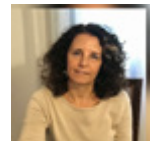


# ALQUIMIA EDUCATIVA

EDICIÓN ESPECIAL

## El giro del análisis de la actividad en la formación docente

Dra. Ana Laura Pereyra  
UNIFE  
ana.pereyra@unife.edu.ar



Mgter. Liliana Calderón  
UNIFE  
liliana.calderon@unife.edu.ar



### Resumen

En el contexto de las principales tensiones y problemas que atraviesa la formación docente en nuestro país identificados como fragmentación del sistema formador en dos subsistemas: el universitario y el de los institutos y el vínculo con los saberes a enseñar y para enseñar que se promueven en ambos subsistemas, este artículo tiene por objeto poner a consideración lo que el giro del análisis de la actividad situada podría aportar a la formación y al mejoramiento de las prácticas. Para eso nos centramos en el análisis de los dispositivos orientados a promover la reflexividad sobre la propia actividad con los que se trabaja en el campo de la práctica desde la perspectiva de los aportes de la didáctica profesional y la clínica de la actividad. Nos apoyamos en dos estudios de caso realizados en el marco de la Maestría en Formación Docente de UNIFE relativos a la actividad de docentes formadoras orientada a promover la reflexividad por parte de los estudiantes practicantes o residentes. Estos estudios constituyen un indicio de lo que el trabajo colaborativo entre universidades e institutos puede producir en materia de formación docente y en el proceso de autonomización y validación de los conocimientos producidos por el propio colectivo de formadores y docentes en su ejercicio profesional. Para finalizar reflexionamos acerca de las contribuciones que las investigaciones sobre la actividad pueden realizar para organizar dispositivos formativos basados en situaciones profesionales lo que conduce a identificar otros problemas vinculados con las condiciones más generales en que transcurren los espacios de la formación para la práctica.

### Palabras claves

Análisis de la actividad docente situada - Dispositivos de formación basados en situaciones profesionales - Procesos reflexivos en la formación docente

### Introducción

Los problemas y tensiones por los que atraviesa la formación docente en el mundo son inescindibles del contexto social global en el que la escuela y las instituciones formadoras se encuentran sospechadas o cuestionadas a propósito de las dificultades que enfrentan para incorporar a los diversos grupos de

estudiantes a la cultura escrita<sup>1</sup>. En las mediciones estandarizadas de la calidad educativa, tanto de carácter internacional: PISA, TERCE, etc. como nacional, esta sospecha se traduce en bajos logros educativos de los estudiantes. Las desigualdades sociales en latinoamérica y en nuestro país agregan a los magros promedios, las enormes brechas en los resultados alcanzados por estudiantes provenientes de los sectores privilegiados comparados con los estudiantes pertenecientes a los sectores populares. Si bien el principal factor asociado a los logros educativos es la condición social de origen de los estudiantes, las mediciones estandarizadas señalan la relevancia de la formación docente y el clima escolar como factores con capacidad de amortiguar el condicionamiento social de los resultados.

En este artículo partiremos de identificar algunas de las principales tensiones y problemas que atraviesa la formación docente en nuestro país con el objeto de poner a consideración lo que el giro del análisis de la actividad situada podría aportar a la formación y al mejoramiento de las prácticas. Las tensiones a las que haremos referencia son: la fragmentación del sistema formador en dos subsistemas: el universitario y el de los institutos; el vínculo con los saberes a enseñar y para enseñar que se promueven en ambos subsistemas y, en particular, los dispositivos orientados a promover la reflexividad sobre la propia actividad con los que se trabaja en el campo de la práctica.

Para el desarrollo de este último aspecto nos apoyaremos en dos estudios de caso realizados en el marco de la Maestría en Formación Docente de UNIPE relativos a la actividad de docentes formadoras orientada a promover la reflexividad por parte de los estudiantes practicantes o residentes<sup>2</sup>. Uno de estos casos corresponde a una formadora del profesorado para el nivel primario en un Instituto de formación docente del área metropolitana y el otro a una formadora de un profesorado en Ciencias Sociales para el nivel secundario y superior de una universidad también del conurbano. Ambas tesis se desarrollaron desde el enfoque de la didáctica profesional sostenido en la maestría en cuestión. La didáctica profesional es una disciplina que parte del análisis del trabajo en vistas a la formación de competencias profesionales (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). Vale decir, que se inscribe directamente en el giro a partir del análisis de la actividad. La maestría en formación docente de UNIPE es una maestría profesionalizante que apunta a promover una mirada analítica de la actividad docente situada (en lugar de evaluativa) por parte de los formadores de docentes. Estos estudios de casos constituyen un indicio de lo que el trabajo colaborativo entre universidades e institutos puede producir en materia de formación docente y en el proceso de autonomización y validación de los conocimientos producidos por el propio colectivo de formadores y docentes en su ejercicio profesional.

## 1. Los dos subsistemas formadores: culturas, tradiciones y desafíos

En Argentina, la formación docente inicial se desarrolla en el nivel superior desde 1968. La ley vigente de Educación Superior, sancionada en 1995 y la Ley de Educación Nacional del 2006 establecen que la educación superior está conformada tanto por las universidades e institutos universitarios, como por los institutos de educación superior (IES) que pueden ser de formación docente (ISFD) o técnico-profesional (ISFTP).

A diferencia de lo que ocurre en otros países en los que existen distintos procesos de selección de los futuros docentes, en Argentina, tanto los institutos como las universidades que forman docentes ofrecen carreras abiertas a todos los aspirantes sin selección previa ni examen de ingreso de acuerdo con la concepción de la educación superior como derecho (Ley 27.204/2015).

---

1 Con cultura escrita nos referimos a la relación con el mundo inherente a las prácticas de lectura y escritura que condicionan la oralidad y que van más allá de la alfabetización masiva lograda por la escolarización de la población desde mediados del S. XIX.

2 Nos referimos a la tesis aprobada el 27/10/2021 con la máxima calificación de Ana Belén Gómez Reyes: “La actividad profesional del docente formador para promover la reflexividad de los docentes practicantes. Aportes para la formación desde la Didáctica Profesional” y a la tesis presentada a la Comisión Académica para su próxima defensa por Irma del Valle Velardez: “Estrategias y dispositivos en el curso de Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente del profesorado universitario.” Agradecemos a Ana Belén Gomez Reyes y a Irma del Valle Velardez por autorizarnos recurrir a sus tesis y a sus registros de campo para la elaboración del presente artículo.

Los dos subsistemas responden a distintas instancias de gobierno. Mientras los institutos -de gestión estatal y privada- dependen de los gobiernos provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; las universidades nacionales, provinciales y privadas están reguladas por la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

A los efectos de generar referencias comunes en un contexto de gran heterogeneidad, desigualdad y fragmentación del “sistema” formador, la Ley de Educación Nacional del año 2006 creó el INFD atribuyéndole en el Artículo 76 las funciones de gobierno. Una de las líneas de acción de mayor centralidad de este organismo fue el establecimiento de lineamientos curriculares comunes a todos los profesorados de nivel superior. No obstante, la tradición de funcionamiento autónomo de las universidades llevó a que en el año 2010 el Ministerio de Educación de la Nación dictara la resolución N° 50/2010 en la que el título de Profesor Universitario fue incluido entre las profesiones reguladas por el Estado y consideradas de “interés público”. La regulación curricular de los profesorados de todo el nivel superior abarcó todos los campos de la formación inicial: la formación general, la específica y la pedagógico-práctica, así como las titulaciones y la carga horaria mínima según el nivel para el que forman. Estos lineamientos generales comunes constituyen la base sobre la que se sustenta la validez nacional de los títulos.

Más allá de los lineamientos curriculares comunes, las universidades y los institutos establecen relaciones diferentes con el conjunto de saberes requeridos para el ejercicio de la docencia, tienen diferentes pautas organizativas y de participación en la vida institucional, culturas y tradiciones académicas distintas. Estas diferencias en las culturas institucionales y el hecho de que los institutos constituyen una red capilar de instituciones mayoritariamente pequeñas y medianas distribuidas por todo el territorio nacional mientras las universidades se concentran en las áreas metropolitanas densamente pobladas, inciden en que gran parte de los estudiantes de la formación consideren la universidad como un ámbito ajeno –“no es para mí”- y elijan estudiar en los institutos.

