

Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional	Título
Pereyra, Ana - Autor/a; Moscato, Patricia - Autor/a; Calderón, Liliana - Autor/a; Oviedo, María Inés - Autor/a;	Autor(es)
Gonnet	Lugar
UNIPE	Editorial/Editor
2016	Fecha
Investigaciones. Serie avances no. 1	Colección
Formación de docentes; Práctica docente; Didáctica;	Temas
Libro	Tipo de documento
"http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200421054846/Analisis-de-las-Practicas.pdf"	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Seguí buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO

<http://biblioteca.clacso.org>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)

Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)

Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)

www.clacso.org





ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL

ANA PEREYRA, PATRICIA MOSCATO, LILIANA CALDERÓN Y MARÍA INÉS OVIEDO

unipe: editorial
universitaria

COLECCIÓN
INVESTIGACIONES
SERIE AVANCES 1

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES DESDE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL

ANA PEREYRA, PATRICIA MOSCATO, LILIANA CALDERÓN Y MARÍA INÉS OVIEDO

unipe: editorial
universitaria

COLECCIÓN
INVESTIGACIONES
SERIE AVANCES 1

Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional / Ana Pereyra ... [et al.].

1a ed . Gonnet : UNIPE: Editorial Universitaria, 2016.

Libro digital, PDF (Investigaciones. avances)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 9789873805134

1. Formación Docente. 2. Didáctica. 3. Investigación. I. Pereyra, Ana
CDD 371.1

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA

Adrián Cannellotto

Rector

Carlos G. A. Rodríguez

Vicerrector

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

Directora editorial

María Teresa D'Meza

Edición

Deborah Lapidus

Diagramación

Verónica Targize

Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2016

Camino Centenario n° 2565 - (B1897AVA) Gonnet

Provincia de Buenos Aires, Argentina

www.unipe.edu.ar

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que se reconozca la autoría (obligatoria en todos los casos) y el uso del material o sus derivados tenga fines no comerciales.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
EL DESARROLLO COGNITIVO Y LA CIUDADANIZACIÓN COMO CONCEPTOS ORGANIZADORES DEL TRABAJO DOCENTE: UN ANÁLISIS SITUACIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRATIVA EN ALTERNANCIA <i>Ana Pereyra</i>	6
LA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTACIÓN COMO UN DISPOSITIVO FACILITADOR DE APRENDIZAJE Y MEJORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE <i>Patricia Moscato</i>	27
LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD: APROXIMACIONES DESDE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL <i>Liliana Calderón</i>	39
EN LA UNIVERSIDAD Y EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA CON MAESTROS <i>María Inés Oviedo</i>	54
SOBRE LAS AUTORAS	63

PRESENTACIÓN

La serie *Avances*, ubicada dentro de la colección *Investigaciones* de UNIPE: Editorial Universitaria, recoge las producciones de los docentes investigadores vinculados al Laboratorio de Investigación de Prácticas Pedagógicas (LabIPP) de la universidad.

Su objetivo es poner a disposición de la comunidad académica, educativa y del público en general las producciones parciales, o con un grado de especificidad relativo, realizadas en el marco de investigaciones, seminarios, jornadas, talleres y demás acciones llevadas adelante por los distintos grupos de trabajo que desarrollan su actividad en el contexto del Laboratorio.

Esta serie, por lo tanto, busca abrir un espacio para la difusión y el debate de problemáticas vinculadas con las prácticas pedagógicas en un sentido amplio. Se trata de indagaciones que abordan, a la vez, cuestiones propias del sistema educativo y aquellas que resultan gravitantes en los procesos de formación y en la constitución de la trama social.

Si bien los artículos contenidos en cada volumen exploran diferentes dimensiones analíticas, articulando perspectivas teóricas y empíricas e historizando los procesos abordados, cada uno intenta señalar con cierto grado de detalle alguna tensión específica en el marco de problemáticas más amplias.

En este primer volumen se presenta un conjunto de artículos producidos por el grupo de estudios sobre didáctica profesional. Este colectivo aborda el análisis de diferentes prácticas docentes buscando construir y transferir a los profesionales, con los que trabaja de manera colaborativa, herramientas para el análisis de sus propias experiencias. En este marco, la práctica áulica docente en los distintos niveles se constituye como el principal objeto de estudio. Se trata en este punto de focalizar el análisis en las prácticas de enseñanza y su vínculo con la formación continua. Al mismo tiempo, se propone extender el ejercicio de reflexión crítica sobre la acción docente hacia los diferentes actores que intervienen en el sistema.

