

Recibe contribuciones que formulen, desde diferentes disciplinas y enfoques – didáctica profesional, didácticas disciplinares, pedagogías, sociología, antropología, psicología del desarrollo–, problemas relativos al análisis de las prácticas docentes como, por ejemplo, los aportes de nuevas aproximaciones metodológicas, la introducción del enfoque histórico como referencia para enunciar nuevos interrogantes, la inscripción del trabajo docente en diversos marcos interpretativos y las miradas respecto de los condicionantes del dispositivo escolar. Se espera contribuir a la consolidación de este campo de estudios, uno de cuyos rasgos originales y sobresalientes es el trabajo colaborativo y sistemático entre investigadores, formadores y docentes.

Las temáticas centrales de la revista son:

- Análisis de las prácticas situadas y en diferentes contextos educativos
  - Metodología de la investigación sobre la práctica docente
-

- Métodos y técnicas de registro y análisis de las prácticas
- Pedagogía, didáctica profesional y didácticas disciplinares
- Problemas epistemológicos sobre análisis de las prácticas
- Profesión docente, prácticas e identidad profesional
- Prácticas docentes e interculturalidad
- Prácticas de enseñanza y contenidos escolares
- Análisis de las prácticas, el sistema formador docente y el sistema administrativo
- Análisis de las prácticas docentes comparadas y perspectiva histórica sobre la formación docente
- Políticas públicas y formación docente

Los artículos se reciben de manera continua, excepto para las convocatorias temáticas específicas, que tendrán fechas para la postulación de trabajos y serán comunicadas oportunamente. Los artículos recibidos serán evaluados en primer término por el comité editorial, que decide la pertinencia y posterior evaluación doble ciego.



# Análisis de las Prácticas

Revista sobre formación y ejercicio profesional docente



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL  
ARGENTINA