En líneas generales, los institutos forman docentes para todos los niveles de enseñanza con excepción del universitario, mientras que los profesorados universitarios están orientados a formar docentes principalmente para el nivel secundario, superior y universitario. El 80% de los estudiantes de la formación se encuentran matriculados en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y solo una quinta parte del total se forma en carreras docentes en alguna universidad.

Como se constata en las investigaciones relativas a la formación docente de importantes referentes del campo (Diker y Terigi, 1997, Davini, 2005, Achilli, 2006, Sanjurjo, 2009, Edelestein, 2020), los docentes en tanto grupo profesional transmiten saberes que no producen y la complejización creciente de su trabajo dificulta el proceso de apropiación de los conocimientos construidos en el ejercicio profesional, conocimientos que por lo tanto no se constituyen en un corpus de saberes que favorezca su proceso de profesionalización (Altet, 2005, Tardif, 2009). Esta complejización ligada a la masificación escolar, la diversidad sociolingüística de los estudiantes y a los cambios curriculares inherentes a las transformaciones epocales ponen en un primer plano la formación docente continua. La tradición formativa universitaria es de base disciplinar y acopla a la formación, en base a los textos clásicos de referencia en un campo determinado, la pregunta acerca del modo en que dichos textos se construyeron dando lugar a recorridos tanto conceptuales como metodológicos que resultan no solo en la adquisición de saberes sino también en el dominio de los modos de producirlos en dicho campo. La formación universitaria de grado apunta al establecimiento de un vínculo productivo con el saber disciplinar de referencia, aun cuando la investigación propiamente dicha se esté desplazando en forma creciente hacia el posgrado. Es el carácter de base disciplinar de la formación universitaria lo que explica que la universidad comience, en cuanto a la formación docente, por la formación de profesores de secundaria. El modo de objetivar los avances en el trayecto formativo es siempre a través de procesos de lectura y escritura de complejidad creciente que culminan en una tesis o un trabajo final integrador. La tradición universitaria no se adecua, sino recientemente, a la formación de docentes de nivel inicial y primario quienes mantienen un desempeño polivalente enseñando diversas áreas de conocimiento.

Por su parte, la tradición formativa de los institutos se caracteriza por su mayor proximidad con las

escuelas del nivel para el que forman. Esta proximidad se vincula por un lado, con la localización territorial y por otro, con el hecho de que la mayor parte de los formadores, en su trayectoria laboral, han sido o son al mismo tiempo docentes o directivos en los niveles obligatorios. El peso relativo de los saberes necesarios para enseñar (los saberes pedagógico - didácticos) es mayor en la formación en los institutos y, al mismo tiempo, la realización de prácticas y residencias se inicia con antelación y es más extensa en los institutos comparada con la formación docente en la universidad.

Una cuestión a destacar es que, independientemente de en qué subsistema se hayan formado, los docentes noveles tienen una visión devaluada de los aportes de la formación inicial por su carácter teórico y alejado de los problemas concretos que tienen que enfrentar.

La respuesta de las investigaciones que se ocupan del trabajo *real* de los docentes a la histórica escisión entre la teoría y la práctica sería de carácter dual: refiere por un lado al diseño conceptual de un dispositivo formativo en base al análisis de situaciones profesionales y por otro, a una transformación en el modo de vinculación entre instituciones formadoras y las escuelas que reciben a los practicantes. Respecto al dispositivo formativo, se trata de introducir una inversión en el punto de partida tanto en el campo de la práctica en la formación inicial como en los dispositivos curriculares apropiados para la formación docente continua. En lugar de partir de los saberes necesarios para enseñar como ocurre en el campo de la formación general y de la formación específica, la idea consiste en partir del análisis del trabajo docente situado. De esta manera, se apunta a un giro en la formación a partir del análisis de la actividad que permita desplazarse desde la lógica tradicional de concepción de la formación de los docentes (lógica descendente) centrada en un «oficio ideal» a una lógica ascendente que toma como referencia al «oficio real». En esta segunda perspectiva lo primero son «las situaciones [de trabajo] porque es en ellas donde los profesionales o futuros profesionales tienen, o tendrán que desenvolverse en el curso de su vida profesional» (Mayen, 2012). Se sostiene además el supuesto -resultante de la histórica escisión entre investigaciones didácticas y prácticas docentes- que solo un colectivo profesional por sí mismo puede dar lugar a una modificación del género profesional (el repertorio de prácticas que opera como memoria colectiva) (Clot & Faita, 2002). Desde esta perspectiva el lugar que ocupa la investigación de la actividad docente situada es el de una interfaz o una condición de ocurrencia de la reflexividad docente sobre su práctica. De allí la centralidad de formar a los formadores de docentes en y a través del análisis de la actividad.

Respecto al modo de vinculación entre instituciones formadoras y escuelas asociadas se produce una ruptura con la idea de escuelas de aplicación en las que los estudiantes de la formación ponen en práctica lo aprendido en la institución formadora. Se promueven en cambio modalidades integrativas de la alternancia a partir del establecimiento de acuerdos conceptuales entre las escuelas y las instituciones formadoras sobre los problemas de la formación a considerar en forma interinstitucional. De este modo se apunta a superar la perpetuación de los conflictos entre autoridades legítimas que se expresan en adaptaciones oportunistas al medio laboral o a la institución formadora de los docentes en formación.

Antes de concentrarnos en los dispositivos orientados a promover la reflexividad a partir de los estudios de caso de un profesorado en un instituto y en una universidad quisiéramos destacar dos hechos que pueden resultar paradójicos. El primero es que la crisis de legitimidad de la docencia a la que hicimos referencia en la introducción no se correlaciona con la elegibilidad, sostenida en la última década, de la carrera docente. Las estadísticas oficiales revelan un importante crecimiento de la matriculación en formación docente en los institutos. Entre el año 2009 y 2019, el crecimiento fue del 73% -pasó de 319.246 a 550.750 alumnos-, incremento explicado en su mayoría por la matrícula estatal. El porcentaje de estudiantes que asiste a ISFD de gestión estatal pasó del 74% a inicios del período al 81% en 2019. Para ese mismo año, la matrícula correspondiente a títulos universitarios en formación docente representaba el 6,5% del total de la matrícula de grado. El segundo refiere a la disponibilidad docente a seguir formándose y al reclamo docente por contar con instancias de trabajo colaborativo en servicio. En efecto, la última edición del estudio TALIS 2018 (Encuesta internacional sobre docencia y aprendizaje) que realiza la OCDE cada 5 años señala que sólo el 9% de los docentes de CABA (único distrito del país que participó del estudio) estima que su profesión es valorada en la

sociedad. Sin embargo, el 92% respondió estar "de acuerdo" o "muy de acuerdo" con la afirmación: "Si tuviera que volver a hacerlo, volvería a elegir la enseñanza". A esta tensión entre valorización social de la profesión y el aprecio docente por su trabajo, se suma la voluntad docente por seguir formándose y el reclamo de un espacio de trabajo colaborativo y formativo en el entorno escolar. El porcentaje de docentes que declaran no haber participado "nunca" en actividades de desarrollo profesional en grupo es del 29% y si a este valor se le suma quienes dicen participar menos de una vez al mes en actividades de ese tipo, el valor se eleva al 85% (CABA-Argentina).

## 2. Actividades y dispositivos para promover la reflexividad en la formación

¿A qué dispositivos o estrategias recurren los formadores de los profesorado de los institutos y de las universidades para promover la reflexión sobre las prácticas por parte de los estudiantes de la formación?