NOTA A LA EDICIÓN

Los artículos publicados en este volumen fueron evaluados por pares externos. Los expertos en cada campo de estudio específico fueron Thierry Philippot (Universidad de Reims Champagne Ardenne), Dora Riestra (Universidad Nacional de Río Negro), Vincent Grosstephan (Universidad de Reims Champagne Ardenne) y Daniel Niclot (Universidad de Reims Champagne Ardenne).

EL DESARROLLO COGNITIVO Y LA CIUDADANIZACIÓN COMO CONCEPTOS ORGANIZADORES DEL TRABAJO DOCENTE: UN ANÁLISIS SITUACIONAL PARA LA FORMACIÓN INTEGRATIVA EN ALTERNANCIA

Ana Pereyra

I. ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE: LA PROXIMIDAD ENTRE LA TAREA PRESCRIPTA Y LO REAL DE LA ACTIVIDAD

La situación de trabajo que nos proponemos analizar aquí se inscribe en una secuencia de actividades realizadas en clases de matemática de tercer grado del nivel primario (niños de ocho años) referida a la operación de multiplicación.¹ Nuestra unidad de análisis es la secuencia didáctica prevista por la docente, ya que esta constituye la unidad mínima de sentido para comprender cómo y por qué un docente hace lo que hace. En este caso se trata de tres clases sucesivas en la asignatura matemática, aunque mediadas por otras clases previstas en el horario escolar. La secuencia de actividades estuvo organizada del siguiente modo:²

1. La primera clase comenzó mediante la lectura colectiva de cuatro problemas, a los efectos de que los alumnos comprendieran cada uno de los textos. Luego, utilizando sus cuadernos, los estudiantes resolvieron en forma individual los problemas y decidieron en cuáles era pertinente aplicar la suma y en cuáles la multiplicación. La puesta en común permitió registrar en el pizarrón las distintas maneras empleadas por los chicos para solucionar cada problema, independientemente de que hubieran llegado a una solución correcta o no, y cada alumno justificó su respuesta. Por último, se arribó a una conclusión provisoria

en relación a las diferencias entre los dos problemas que se podían resolver mediante una multiplicación y aquellos que solo admitían la resolución mediante una suma.

2. En la segunda clase, el grupo leyó en forma conjunta una secuencia de tres problemas con la pauta de identificar cuál o cuáles de ellos podían resolverse con la operación 30×5 . Luego, se conformaron parejas con la consigna de formular dos problemas, uno a resolver con la operación 22×4 y otro, con la operación $22 + 4$. Por último, la puesta en común consistió en que distintas parejas eligieran uno de los problemas elaborados y lo leyeran sin mencionar si lo habían pensado para ser resuelto con la multiplicación o con la suma. Un alumno cualquiera de la clase, no perteneciente a la dupla que había elaborado el problema, era seleccionado por la maestra cada vez para decidir con cuál de los dos cálculos se podía resolver la incógnita leída. Por último, mediante una conversación grupal, los alumnos respondieron la pregunta: «¿En qué son distintos los problemas de multiplicación de los de suma?», y la maestra escribió como conclusión en el pizarrón: «Los problemas de suma a veces se pueden resolver con una multiplicación. Pueden resolverse con una multiplicación cuando se suma varias veces el mismo número».
3. La tercera clase se inició con una actividad a realizar en forma individual, que consistió en completar una tabla con información faltante

en relación a latas que vienen agrupadas en paquetes de a 6. La tabla tenía dos columnas: cantidad de paquetes y cantidad de latas. En algunas filas la información ausente era la del total de latas, mientras que en otras lo que faltaba era la cantidad de paquetes. La fila que indicaba la información sobre la unidad (1 paquete = 6 latas) no aparecía en la tabla. La puesta en común residió en que distintos alumnos explicaran el razonamiento que habían efectuado para completar las celdas faltantes de la tabla. La clase concluyó con el establecimiento de relaciones entre los números de la tabla del 6.