Para avanzar en la respuesta a esta pregunta nos basaremos en dos estudios de caso realizados para el sostenimiento de dos tesis de la maestría en formación docente de la UNIPE. Ambos estudios se realizaron desde el mismo enfoque teórico metodológico: el de la didáctica profesional. Consisten respectivamente en el análisis de la actividad de una formadora de un profesorado en un ISFD y en un profesorado universitario en vistas a desplegar un proceso reflexivo acerca de lo que ocurría en sus clases. Las dos formadoras abrieron voluntariamente sus aulas y colaboraron activamente durante todo el proceso. Para la realización de los estudios, las formadoras fueron seleccionadas, entre otros criterios, por el lugar que ocupa su unidad curricular en cada uno de los respectivos profesorados. En el caso del instituto, se trata del "Taller de Herramientas de la Práctica" (THP) que integra el campo de la Práctica profesional durante el tercer año de la carrera, mientras que en el profesorado universitario se trata del curso "Práctica de la Enseñanza y Residencia Docente" (PERD) que se cursa en el último año. En términos metodológicos ambos estudios cuentan con un corpus de datos que presentan bastantes analogías. Se trata de una entrevista inicial en la que cada formadora caracterizó al grupo de estudiantes del espacio curricular en el que se realizarían las observaciones, anticipó lo que tenía previsto hacer en la secuencia de clases a ser observadas, inscribió esa secuencia didáctica en el despliegue del programa general de su espacio curricular y del profesorado en su conjunto y explicitó sus principales preocupaciones sobre el proceso formativo en general del profesorado y sobre la secuencia de clases en particular. Luego se realizó una videoscopía de la secuencia didáctica, la que fue analizada a la luz de la tarea prescripta (el diseño curricular y el plan de estudios del profesorado), de la entrevista inicial (considerada como un primer indicador de la redefinición de la tarea prescripta por parte de la formadora que llevó adelante la actividad en cada caso) y en sí misma a los efectos de intentar construir desde el análisis de la actividad realizada algunas hipótesis acerca de los conceptos organizadores de dicha actividad y de seleccionar algunos episodios significativos que pudieran favorecer en instancias de autoconfrontación la reflexividad de cada formadora. La transcripción de la entrevista inicial y la totalidad de los registros de clase fueron facilitados a cada formadora para que ellas pudieran revisarlos antes de la entrevista de autoconfrontación. Durante estas entrevistas, las formadoras-analistas siguieron los intereses de las formadoras entrevistadas que muchas veces resultaron coincidentes entre sí. Las entrevistas de autoconfrontación también fueron transcritas y analizadas en las respectivas tesis a los efectos de dar respuesta al interrogante acerca de la potencialidad para la reflexividad que tiene la mediación del análisis de la actividad realizada, particularmente de ciertos episodios significativos, junto a un formador analista que, además de haber elaborado un conjunto de hipótesis sobre lo acontecido, se colocará en una posición de coexplicitación. (Vinatier, 2010, Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., & del Campo, R. 2019). Sobre las implicancias y el trabajo de los formadores analistas en las entrevistas de autoconfrontación volveremos más adelante.

En cuanto a las actividades o dispositivos a los que recurre la formadora del **profesorado para el nivel primario en el ISFD** orientadas a que las estudiantes de la formación reflexionen sobre su actividad, en el estudio de caso fueron identificadas 10 actividades en una secuencia de 3 clases. De

esas 10 actividades, solo nos concentraremos en aquellas que la formadora analista seleccionó como situaciones profesionales con potencialidad para convertirse en situaciones de aprendizaje para la formadora.

Una de estas actividades tuvo lugar durante la primera clase de la secuencia y consistió en proponerles a las estudiantes que pensarán un hipotético inicio para una clase de ciencias naturales en el primer ciclo, teniendo en cuenta el enfoque para la enseñanza propuesto por el Diseño Curricular. Vale decir, se trata de una actividad vinculada a la planificación de una secuencia didáctica en un área de conocimiento específica.

En la segunda clase de la secuencia, la formadora les propuso a las estudiantes de la formación observar un pizarrón en el que una maestra<sup>3</sup> había dejado escrito en uno de los pizarrones del aula: Las plantas, las hojas, miramos imágenes y, en el otro una tabla de 3 filas por dos columnas con dibujos en tiza de hojas de árbol de diferentes formas. En la primera columna de la tabla había tres hojas con formas diferentes y en la segunda columna había dibujadas 5 hojas sucesivas de diferentes formas en cada una de las filas en el mismo orden. La hoja de la hilera de la segunda columna cuya forma era idéntica a la de la hoja de la primera estaba resaltada con un círculo. La expectativa de la formadora era que, a partir de la visualización de esos escritos en los pizarrones, las estudiantes espontáneamente movilizaran lo trabajado previamente en torno al enfoque del diseño curricular para el primer ciclo del nivel primario y ejercieran un juicio crítico respecto al modo de trabajar los contenidos. Vale decir, la formadora apuntaba a que las estudiantes reflexionaran sobre la actividad de enseñanza de otra docente y que la traza escrita en el pizarrón operara como un espejo en el que las estudiantes eligieran no mirarse o no proyectarse. Desde la perspectiva de la formadora, la traza escrita de la maestra indicaba a todas luces un ejemplo de un modo de enseñanza distanciado del enfoque del diseño curricular.

La tercera actividad consistió en que las estudiantes en grupos escribieran un breve texto correspondientes a distintos géneros (una noticia en la prensa gráfica, un breve cuento policial, un relato de terror, un breve cuento fantástico) a partir del siguiente disparador: “*No sabés, llegué y desde la entrada agua, frío... los vidrios rotos y me agarró un ataque. Estaba sola. Necesitaba hablar con alguien y me comuniqué con vos ¿qué hago? ¿A quién reclamo?*”. Mediante esta actividad, la intención de la formadora consiste nuevamente en poner en cuestión prácticas escolares rutinarias como la de “Composición. Tema: la vaca” en la que es habitual solicitar que los niños produzcan un texto sin tomar en cuenta ningún destinatario ni enfatizar en la intención comunicativa más que la de cumplir con la tarea escolar, lo que torna carente de sentido esa tarea.

En cuanto al **profesorado universitario**, los alumnos que asisten al curso de Prácticas de Enseñanza y Residencia provienen de los profesorados de Educación, Ciencias Sociales y Comunicación Social, todos ellos orientados al nivel medio y superior y en su último año de formación. Se trata de un curso anual en el que durante el primer semestre se realizan prácticas y residencias en el nivel secundario y en el segundo en el nivel superior. El estudio de caso se realizó durante el primer semestre mientras los estudiantes estaban realizando sus prácticas y residencias en el nivel secundario. Los dispositivos que emplea la formadora para promover la reflexividad sobre la actividad de los docentes en formación son tres: Ronda de Comentarios -ronda de docentes en formación donde cada uno cuenta sobre sus respectivas prácticas docentes-, Microclase -clase simulada en el aula de formación para que sea co evaluada por parte de otros pares- y Portafolio -archivo de las propias producciones o de algunas de ellas acompañado de la redacción de una memoria profesional que otorgue sentido a lo aprendido a lo largo de un trayecto formativo-. Los propósitos que la formadora estableció para la secuencia observada se corresponden respectivamente con cada uno de los dispositivos. La Ronda de comentarios apunta a ofrecer un espacio de reflexión fundamentada en la mejora de las propias intervenciones, la Microclase tiene por objeto desarrollar y promover la evaluación de las propuestas didácticas de los pares y el Portafolios procura el despliegue de procesos metacognitivos a propósito del trayecto formativo.

3 El profesorado funciona a contraturno en el mismo edificio que la escuela primaria y el profesorado se cursa en la misma aula que emplean los chicos de primaria.

En este caso, la formadora investigadora también seleccionó tres episodios para la instancia de autoconfrontación, cada uno de ellos correspondiente a las tres estrategias empleadas para promover la reflexividad de los estudiantes. En la ronda de comentarios, la formadora analista se concentró en los comentarios realizados por un par de estudiantes que presentaron lo que les había ocurrido en sus prácticas en 6to año de la escuela secundaria. Los estudiantes del profesorado asisten a las prácticas en duplas. Ambos planifican la clase, aunque solo uno de ellos es quien la desarrolla. El estudiante que había ejercido como profesor en la clase de Filosofía, planteó que los estudiantes secundarios no se comportaron de la manera que él esperaba, que pudieron responder correctamente las preguntas que él les hizo y que concluyó rápidamente con las actividades que había previsto por lo cual le sobró tiempo. Decidió entonces recurrir al plan B. Nuevamente, los alumnos respondieron rápidamente las consignas y en ese momento intervino el docente titular de la materia, acotando datos no trabajados por el estudiante que dio la clase y generando actividades o preguntas a propósito de algunos de los recursos propuestos por los practicantes. Pese a que la planificación de las clases de Filosofía había sido corregida y observada por la formadora, el estudiante que realizó la práctica, al momento de dar la clase no tomó en cuenta las observaciones de la formadora ni integró los aportes del profesor titular del curso. En la ronda de comentarios el objeto de intercambio dialógico no fue solo la actividad realizada sino también la planificada en sus dos opciones el plan A y el plan B y, también la actividad proyectada a partir de lo ocurrido.

La microclase consistió en una clase simulada de unos 25 minutos de duración en la que dos alumnas presentaron el tema Microclases.<sup>4</sup> La práctica habitual de la formadora es que cada Microclase es evaluada por dos o más pares de estudiantes del curso de modo tal que quienes realizan la microclase reciben comentarios de los pares. Para la realización de los comentarios evaluativos, la formadora repartió unas guías con las dimensiones a considerar en la evaluación: 1. Lectura comprensiva del texto bibliográfico (Presentación del contenido y de la bibliografía, Organización de la presentación y desarrollo del contenido que evidencia conocimiento del tema, Síntesis de los conceptos e ideas principales, Relación entre los aportes de los distintos autores, Otros) 2. Gestión de la clase (Introducción del tema y motivación del grupo para el trabajo; Previsión de actividades o tareas grupales para la enseñanza; Selección de estrategias y recursos para el desarrollo del contenido, que promuevan: La Comunicación, el Pensamiento Crítico, la Reflexión; A. Utilización de recursos didácticos o mediadores instrumentales; Promoción de un escenario/ ambiente de intercambio y construcción del conocimiento facilitador y motivador para el aprendizaje, Otros) y 3. Sugerencias para mejorar. Al finalizar la microclase, las estudiantes recibieron los comentarios de los pares y de las formadoras y además los alumnos a cargo de completar las guías se comprometieron a hacérselas llegar a quienes realizaron la microclase. El episodio seleccionado por la formadora analista de la estrategia Microclase fue el momento en que la formadora decide que dos estudiantes estén a cargo del completamiento de las guías ya que sólo otros dos habían aceptado evaluar en forma espontánea.

Respecto al Portafolio, la formadora solo alcanzó en el tiempo de clase que le restaba a anunciarle a los alumnos en qué iba a consistir esta tarea de construcción de una memoria profesional de sus intervenciones en el nivel secundario. Enfatizó que en el Portafolios deberían incluir distintas huellas de los tres momentos de las clases: las planificaciones, la actividad realizada y las reflexiones a propósito de lo ocurrido. En la entrevista de autoconfrontación se retomó lo relativo a las “versiones de la planificación” que los estudiantes debían decidir incluir o no en el Portafolio a presentar.

Antes de referirnos a lo que las formadoras nos dijeron de su trabajo en el THR y en el PERD al ser confrontadas con las huellas de su actividad nos interesa puntualizar algunas características de las actividades y dispositivos propuestos en el profesorado del ISFD y en el universitario orientados a promover la reflexividad de los futuros docentes sobre su actividad.

Una primera característica remite a las huellas de la actividad consideradas en ambos profesorados para promover la reflexividad de los estudiantes de la formación. Se trata de huellas que no fueron relevadas intencionalmente en el marco de un proceso analítico de la actividad docente situada, sino

---

<sup>4</sup> Una de las principales fuentes de referencia que tomaron para dar la microclase fue el capítulo del libro sobre Microclases del libro de Rebeca Anijovich et al.: *Transitar la formación pedagógica*.

que emergen en los mismos intercambios dialógicos entre formadores y estudiantes. Por ejemplo, el “cuadro con hojas” en el profesorado del ISFD constituye una traza escrita no borrada por una maestra de primaria que la formadora decidió poner en consideración de las estudiantes. Asimismo, en el dispositivo Ronda de comentarios del profesorado universitario, las huellas son las verbalizaciones de los estudiantes sobre lo ocurrido en sus prácticas, o sea, se trata de huellas mediadas por la interpretación selectiva o por la evocación del estudiante al momento de presentarlas en el aula de la formación. Nuestra hipótesis es que existe un vínculo entre el carácter de las huellas con las que se objetiva la actividad y su potencialidad para el despliegue de procesos reflexivos. Es por esto que resulta necesario analizar el trabajo en los ámbitos laborales naturales en los que se desarrolla (el trabajo docente en las escuelas o en las instituciones formadoras) y desde un enfoque conceptual que nos permita realizar un recorte sobre un objeto que constituye un continuo como es el de la actividad humana.

En la Microclase del profesorado universitario, las huellas de la actividad tuvieron otro carácter ya que se trató de la asistencia a una simulación en vivo. En este caso, el interés de la formadora si bien fue promover la coevaluación entre pares orientando la mirada con una guía, este instrumento no contemplaba entre sus dimensiones las actividades a realizar por los alumnos.

Otra de las características observadas es la relativa al valor asignado a la planificación para la reflexividad docente. Si bien este género profesional se utiliza como anticipatorio y organizador: escribir lo que nos proponemos hacer nos obliga a decidir qué haremos, en qué orden, con qué recursos, en qué tiempos, con qué resultados esperados; adolece de la problematización que supone reponer la situación. Esta ausencia se observa en los casos analizados en las dificultades que tuvieron las alumnas del profesorado del ISFD para planificar el inicio de una secuencia de ciencias naturales como en el caso del estudiante del profesorado universitario a quien le sobró tiempo de clase porque alguno de los estudiantes le respondió correctamente las preguntas que él formuló sobre los textos de Platón, que eran objeto de su clase de filosofía.

### 3. Las reflexiones de las formadoras al ser confrontadas con las huellas de su actividad

Como hemos señalado, el enfoque teórico metodológico desde el cual fueron elaborados estos estudios de caso es el de la didáctica profesional, disciplina que se ocupa del análisis del trabajo en vistas a la formación profesional. Entre los fines investigativos de los estudios, las formadoras analistas se propusieron identificar los juicios pragmáticos sobre los que se sustentan las situaciones profesionales de enseñanza orientadas a promover la reflexividad de los estudiantes de la formación en los dos profesorados. Los episodios significativos seleccionados por las formadoras analistas para llevar a las entrevistas de autoconfrontación se centraron en aquellos momentos en que se produjeron tensiones entre la respuesta de la situación y las expectativas de las formadoras ya que, desde la teoría de la conceptualización en la acción sobre la que se sustenta la didáctica profesional, dichos momentos son fecundos para el aprendizaje y pueden dar o no lugar a una génesis conceptual. De esta manera, la intención de las formadoras analistas en las entrevistas de autoconfrontación es contribuir a la ocurrencia de esa génesis conceptual lo que implica, a su vez, un trabajo sobre sí mismas del que da cuenta la memoria profesional que acompaña sus trabajos de tesis.

En el caso de la formadora del THR, las actividades propuestas para que las estudiantes reflexionen sobre sus prácticas estuvieron orientadas a la apropiación del enfoque del diseño curricular en vistas a producir una ruptura con la didáctica tradicional. Es por eso que interroga a los estudiantes sobre cómo iniciarían una secuencia didáctica para la unidad *seres vivos* en un primer grado. Al ver el registro videograbado de ese momento de la clase, la formadora dice lo siguiente:

Tercer año lo que tiene es –en los últimos años lo vemos más– la falta de conocimiento del diseño curricular y el tema de cómo armar la planificación, como hacer la redacción, los pasos, cómo pensar la secuencia... pero también de los inicios de la clase de acuerdo al enfoque. Por eso, al no estar tan afianzado el enfoque es como que les cuesta pensar en cómo iniciar la clase entonces volvemos a lo mismo: se quedan con la lámina, el dibujo. (Entrevista de autoconfrontación)



El enfoque del diseño curricular de ciencias naturales para el primer ciclo y en particular lo relativo a los modos de conocer solicita el trabajo con acciones tales como: hipotetizar, observar, explorar, experimentar, registrar, comparar datos, ampliar la información, clasificar, generalizar. Es esto también lo que da sentido a la expectativa de la formadora de una lectura crítica y espontánea por parte de las estudiantes del pizarrón con el cuadro con hojas. Ante la pregunta de la formadora analista por el sentido de “aguantar” el cuadro con hojas y no borrarlo, la docente sostuvo:

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

La distancia entre las respuestas que obtiene y las que ella imagina como posibles de ser producidas por sus estudiantes, se expresan en estas reflexiones que dan cuenta del malestar que produce la actividad suspendida:

Y mirá si ellas logran, digamos, yo creo que esto es como un posicionamiento ¿no? Si ellas logran reflexionar cada vez que traen una propuesta y ser esta maestra que es la que viene juntando cosas en la calle que dice “voy a dar tal cosa” y encuentra algo y lo trae o que prepara algo de la clase pensado en que la imagen tiene que ser lo más nítida que pueda y piensa en el colectivo “fulanito no va a poder, si yo escribo así no me va a entender en cambio si yo me acerco, se lo dicto a él...” ¿esa es la maestra! Que pueda pensar en cualquier momento del día sobre cómo va a ayudar porque no tenemos niños homogéneos, tenemos una diversidad de situaciones, de interculturalidad. Entonces a mí me parece por lo que se ve en las aulas que necesitamos más de ese maestro que pueda pensar y repensar y ser crítico con él mismo y decir “¿a ver? Lo que yo traje ¿sirvió para que los chicos se apropien de este contenido o no? Cuanto más autocrítico me parece que va a ser mejor maestro. (Entrevista de autoconfrontación)

El enfoque del diseño curricular en lo relativo a construir en las aulas un vínculo productivo con los saberes a enseñar operó también como juicio pragmático (*el maestro se olvida de la situación cuando planifica*), al proponerles a las estudiantes la situación de escritura que tomara distancia con la consigna “composición tema: la vaca”. Esta situación de enseñanza es la que la formadora consideró más fecunda para promover la reflexividad de las estudiantes sobre su actividad docente:

Y [...] ahí tienen que pensar en la lógica del niño que es otra ¿no? Yo creo que lo dije en alguna de las clases... el tema es que tratamos de desterrar a Piaget y estamos con las neurociencias, pero realmente Piaget marca cómo es que los chicos se apropian, cómo es el desarrollo de la inteligencia desde el minuto cero hasta la adolescencia. Y de esto el maestro se olvida cuando planifica-el que con suerte lo hace- se olvida. Entonces si vos ponés un título cualquiera: “el bosque” nunca a lo mejor vio un bosque ¿y qué animales te va a poner del bosque? Y a lo mejor te pone un animal que nada que ver, entonces si vos los sitúas, las sitúas con esa lógica para ellas también costó un montón hacer esa actividad y eran adultos... (Entrevista de autoconfrontación)

La formadora del trayecto PERD del profesorado universitario coloca su actividad en el centro de la reflexión frente a la pregunta de la formadora analista acerca la devolución que le hace al estudiante al que le había sobrado tiempo en su práctica:

Yo me limité a escuchar, por lo que estoy viendo ahora, y quizás mi devolución fue como muy general y hay otras cosas en las que yo soy como más inquisidora y que no aparecieron en ese momento, ¿no?, me parece a mí ahora viéndolo [...]. Si, por ejemplo hubiera sido interesante ahí interpelar al estudiante en relación a “bueno, ¿por qué decís esto que decís?”, porque yo

por hecho, hago como una confirmación por haber estado ahí, (refiere a que la docente fue a observar a ese practicante) por conocer la dinámica de ese grupo, de decir si son participativos, como que confirmo eso, pero nunca le pregunto a él por qué esas cuestiones que él trae respecto de la participación de los estudiantes o las cosas con las que él se encuentra que le devuelven los estudiantes, nunca lo interpele respecto a eso (Entrevista de autoconfrontación).

En la observación de la clase en el tramo de la Ronda de Comentarios, se advierte que la formadora toma la decisión de interrumpir el relato del estudiante al que le sobró tiempo en el desarrollo de su clase haciéndole una pregunta precisa: *qué aprendiste de lo que te pasó y cómo ese aprendizaje incidirá en tus próximas prácticas*. La respuesta del estudiante fue muy elocuente: *la clave es concentrarse en los propósitos de la clase*.

Para la conversación sobre la Microclase se selecciona un episodio en el que la formadora pregunta a la clase por dos parejas de coevaluadores, solo se ofrece una y ella decide quiénes integrarán la otra. Lo que la formadora expresa muestra su interés por que se produzca un intercambio profesionalizante alejándose de una lógica concesiva entre compañeros:

Yo creo que ahí no aparece, pero ha aparecido, posteriormente, no quizás con ellos, pero sí después cuando hacemos análisis general de la experiencia de coevaluar, que aparece como un incidente crítico, suele aparecer esta primera resistencia inicial a coevaluar a los pares por las preconcepciones que hay respecto de eso hasta que se puede comprender en el marco de la evaluación significativa la función de la evaluación entre pares.

La reflexión final de la formadora del PERD sobre la situación de retorno recursivo al registro analítico de su actividad acompañada de una formadora analista fue:

[...] son muy interesantes las preguntas que me hiciste porque me hacen pensar en el quid de la cuestión que es justamente para los profesores de práctica la organización de una propuesta de enseñanza, ¿no?, en este caso acotada a una clase y en el marco del abordaje de contenidos mediante una secuencia didáctica, la secuencia para una clase, entonces me quedo pensando que esto que nosotros enseñamos y exigimos requiere de una complejidad que a la hora de pensar la propia, bueno, obliga a que uno tenga que poner sobre el tapete y evidenciar que hay cuestiones que una las hace porque las tiene totalmente incorporadas y naturalizadas en la forma de intervenir cotidianamente sobre eso que uno sabe hacer que es el saber práctico, uno reconoce el saber práctico que tenemos, ahora, ¿cómo trasladar eso al ámbito de una planificación que por otro lado se sale de los parámetros más tradicionales de pensar el desarrollo de una clase?, es complejo pero también me invita a repensar. Todas estas preguntas que vos me hiciste, me invitan a repensar y visitar las cosas que hago, ¿cómo las estoy haciendo?, a volver a mirar mi programa, ¿no?, ¿qué de lo del programa está presente en mi clase?, ¿cómo? (Entrevista de autoconfrontación)

La potencia de estos diálogos profesionales entre formadoras y formadoras devenidas analistas se expresa de este modo en las memorias de las tesis:

Sin lugar a dudas, la Entrevista de Autoconfrontación se trató de una instancia con muchos desafíos. La búsqueda de lograr promover la tan ansiada reflexividad a través de la utilización del dispositivo de análisis me generaba dilemáticas preguntas: ¿Qué hacía si los episodios seleccionados no lograban interpelar a la formadora? ¿Acaso no hubiese resultado más provechoso que ella seleccionara los episodios y, a partir de allí, poder analizar co-explicitamente la actividad? ¿Lograría que la formadora tuviera una conciencia constructiva sobre aspectos de su propia práctica? (Memoria de la formadora analista del profesorado del ISFD)

Fueron surgiendo las primeras preguntas sobre la clase que tendría que observar: ¿qué estrategias se pondrían en juego y cuáles no al interior del aula?, ¿por qué?, ¿qué dispositivos utilizaría la docente para trabajar?, etc. Y más allá de las maneras de abordar las situaciones de enseñanza y aprendizaje que podrían acontecer, pensé entonces que obtener esta información me permitiría

ir entendiendo qué sucedió, cómo se trabajó con las estrategias y dispositivos movilizados para alcanzar los propósitos y objetivos planteados por la profesora, y si ella, podría sostener una actitud reflexiva y crítica hacia su propio trabajo pedagógico. (Memoria de la formadora analista del profesorado universitario)

Lo que estos intercambios dialógicos nos muestran en las entrevistas de autoconfrontación es que la reflexividad requiere de un análisis de las huellas de la actividad realizada en una unidad que le dé sentido a partir de una situación profesional. También, que las condiciones de este diálogo se construyen cuidadosamente suspendiendo posiciones jerárquicas y juicios valorativos por parte de quien lo promueve para poner en primer lugar la necesidad de conocer la lógica de la actividad del otro. La posición del formador analista es ubicarse en la zona que favorezca las conceptualizaciones del docente sobre la actividad realizada y lo que se podría realizar a través de su comprensión de las razones que inhibieron el logro de los propósitos que perseguía y que originan con frecuencia decepción respecto a los resultados.