Para proceder al análisis de una situación de trabajo contextualizada en esta secuencia, es necesario primero puntualizar algunos de los conceptos teóricos que lo orientan. La didáctica profesional y la clínica de la actividad proponen distinguir en el estudio del trabajo lo que se debe hacer, la tarea prescrita, de lo que un profesional efectivamente hace. Sin embargo, este corpus destaca que tanto la tarea prescrita como lo efectivamente realizado resultan insuficientes para el análisis de la actividad, ya que «la actividad realizada solo es una parte de la actividad real [...] La actividad real es siempre más rica y más compleja que la más detallada de las prescripciones» (Pastré, 2011: 132).³ Lo real de la actividad nunca se reduce a lo efectivamente realizado, sino que abarca también «lo que uno no hace, porque renuncia o porque no consigue hacerlo, o lo que piensa poder hacer en otro lugar o en otras circunstancias» (Fernández y Clot, 2007: 15).

Considerar esta distinción conceptual entre tarea prescrita, actividad real y actividad realizada conlleva en términos metodológicos a analizar la actividad antes, durante y después de que esta se lleva a cabo. El análisis previo, es decir, el estudio de la tarea prescrita así como de lo que un docente planifica hacer antes de realizar la actividad, la observación *in situ* y la entrevista de autoconfrontación simple, que permite acceder a las conceptualizaciones de un profesional sobre lo realizado, constituyen los registros indispensables a ser considerados en la investigación.

La primera etapa del análisis consiste en identificar la estructura conceptual de la situación. La segunda, corresponde al examen de la actividad, es decir, de los modelos operativos de los profesionales.

Para aproximarnos a la estructura conceptual de la situación, los conceptos organizadores: pragmáticos (proviene directamente de la práctica) o

pragmatizados (generados por transformación de conceptos técnicos y científicos) que sustentan la tarea docente, tomaremos como referencia el diseño curricular de la jurisdicción (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que es donde se desarrolla la actividad del caso aquí considerado) correspondiente al primer ciclo de la escuela primaria.

La estructura conceptual de la situación en la prescripción curricular

¿Qué es lo que establece el diseño curricular? Como veremos, más que una prescripción muy detallada de la tarea a realizar, este contiene una serie de lineamientos que deben orientar o guiar la actividad docente. Nos centraremos aquí en aquellos específicos de la enseñanza de la multiplicación en tercer grado del nivel primario. El siguiente cuadro da cuenta de las dimensiones que atraviesan a la prescripción curricular y su contenido.

Dimensiones	<i>Diseño curricular. Para la escuela primaria, primer ciclo</i> , Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004
1. <i>Enfoque general para la enseñanza</i> Lineamientos de orden general.	«La escuela tiene la responsabilidad de: - Afirmar y promover en toda la comunidad la convicción de que las matemáticas son posibles de ser aprendidas por todos los alumnos bajo ciertas condiciones. - Trabajar para que los alumnos se sientan seguros de su capacidad de construir conocimientos matemáticos, desarrollen su autoestima y sean perseverantes en la búsqueda de soluciones.» (p. 286)
Establece que debe destacarse la actividad constructiva de los alumnos más que los saberes terminados.	«Se propone una enseñanza que tiene por objeto no sólo un conjunto de conocimientos, sino la apropiación por parte de los alumnos del quehacer que los produce.»