#### 4. Conclusiones

Hemos señalado anteriormente que algunos aportes que la investigación sobre la actividad puede realizar sobre la formación docente, según el análisis comparativo de las propuestas que son objeto para este artículo, giran en torno de dos dimensiones: por un lado, las posibilidades de pensar en un dispositivo formativo basado en situaciones profesionales lo que conduce a identificar, por otro lado, problemas vinculados con las condiciones más generales en que transcurren los espacios de la formación para la práctica así como las relaciones entre las instituciones formadoras con las escuelas destinadas a la práctica.

En principio nos ocuparemos de algunos aspectos ineludibles que conlleva la organización de dispositivos de formación basados en situaciones profesionales, a partir de emergentes de las investigaciones que sirven de referencia. Hemos señalado que este trabajo se llevó a cabo por las formadoras que asumen su rol de analistas de prácticas luego de haber transitado una Maestría en formación docente, en donde entraron en contacto con perspectivas y métodos para analizar la actividad docente. En ambos casos - Prácticas de la Enseñanza y Residencia Docente (PERD) en un profesorado universitario y Taller de Herramientas de Prácticas (THR) de un ISFD- los trabajos coinciden en el interés por producir conocimiento sobre situaciones de la formación docente que tienen el propósito de promover procesos reflexivos en los estudiantes de la formación, porque allí se juega el conocimiento local de un territorio que tiene a las autoras como nativas.

Si bien resultan todavía relativamente escasos los trabajos que indagan sistemáticamente en los procesos reflexivos de los propios docentes sobre su propia actividad, cuando se abordan estas preocupaciones, se relativiza el énfasis en la lógica de los contenidos y emerge con mayor visibilidad el problema de las situaciones profesionales, lo cual requiere un cambio de perspectiva en los encuadres teóricos que ayuden a mirar la acción situada, aspecto relevante de nuestro interés. Recientemente la didáctica profesional, que se inscribe en los planteos de la ergonomía y de la psicología del trabajo, se ocupa del análisis de las situaciones de trabajo docente (Pastré, 2007). Se trata de un punto de vista que busca aproximarse al trabajo real, y allí explorar los múltiples resortes del aprendizaje en situación, para poder instaurar en los profesionales una confrontación con diversos saberes de la práctica. Lo relevante de estas corrientes del análisis de la actividad orientada a la formación es que colocan a las situaciones profesionales como finalidad y origen de la formación “porque es en ellas donde los profesionales o futuros profesionales tienen o tendrán que desenvolverse en el transcurso de su vida profesional, y es preciso tanto identificarlas y conocerlas como comprender la forma en que los profesionales interactúan con y sobre su propia acción, y cómo pueden actuar respecto de las mismas”. (Mayen, P; Metral, J-F y Tourmen, C, 2014)

La organización de dispositivos de formación basados en situaciones requiere al menos estos

movimientos, por un lado, la identificación de las “situaciones generales” de un campo profesional y por otro, su caracterización a través de los invariantes: fin de la acción; el objeto que se requiere transformar y las condiciones de realización, así como los recursos de que dispone. Esta identificación deviene del análisis de la actividad de los sujetos en esa situación a través de las huellas de la actividad relevadas en los casos de un conjunto de profesionales. Los principales rasgos que interesa recuperar de este análisis es cómo los sujetos reconocen una clase de situación y movilizan sus recursos para actuar eficazmente en ellas y, de qué manera orientan y organizan su actividad en situación. El sustento conceptual se apoya en la teoría de los esquemas de G. Vergnaud, que se convierte en la piedra angular para el análisis de la actividad y postula que un esquema está compuesto de un conjunto de acciones organizadas como invariante para actuar en una clase de situación (Tourmen, 2014). Tales acciones organizadas giran en torno de las conceptualizaciones que un sujeto despliega en situación en relación con:

- a. Los fines o sub fines de la actividad: ¿Qué necesito lograr con mi trabajo?
- b. La información para movilizar reglas de acciones o inferencias condicionales: ¿Qué necesito conocer acerca de la situación en la que tengo que actuar para un mejor ajuste o adaptación a esa situación?
- c. Los teoremas en acto: ¿Cuáles son las premisas conocidas/asumidas sobre esta situación?
- d. Los conceptos organizadores: ¿En qué actos/recursos traduzco lo que pienso para actuar adecuadamente en esta situación?

A partir de estos presupuestos, el análisis del trabajo docente basado en situaciones supone relevar huellas<sup>5</sup> que ayuden a comprender cuáles son los recursos y saberes que los docentes movilizan y de qué modo organizan sus conceptualizaciones para actuar en situación.

Desde ahí se puede recuperar la idea de que los conocimientos que producen los docentes en el ejercicio de la actividad puedan y deban ser observados, analizados, visibilizados para ser tomados en cuenta en los procesos formativos. Pero sin duda, es preciso construir en la formación esa posición analítica en tanto proceso de construcción de conocimiento, ligado a modelos investigativos. Así, describir e hipotetizar para comprender se vuelven operaciones fundamentales para el proceso analítico de situaciones. De manera que *la comprensión* de las situaciones de trabajo docente en el ámbito natural de la escuela requiere ser instrumentada por un dispositivo pertinente de observación y descripción que atienda estas restricciones. A su vez, esa mirada requiere ser abastecida en los modelos teóricos referidos que permiten discriminar y analizar lo observado. ¿Por qué?

Las lógicas de organización y de sentido de las prácticas docentes resultan por demás complejas y no surgen inmediatamente ni se ofrecen de manera transparente a los ojos de un analista o investigador. De la misma manera los observables se vuelven pertinentes sólo en función de las preguntas que guían la búsqueda de construcción de conocimientos ya que no resulta posible orientar una reflexión si no se formula, aunque sea de manera implícita, una hipótesis.

En ese sentido el análisis centrado en la actividad docente reside en primer lugar en abandonar la idea de la realización de un trabajo como la aplicación de un plan de acción, para ubicarse en la relación particular que se establece entre un sujeto y una situación. Ha sido demostrado que observando desde el interior estos procesos, los trabajadores no siguen al pie de la letra los procedimientos establecidos para sus trabajos, sino que ellos se relacionan de diferente modo con lo prescripto, redefinen creativamente la tarea, y son llevados a afrontar las dificultades que no estaban previstas o se eludían en el encuadre. Esas redefiniciones y o ajustes forman parte del aprendizaje que, de manera no intencionada o involuntaria, se producen en una situación pero que la mayoría de las veces no pueden ser suficientemente conceptualizados. Así la actividad es entendida como la apropiación de la tarea por parte del sujeto y es posible concebirla como un diálogo entre un sujeto, la tarea prescripta y la

---

5 “huella” (trace) toda transformación material o simbólica de lo real - sujeto u objeto- consecutiva a una acción y causada por ella, observable directa o indirectamente. (Baroth, M, 2014)

situación de trabajo (Yvon y Clot, 2004). De allí la importancia de construir contenidos de formación que se correspondan con la situación profesional de referencia, así como la relevancia de conocer el aprendizaje que se produce durante (y después de) la actividad laboral.

Una de las mayores dificultades que presenta el análisis de la actividad reside en que no es posible tener un acceso directo a ella, sino que es necesario hacerlo por rodeos y aproximación mediante huellas y, en ese sentido, requiere la mediación de otro. “La actividad de un actor por lo general es poco clara para él mismo, y encarar un análisis de su propia actividad constituye un auténtico trabajo”. (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Este trabajo de análisis de la propia actividad posee características particulares en tanto requiere la figura de un mediador que proponga al menos una interpretación hipotética de lo ocurrido.

¿Cómo funciona este análisis para los aprendizajes en el trabajo docente?

Los trabajos de dispositivos de formación docente presentados en apartados anteriores permiten acercarse a las reflexiones que se suscitan en los diálogos profesionales entre formadoras analistas del trabajo docente y formadoras que llevan adelante esos espacios curriculares. En estos textos se nos provee de un conjunto de conocimientos que emergen como consecuencia de esa actividad dialógica, por lo que quisiéramos destacar la especificidad que tiene este diálogo en el trabajo sobre situaciones profesionales. Se trata de un *espacio-tiempo* diferente (Clot y Faïta, 2002) al que las docentes son convocadas a una conversación mediada por las huellas de su propio trabajo.

En los dos casos analizados se ha trabajado a partir de dispositivos de retorno a la actividad docente que cada una de las analistas ha construido en relación con los casos estudiados y en función de los interrogantes que guiaron su búsqueda, para suscitar procesos reflexivos ligados a la actividad de las formadoras.