	<p>«Es prever las condiciones para que los alumnos puedan actuar frente a los problemas, expresar de diversos modos sus producciones (oralmente, por escrito, con dibujos, símbolos, etc.), juzgar lo adecuado o no de los procedimientos y resultados, dar razones y establecer junto al maestro cuáles son los nuevos conocimientos producto del trabajo.» (pp. 288-289)</p>		<p>«Un aspecto vinculado al tratamiento de la información está relacionado con la lectura e interpretación de información en contextos. Esta información adopta distintas formas: imágenes, dibujos, cuadros, tablas, gráficos, textos, etc. y múltiples combinaciones de estas (viñetas, menús, etc.).» (p. 314)</p> <p>«Proponer a los niños que inventen problemas o preguntas a partir de un conjunto de datos es una manera de promover la toma de conciencia de qué es un problema, de los elementos que debe incluir, de la relación que deben adquirir los datos entre sí y los datos con las preguntas.» (p. 315)</p> <p>«La interpretación del conjunto de datos implica la lectura de los ya obtenidos y la obtención de otros nuevos [...] La comunicación implica compartir el proceso y los resultados.» (p. 317)</p> <p>«- Resolución de problemas de multiplicación que involucren relaciones de proporcionalidad, organizaciones rectangulares, problemas de combinatoria simples, mediante diferentes procedimientos (gráficos, sumas o restas reiteradas, cálculos mentales, repertorios multiplicativos y algoritmo convencional para la multiplicación). - Uso de la expresión aritmética de la operación (uso de los signos \times, =).» (p. 325)</p>
<p>2. Tratamiento escolar de los conocimientos sobre las operaciones</p> <p>En relación con los números y operaciones enfatiza la construcción del sentido.</p>	<p>«el maestro tiene que proponer a los alumnos una variedad de problemas que les permitan construir nuevos sentidos de los conocimientos.» (p. 292)</p> <p>«pese a que la construcción del sentido es dialéctica, móvil y sumamente sutil, es posible pensar desde la enseñanza qué sentidos de las operaciones se están propiciando a partir de los problemas que se plantean a los alumnos, a raíz de los procedimientos que se asegura que dominen, a raíz de las representaciones que se movilizan...» (p. 299)</p> <p>«las escrituras han de ser objeto de trabajo y están cargadas de significados contextuales (y es bueno que así sea) hasta desprenderse en forma paulatina de éstos para cobrar mayor poder y ser capaces de expresar múltiples situaciones distintas pero todas vinculadas a una misma operación.» (p. 301)</p>	<p>Respecto a la multiplicación se propone un trabajo multidimensional.</p>	
<p>Respecto a la identificación de datos, incógnitas y soluciones en los problemas se trata de propiciar aquellos cuya resolución involucre una secuencia de decisiones.</p>	<p>«Parte del sentido de una operación surge de las relaciones que tiene con otras. Es importante que, aun cuando una operación determinada sea el tema de la enseñanza, se presenten a los alumnos problemas que no se puedan resolver todos con la misma operación. Esto provoca que analicen cada situación y tomen decisiones. [...] Para que efectivamente los alumnos tengan que tomar decisiones cuando se enfrentan a problemas, proponemos generar instancias para discutir y analizar cuáles son los datos pertinentes o cuáles son los datos que deberían estar presentes para resolver un problema; si las soluciones son equivalentes; cuál es el tratamiento de los datos en cada operación, etcétera.» (p. 310)</p>	<p>3. La evaluación</p>	<p>«los alumnos asuman como propia la evaluación de los procesos y resultados, y se dispongan a reelaborarlos cuando sea necesario.» (p. 327)</p>

En síntesis, los conceptos organizadores del quehacer docente en la prescripción curricular son de dos órdenes. Unos de carácter general, que refieren a toda situación de enseñanza, y otros de carácter específico, relativos al tratamiento escolar de la operación de multiplicación. Entre los de carácter general, se destacan: 1) La confianza del docente en la capacidad de aprender de todos los estudiantes, esto es, orienta el trabajo docente a la construcción de dicha capacidad en lugar de requerirla como adquirida en una instancia escolar previa. 2) El énfasis en el quehacer que producen los saberes en lugar de concentrarse en la transmisión de los saberes terminados. 3) Considerar que los alumnos aprenden de una secuencia

de situaciones y no de una situación aislada, ya que es precisamente la secuencia lo que les permite asignar sentidos diferentes a la actividad que realizan y los familiariza con la toma de decisiones. 4) La relevancia de la conversación y la discusión colectivas sobre las posibles soluciones a un problema, o una secuencia de problemas, como inherentes al proceso de aprendizaje y como formas de evaluación y reelaboración del trabajo individual. En el caso específico de la enseñanza de la multiplicación, esta secuencia de situaciones no solo consiste en la resolución de problemas que involucren operaciones distintas (sumas, restas, divisiones), sino en el trabajo inverso –que es precisamente el de la comunidad matemática de referencia–, que radica en la formulación de problemas y preguntas que involucren estas operaciones. El trabajo en la resolución de un problema exige no solo la información textual, sino también la lectura y la interpretación de distintas fuentes de datos (imágenes, gráficos, etc.) e implica el pasaje entre formas concretas de la escritura hasta la generalización inherente a la formalización matemática.