¿Qué características tiene este dispositivo de análisis reflexivo?

Se trata de una situación basada en entrevistas de *autoconfrontación*, a partir del instrumental que provee la clínica de la actividad consistente en un diálogo entre un docente y un investigador (analista o coordinador), en este caso las formadoras. La particularidad del diálogo reside por un lado, en que no solo se trabaja sobre la actividad realizada, sino especialmente en aquello que no se hace, porque no se consigue hacerlo o porque piensa que puede hacerlo en otro lugar y circunstancias, dado que son dimensiones insoslayables de la actividad real (Fernández y Clot, 2007) y, por otro lado, en que ese intercambio se puede transformar en un diálogo del trabajador consigo mismo o con su tarea (Clot y Faïta, 2001; Calderón, 2016), más allá del soporte mediador que supone la presencia de la analista. El trabajo sistemático previo sobre las huellas ha consistido en la selección de momentos críticos y relevantes para la conversación en función de las hipótesis que guían su búsqueda, a través de fragmentos o episodios que conllevan ese valor. Desde esta perspectiva metodológica, los episodios significativos son selecciones de fragmentos de pocos minutos de duración sobre el continuum de una secuencia, logrados por videoscopía por los investigadores a los efectos de construir un medio en una *situación adidáctica* en el marco de las entrevistas de autoconfrontación con el docente que realizó la actividad. El sentido de la elección de un episodio es que resulte de interés y que contenga elementos pertinentes que puedan ser puestos en juego durante el diálogo para aproximarse a la actividad real, es decir, comprender la lógica de las decisiones docentes, sus intenciones y también aquellas acciones que pueden haber quedado inhibidas, suspendidas o no desarrolladas.

En estas condiciones, la actividad puede ser abordada desde dos ángulos: uno, de alcance hermenéutico, se dedica a tomar en cuenta de forma intrínseca el punto de vista del sujeto por medio de las “huellas de la actividad”; el otro, privilegia el punto de vista del investigador, en este caso de la “huella como instrumento” para la producción de conocimiento a fin de dar cuenta de las regularidades y de las estructuras que organizan la acción profesional. En ese sentido, adopta una postura de exterioridad en relación con el sujeto actuante, a cuya actividad se aproxima con métodos apropiados, lo que supone al mismo tiempo un aprendizaje en el oficio de análisis. La huella es el medio para lograrlo (Baroth, 2014)

El recorrido metodológico realizado en estos casos consistió en poner en relación diferentes tipos de huellas que devienen de conversaciones acerca de las anticipaciones que las formadoras, en los

distintos espacios curriculares, han construido en diálogo con la prescripción para hacer frente a una situación de trabajar con los procesos reflexivos de los docentes en formación y también en cómo ellas dimensionaron los efectos de su actividad para los fines que perseguían. Asimismo, se recuperaron huellas de la actividad realizada mediante videoscopia -que se tradujeron a registros operativos (sinopsis, textos) para favorecer el análisis- y finalmente, aquellas que correspondían al diálogo y a los intercambios de la confrontación.

En esa situación se procuró la aparición de contradicciones y digresiones que pudieran sostener los procesos reflexivos sobre la propia tarea y que ayudaran a identificar aquellos aspectos de su trabajo que para ellas permanecen tácitos, ya sea porque se han rutinizado o resultan obvios y pasan desapercibidos. El sentido consiste en un redescubrimiento y recreación de la actividad realizada que procura observar de otra manera. Es por eso que interesan no solo los desplazamientos de puntos de vista, sino también, como se ha visto, la apertura a otros cursos de acción diferentes a los realizados que hubieran sido impedidos o imposibilitados por las restricciones de la propia situación de enseñanza. Desde nuestra perspectiva, lo que un docente aprende o puede aprender cuando es acompañado a reflexionar sobre el trabajo realizado posibilita la reconfiguración de su modelo cognitivo desde el cual es posible enriquecer su modelo de actuación.

En los dos casos presentados hemos mostrado que estos ejercicios estilísticos permiten la toma de conciencia de lo que se hace, también de lo que se deshace, para eventualmente “rehacerlo” y que ayudan a corroborar la idea de que “comprender es pensar en un contexto nuevo” (Bajtin, 1981).

Vale la pena enfatizar la toma de conciencia que emerge en la autoconfrontación acerca de lo que ocurre cuando en la entrevista se retoma, con ayuda de las huellas, una actividad realizada en la clase y que permite advertir también que por lo general hay menos manifestaciones de conformidad con lo logrado y sí una mayor presencia de valoraciones y expectativas sobre los resultados que se esperan y no llegan, lo que constituye un aspecto de la formación que necesita ser tomado en cuenta. Esto habilita la pregunta ¿Por qué sobre la riqueza de cursos de acción posibles -aquello que podrían hacer- que emergen de un proceso reflexivo de las formadoras resultan triunfantes aquellos que menos las satisfacen?

Lo que también resulta evidente y se constata a través de las regularidades que surgen de sus conceptualizaciones, es que, a pesar de las dudas y las anticipaciones de las investigadoras, con diferentes matices se desencadena la reflexividad esperada por el uso de este dispositivo a través de las huellas.

¿Qué valor formativo se puede asignar a este proceso reflexivo en función de aprendizajes profesionales?

Desde la perspectiva de la didáctica profesional la noción de aprendizaje se juega en dos sentidos, uno en curso, ligado a la inmersión en la situación, y otro, de índole intencional -aprendizaje de la actividad- que se asienta sobre la premisa metodológica de convertir una situación de trabajo de referencia en una situación de aprendizaje, como hemos procurado mostrar anteriormente.

Tal como sostiene Mayen “Las situaciones son confusas para la mayoría de los que trabajan, sus características permanecen oscuras o impensadas y segmentos enteros son ignorados y, precisamente, el rol de la formación consiste en ayudar a los profesionales o futuros profesionales a apropiarse de las situaciones para poder actuar con ellas, descubriendo los medios para percibir y actuar con conocimiento de causa y un poco más de eficiencia cuando sea necesario” (Mayen, 2012). Por eso, ayudar a reconstruir las situaciones profesionales a partir de los invariantes que las organizan constituye un abordaje que debiera formar parte sustancial de las propuestas formativas.

Como hemos visto la entrevista de autoconfrontación se utiliza al servicio de prolongar esta actividad *constructiva* y constituye un recurso para potenciar el aprendizaje profesional. Aunque también sería posible trabajar sobre ese potencial, reconfigurando e interviniendo sobre las situaciones profesionales que sirven de referencia para la formación (Mayen y Gagneur, 2017). La investigación sobre la actividad puede aportar las situaciones profesionales de referencia basadas en el trabajo real y estas si no logran ser construidas, pueden al menos ser didactizadas y puestas al servicio de la formación docente a través de diversos canales como las plataformas y los repositorios que albergan repertorios

disponibles como recursos para la consulta y el trabajo formativo.

Para concluir podemos regresar al planteo de las condiciones bajo las cuales se realizan estas situaciones profesionales que tienen que ver con los límites que las formadoras reconocen para sus propuestas sobre las prácticas reflexivas con sus estudiantes, que se pone de manifiesto en la presencia de valoraciones negativas en la conceptualización de los resultados que logran en relación con los fines que persiguen, así como las expectativas que dejan entrever. Esto se traduce en referencias genéricas a los marcos curriculares, los límites en el tiempo que disponen, la frecuencia con que realizan sus clases, la dificultad de las articulaciones de diferentes espacios curriculares, etc, lo cual se configura como esa “jaula flexible e invisible” (Guinzburg, 1981) donde pueden ejercer una cierta libertad condicionada (Achilli, 2006).

En esa línea resulta importante observar cómo se expresan las expectativas acerca de qué esperan de los estudiantes en formación particularmente en estos tramos de práctica durante la carrera: “Y [...] acá ellas ya están en situación de maestras, no de alumnas” (THP)

Este estado de transición en que se coloca a los estudiantes abre un campo de problemas que hace falta abordar por las tensiones identitarias y de formación que suscita la alternancia entre un espacio formativo donde todavía prevalece la posición de alumno inmerso a la vez en un escenario de socialización profesional que supone la confrontación con otras reglas y normas institucionales -explícitas e implícitas- que empiezan a condicionar gran parte de los saberes adquiridos en la formación. Esta interfaz constituye una suerte de “zona franca” entre dos territorios en la que conviven múltiples cuestiones, que aún el espacio formativo no alcanza a dimensionar y abarcar desde las propuestas y dispositivos más conocidos que circulan en las aulas de la formación. Esta es una de las problemáticas clave que tensiona permanentemente el campo de las prácticas.