Como podemos inferir, estos conceptos orientadores de la actividad dejan un amplio margen al trabajo discrecional de los docentes. En efecto, el currículo no dice cómo tiene que proceder un docente para que un alumno perciba la confianza que le tiene ni sería algo que un docente podría lograr por sí mismo fuera de un ámbito institucional. Tampoco aclara cómo secuenciar las actividades ni cómo decidir cuándo cambiar de una a otra. Vale decir entonces que hay muchos modos operatorios de lograr que los alumnos aprendan a multiplicar, no puede pensarse que los docentes movilicen exactamente los mismos conceptos organizadores. Los modelos operativos de los maestros no pueden reducirse a su fidelidad a las exigencias de la estructura conceptual, ya que ellos involucran también la trayectoria formativa individual y el proceso de construcción del propio estilo en relación al género profesional.

La aproximación al modelo operativo a partir del análisis de la actividad y de la entrevista de autoconfrontación

Si tomamos como fuente la observación *in situ* de las clases y su videograbación, podemos indicar que la secuencia de actividades propuesta por

esta docente en las tres clases y las decisiones relativas a su conducción expresan un alto grado de correspondencia con lo que en esencia *prescribe* el diseño curricular.⁴ En efecto, la secuencia didáctica planteada por esta docente contempló todas las cuestiones sugeridas por el diseño: la lectura y resolución de problemas que implicaban diversas operaciones, y no solo la de multiplicación; la identificación de problemas que podían resolverse con una operación determinada, la formulación por los propios alumnos de problemas de suma y de multiplicación. Además, la secuencia didáctica muestra un equilibrio productivo entre el trabajo individual de los alumnos –siempre con regulaciones de la docente–, el trabajo en pequeños grupos y las puestas en común, dado que la conversación conduce al establecimiento de conclusiones admitidas como válidas por la clase constituida en comunidad discursiva.

Tanto el análisis de la planificación de una secuencia didáctica como la entrevista inicial y la observación *in situ* proporcionan indicadores indirectos del modelo operativo de la docente. Sin embargo, para alcanzar una aproximación más precisa nos proponemos complementar esta primera correspondencia con la entrevista de autoconfrontación.⁵ Precisamente, más allá de las referencias generales que un profesional haga de su trabajo, las entrevistas se estructuran alrededor de una o más situaciones dilemáticas del desempeño profesional. La didáctica profesional toma de la teoría de las situaciones de Guy Brousseau esta noción y la adapta al campo de la formación de adultos.

Brousseau define una situación como:

un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. Algunas de estas *situaciones* requieren de la adquisición «anterior» de todos los conocimientos y esquemas necesarios, pero hay otras que ofrecen una posibilidad al sujeto para construir por sí mismo un conocimiento nuevo en un proceso de génesis artificial (2007: 16).

Lo que el autor propone en el campo de la didáctica de la matemática es llevar al aula este último tipo de situaciones, a las que denomina –desde la perspectiva del alumno– situaciones adidácticas. Se trata de dispositivos diseñados por una persona que quiere enseñar un conocimiento o controlar

su adquisición. Estos dispositivos comprenden un *medio* material: un juego, un desafío, un problema, incluso un ejercicio, etcétera, y las reglas de interacción con ese dispositivo, o sea el juego propiamente dicho. La construcción del medio didáctico por parte del profesional permite, en relación a las didácticas precedentes, el pasaje desde un juego de oposición entre docente y alumno –habitual en las situaciones didácticas en las que el primero le enseña y le muestra al segundo la tarea a realizar– hacia un juego cooperativo donde es el alumno quien se vincula a un medio antagonista y el docente quien regula la interacción entre el estudiante y el medio.

La selección de situaciones de trabajo a ser empleadas en las entrevistas de autoconfrontación sigue los mismos criterios que señala Brousseau para la construcción de un medio didáctico. Estas situaciones o episodios significativos para trabajar entre un formador-investigador y un docente suponen desde la perspectiva de la investigación interesada por la formación del educador que llevó adelante la actividad: 1) Identificar el problema (lo que escapa al contexto cognitivo actual del docente) que porta la situación. Habitualmente constituye indicios de la potencialidad de una situación la distancia entre la tarea prescriptiva y la actividad realizada o entre esta y lo real de la actividad. 2) Construir el problema, vale decir, plantear las circunstancias de la situación que corresponden a las principales dificultades del problema. La videoscopía, más que otros registros etnográficos, resulta muy potente en la reposición del contexto y en el descentramiento de la mirada del docente, quien se constituye durante la entrevista de autoconfrontación en espectador. 3) Elegir el planteo de la situación en referencia a cuestiones de fidelidad (analogía con las prácticas de la comunidad académica de referencia) y de interactividad (interacciones entre el sujeto y el medio, que conducen a transformaciones del medio válidas o no). 4) Seleccionar las variables didácticas sobre las cuales se propone actuar, para modular la complejidad de la situación, manejar las informaciones provistas, etcétera (Pastré, 2007). En cuanto a estos dos últimos puntos resulta clave la planificación de las preguntas a formular al docente en la entrevista de autoconfrontación por parte de los formadores-investigadores que llevan adelante la pesquisa.

En el caso aquí considerado, la entrevista de autoconfrontación se concentró en varias situaciones ocurridas en las tres clases sucesivas. En este artículo solo haremos referencia a una de esas situaciones. Esta fue

seleccionada más por lo que aporta el conocimiento de la lógica endógena de la maestra a dispositivos de formación docente en alternancia basados en el análisis de situaciones, que por su potencial para el desarrollo profesional de la educadora en cuestión.⁶

La situación seleccionada ocurre al inicio de la puesta en común durante la primera clase de la secuencia analizada. Transcribimos aquí, en primer lugar, los intercambios verbales que se producen durante la clase entre la docente y los alumnos en el fragmento de video (de 8 minutos de duración), para luego considerar las conceptualizaciones de la profesional relativas a ese fragmento en la entrevista de autoconfrontación.

MAESTRA. Bueno... Vamos a volver a leer el problema número 1 y vamos a tratar de poner en común. ¿Cómo lo resolvió cada uno? Lucy, ¿querés leer el problema 1 de nuevo para recordarlo? ¡Dale!

LUCY. ¿Este, Se...?

MAESTRA. El 1, ¿cuál es el 1? Le pusimos número.

LUCY. (*Lee.*) En el negocio de don Matías el repartidor dejó 5 bandejas de juguitos de naranja. (*Mientras Lucy lee, otro niño –Ian– imita la lectura de Lucy.*)⁷

MAESTRA. (*Dirigiéndose a Ian.*) ¿Sabés que estás haciendo cualquiera, no? ¡Es una falta de respeto a la compañera que está leyendo! ¿Quién quiere contar cómo lo resolvió? ¿Toby? ¿Qué hiciste vos para resolverlo? ¿Qué cálculo hiciste?

TOBY. 8 – 5.

MAESTRA. (*Escribe en el pizarrón: 8 – 5.*) ¿Alguien más hizo este cálculo? (*Dirigiéndose a Ian.*) ¿Vos hiciste este cálculo? (*Ian no responde*) Bien. ¿Por qué hiciste 8 – 5? ¿Qué son estos 8? Vamos a pensarlo.

NICO. El número de cada cajita. Cada bandeja trae 8. Entonces el número 8 es, debe ser...

ALUMNO.⁸ Los jugos.

MAESTRA. A ver, Toby, ¿vos estás de acuerdo con lo que dice Nico. ¿Qué son estos 8? ¿Qué son 8, en este problema?

TOBY. Bandejas.

MAESTRA. ¿8 bandejas son? Volvé a leerlo, a ver. Vamos a volver a leerlo. Dice: «En el negocio de don Matías el repartidor dejó 5 bandejas de juguitos de naranja...». (*Interrupción.*)

NICO. Igual da lo mismo. (*La maestra le hace un gesto como intentando inhibir el comentario de Nico, anticipa una conclusión sobre el orden de los factores en la multiplicación.*)

MAESTRA. Dice que dejó 5 bandejas de juguitos de naranja. ¿Cuántos juguitos dejó el repartidor? (*Dirigiéndose a Tobías.*) ¿Qué son estos 8? Si en este problema no dice 8 para nada. ¿De dónde lo sacaste? Es un número que aparece, pero en otro lado, ¿dónde está?