La percepción de que la formación inicial requiere plantear de otros modos los dispositivos de enseñanza frente a la constatación de que el tránsito a las escuelas “lava” los aprendizajes adquiridos en el paso por la formación, constituye un tema de larga data en la literatura sobre el tema (Davini, 2009; Diker y Terigi, 1997, Contreras Domingo, 1987) por lo cual resulta imprescindible ahondar en la “experiencia próxima” de quienes la protagonizan.

Si bien las vivencias de los casos presentados se expresan, manifiestan de modos diferentes también señalan límites muy interesantes que la investigación debiera tomar en cuenta para abocarse a desentrañar esas zonas difíciles y complejas en que transcurre la formación de docentes en el nivel superior. En ese sentido, las cuestiones de las mentadas articulaciones intra institucionales con los espacios de la práctica requieren particular atención. De la misma manera, el vínculo con las denominadas escuelas de práctica o asociadas por el bajo nivel de institucionalización que aún tiene la figura de docentes coformadores, cuya identidad no termina de dibujarse en este proceso formativo (Foresi, 2009). A eso se suman los encuadres que expresan los reglamentos de prácticas y residencias que a veces asumen características de contratos burocráticos entre instituciones y versan sobre aspectos organizativos, sobre cantidad de horas, momentos de supervisión entre otros, listado de responsabilidades de cada una de las partes y contemplan escaso o ningún tiempo para el trabajo conjunto. Con escasas excepciones estos encuadres consideran aspectos pedagógicos y trabajo conjunto interinstitucional. Quizá falta la producción de estudios pormenorizados que ayuden a visibilizar y tematizar estos problemas.

Finalmente, el giro hacia los dispositivos de formación centrados en situaciones profesionales podría ser un aporte que promueva la esperada reflexividad y que arme un resguardo de resistencia en este complejo escenario de las prácticas que estamos observando. Sin duda, la ausencia más marcada en el análisis de estos trabajos tiene que ver con las posibilidades de objetivación de diferentes saberes de la práctica por parte de los estudiantes por medio de los dispositivos usuales. Esto se puede vincular con la mediación de prácticas de lecturas y escrituras pertinentes, a la luz de marcos conceptuales que ayuden a traducir esos saberes. Lo cual no quiere decir que se encuentren ausentes en la formación, sino que se promueve de manera privilegiada la dimensión *productiva* o ejecutiva de las prácticas de lectura, escritura y oralidad -presentes en los trabajos que se requieren, en los informes, observaciones, comentarios de pares, etc- pero con escasa exploración de los aspectos constructivos que conllevan.

De acuerdo con las perspectivas de la escritura reflexiva que abonan en la antropología, la lingüística y la psicología (Jorro, 2002, Vanhulle 2013, 2016) leer, escribir e intercambiar con otros conforman recursos potentes para el desarrollo de la reflexividad en la formación. Sin duda, no son experiencias instantáneas ni de corta duración, en tanto supone poner en juego procesos de identificación de relaciones con la lengua escrita para ayudar a transformarlas al servicio de los procesos reflexivos, ya que las biografías escolares aparecen construidas por distintos tipos de experiencias de escritura, siendo las menos las experiencias de calidad y de resolución efectiva. La práctica de la interacción y objetivación de situaciones profesionales, a la luz de marcos conceptuales y el ejercicio sostenido de lecturas, escrituras y de interacciones orales en diferentes géneros propios de la formación, puede ayudar a cada estudiante/docente a apropiarse de manera autónoma del lenguaje para pensar, construir y reconstruirse no solo como profesional docente, sino ante todo como sujeto enunciador de su práctica. Este tipo de vínculo con las situaciones profesionales en la formación podría colaborar con una progresiva reconfiguración de los modos habituales de “decir el conocimiento” hacia una transformación más profunda para asumir la enunciación de ese conocimiento, descontando que estos procesos no transcurren exentos de momentos de dificultades, crisis y de rupturas, donde se ponen en juego cambios identitarios a medida que avanza la superación de experiencias conocidas hacia el dominio de otras prácticas no habituales en la profesión.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2006) *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Altet, M (2005) “La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas”. En L. Paquay, M. Altet, E. Charlier y P. Perrenoud, *La formación del maestro Profesional. Estrategias y Competencias*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Baroth, M.F. “El análisis de las huellas de la actividad: un aporte a los procesos de profesionalización”. En Pereyra, A y Calderón, L (2021) *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE Editorial Universitaria, pp 375-386.
- Castorina, J., Scavino, C., Sadovsky, P., Pereyra, A., Muñoz de Corrales, E., & del Campo, R. (2019) “La interacción docente-investigador en las entrevistas de autoconfrontación”. En Espacios en Blanco. Revista De Educación (Serie Indagaciones), 1(30),179-199. <https://doi.org/https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-271>
- Clot, Y. & Faita, D. (2002) “Géneros y estilos en el análisis del trabajo. Conceptos y métodos”. (Traducción UNIPE).
- Contreras Domingo, J (1987) De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*. Nro 282, pp 203-231
- Davini, C. (2005) “Informe sobre el estado de la formación docente en Argentina”.
- Davini, M (2009) *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Educación papers editores. Buenos Aires
- Diker, G. & Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Ed Paidós. Buenos Aires.
- Edelstein, G. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica, en la *Revista del IICE* Nro. 17, Bs. As., Miño y Dávila.
- Fernández, G y Clot, I (2007) Instrumentos de investigación. Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal* volumen V, N° 1, pp 15-19.
- Foresi, M. “El profesor coformador ¿Es posible la construcción de una identidad profesional?”. En Sanjurjo, L (2009) (coord) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens ediciones. Rosario.



- Jorro, A. (2002). Ecrire en formation. *Les Cahiers de Pédagogie Expérimentale*, pp.11-31. halshs-0028365, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00283651> Submitted on 30 May 2008
- Mayen, P y Charles-Antoine Gagneur (2017), « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail », *Recherches en éducation* [En ligne], 28 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 28 février 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/6050>; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6050>
- Mayen, P; Metral y Tourmen (2014) “Las situaciones laborales. Bases para los términos de referencia”. En Pereyra, A y Calderón, L (2021) *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE Editorial Universitaria, pp 317-332.
- Mayen, P (2012) “Las situaciones profesionales: un punto de vista de la didáctica profesional”. En: *Phronesis*, vol. 1, n° 1, 2012, p. 59-67.
- Pastré (2007) “Los organizadores de la actividad docente. Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente”. En *Recherche et Formation*, Vol. 56. Traducido al español por Elizabeth Muñoz de Corrales, UNIPE.
- Pastré, P.; Mayen, P. Y Verganud, P. (2006). “La didactique professionnelle”. En: *Revue française de pédagogie* n ° 154. pp. 145-198 (Traducción al español UNIPE).
- Sanjurjo, L., (2009), (coord.). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Tardif, M. (2009) “Los docentes ante el saber”. En: *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones. España. pp 25-42
- Tourmen (2014) “Usos de la didáctica profesional en la formación: principios y desarrollos”. En Pereyra, A y Calderón, L (2021) *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. Págs. 35-67. UNIPE Editorial Universitaria, pp 35-68
- Vanhulle, S Dire et écrire l'expérience pour réguler son agir professionnel: réflexions à propos d'un « genre réflexif académique », *Pratiques* [En ligne], 171-172 | 2016, mis en ligne le 07 février 2017, consulté le 10 nov 2022. URL:<http://journals.openedition.org/pratiques/3205>;DOI:<https://doi.org/10.4000/pratiques.3205>
- 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 Pereyra, A y Calderón, L (2021) *Didáctica profesional y trabajo docente. Aportes teóricos para su análisis en la formación*. UNIPE Editorial Universitaria.
- Yvon y Clot (2004) Aprendizaje y desarrollo en el análisis del trabajo del profesor. *Psicol. educ.* [online]. 2004, n.19, pp. 11-38