TOBY. En el dibujo.

MAESTRA. En el dibujo. ¿Todos lo pudieron ver?

GRUPO DE ALUMNOS.⁹ Sí.

MAESTRA. Bien. 8 juguitos, ¿dónde vienen 8 juguitos?

ALUMNO. (*Levantando la mano.*) En la bandeja.

MAESTRA. ¿En cuántas bandejas?

ALUMNO. En una.

MAESTRA. Toby, ¿por qué vos decidiste hacer el cálculo $8 - 5$ para resolver este problema? ¿Qué son los 5?

TOBY. Lo que..., lo resté.

MAESTRA. ¿Qué restaste? ¿A 8 juguitos les restaste 5 juguitos?

TOBY. Sí.

MAESTRA. ¿Por qué? ¿Dónde dice eso en el problema? ¿Cómo lo pensaste vos? A ver, tratá de explicarlo... (*Toby permanece en silencio.*) Ian, vos que hiciste la misma cuenta, ¿por qué hicieron eso? ¿Lo pensaron juntos? ¿Estuvieron pensando juntos el problema? (*Ian hace un gesto afirmativo.*)

MAESTRA. ¿Por qué vos pusiste $8 - 5$?

IAN. Porque acá había 8, y 5 se llevó al quiosco.

MAESTRA. 5 se llevó al quiosco, ¿eso es lo que dice? A ver vamos a volver a... (*Un alumno dice algo que no se escucha, dirigiéndose a él, la maestra pregunta.*) ¿Cómo?

ALUMNO. No entiendo lo que pensó.

MAESTRA. (*Dirigiéndose a Ian.*) No entendió lo que pensaste, ¿se lo podés volver a explicar?

IAN. (*Señalando el dibujo del libro.*) Que acá había 8 jugos, entonces 5 llevó al quiosco. Hice $8 - 5$.

MAESTRA. (*Dirigiéndose a la clase.*) Bien. Ian dice que el repartidor llevó 5 juguitos al quiosco. ¿Es cierto que llevó 5 juguitos al quiosco? No.

ALUMNO. 5 bandejas.

MAESTRA. Buscá, Ian, en los datos del problema, qué es lo que el repartidor llevó al quiosco. Esa información está en el problema. (*Ian lee para sí el problema.*) ¿Lo ves? (*Ian gesticula que no.*) ¿Querés que lo leamos juntos? (*Ian no responde.*) Lo vamos leyendo. Vamos a tratar de encontrar dónde está esa información. (*Dirigiéndose a Ian.*) Leelo vos, dale. Vamos parando.

IAN. En el negocio de don Matías, el repartidor dejó 5 bandejas de juguitos de naranja.

MAESTRA. (*Interrumpe la lectura*) ¿Qué dejó el repartidor? ¿5 qué?

IAN. 5 bandejas.

MAESTRA. 5 bandejas de juguitos, ¿no? (*Lo mira a Ian.*) ¿Toby? ¿Dejó 5 juguitos?

IAN. No.

MAESTRA. ¿Entonces?

IAN. 5 bandejas.

MAESTRA. 5 bandejas de juguitos. (*Señalando el dibujo del libro.*) No es que tenía estos 8 y le dejó 5 al quiosquero, ¿no?

ALUMNO. ¿En vez de poner menos por qué no ponés...?

MAESTRA. (*Interrumpiendo al alumno.*) Esperá. Estamos tratando de ver cómo lo resolvieron ellos. Ahora vamos a ver si hay gente que lo resolvió de otra manera. ¡Esperá! (*Dirigiéndose a Ian y Tobías.*) ¿Se entiende? No es que había 8 y eran los únicos que tenía. (*Señalando el libro.*) ¿Estos 8 que están acá qué nos muestran? ¿Son los que están en qué? (*Dirigiéndose a la clase.*) ¿8 juguitos en qué? ¿Dónde vienen 8 juguitos?

ALUMNO. En una bandeja.

MAESTRA. En una bandeja. (*Dirigiéndose a Ian y Tobías.*) ¿La ves la bandeja abajo? Mirala. ¿La ves abajo del dibujo? ¿Ves que debajo de los dibujitos hay una bandeja roja? ¿La ves, Toby? (*Dirigiéndose a Ian.*) ¿Vos? ¿La podés ver? (*Aproximándose a los dos estudiantes.*) ¿La ves acá? Mirá. ¿Ves la bandeja sobre la que están los juguitos? (*Volviendo al frente de la clase.*) Entonces, ¿qué le dejó el repartidor a don Matías? Ian, ¿qué le dejó el repartidor a don Matías?

IAN. Bandejas.

MAESTRA. ¿Cuántas?

IAN. 5.

MAESTRA. 5 bandejas. ¿Cómo lo resolverías ahora el problema, ahora que entendiste eso? (*Señalando la cuenta $8 - 5$ que está escrita en el pizarrón.*) ¿Está bien esta cuenta?

IAN. No.

MAESTRA. ¿Qué harían?

TOBY. $8 + 5$.

MAESTRA. (*Escribe esta nueva cuenta en el pizarrón: $8 + 5$.*) ¿Por qué? ¿Qué quiere decir $8 + 5$? (*Señalando el cálculo que acaba de escribir en el pizarrón.*) ¿Qué es este 8 y qué es este 5? (*Dirigiéndose a Tobías.*) Imaginate al repartidor. (*Tomando el libro abierto como si fuera una bandeja.*) Le deja... ¿cuántas bandejas le va a dejar?

GRUPO DE ALUMNOS. 5.

MAESTRA. (*Con el libro abierto como si se tratara de una bandeja.*) Le deja una bandeja. (*Tomando otro libro.*) Otra bandeja. (*Tomando otro libro.*) Otra bandeja. ¿Está bien? ¿ $8 + 5$ para qué...? (*Señalando el cálculo escrito en el pizarrón.*) ¿Estos 8 qué son?

TOBY. Lo que tiene don Matías.

MAESTRA. (*Señalando el 8 del cálculo $8 + 5$ del pizarrón.*) ¿Estos tiene don Matías? ¿Sí? No sabemos cuántos tiene don Matías. ¿Cuántas bandejas recibió?

IAN. 5.

MAESTRA. 5 bandejas. 8, ¿dónde hay 8?

IAN. En el dibujo.

MAESTRA. En el dibujo hay una bandeja. Una bandeja tiene 8. Y él recibió 5 bandejas. (*Gesticulando con los dedos de la mano.*) Una bandeja tiene 8. ¿Yo le voy a agregar 5? ¿Qué es este 5? ¿De dónde salió? Las 5 son las bandejas, ¿no? Vamos a dejarlo ahí. Vamos a ver cómo resolvieron otros compañeros y después vos me vas a decir si este cálculo sirve o no para resolver este problema. ¿Quién tiene ganas de decir cómo lo pensó? A ver...¹⁰

Veamos ahora cómo la docente, aquí considerada, refiere a esta situación en la entrevista de autoconfrontación.

MAESTRA. En la primera clase lo que nos propusimos fue presentar una

serie de problemas en la que los chicos tuviesen que decidir cuáles de esos problemas podían resolverse con una multiplicación y cuáles no. Era la primera vez que nosotros hablábamos de la multiplicación en tercer grado. Yo ya sabía que ellos habían trabajado este tipo de problemas en segundo y la idea era que ellos de manera individual pudiesen resolverlos y ver qué estrategias de resolución aparecían. Y después, poder compararlos y que ellos, a partir de una puesta en común, pudieran extraer la conclusión de en qué, en cuáles de estos problemas —que si bien todos podían resolverse con una suma y era la idea que saliera eso—, cuáles de estos problemas podían resolverse con una multiplicación. Poder ver cuáles eran las propiedades de estos problemas que nos permitían resolverlos con una multiplicación, si es que surgía la multiplicación como un recurso para alguno de los chicos.

Incluso surgieron cosas que yo no esperaba. Por ejemplo, el modo de resolver de Tobías, que él puso $8 - 5$ para resolver el problema. Yo pensaba después, bueno, veo que hay un 8, hay un 5, y los resto o los sumo, algo con estos números que aparecen tengo que hacer. En realidad lo que Tobías me mostró luego, cuando uno le dio lugar para explicarlo, es que como el gráfico que da la información muestra 8, él pensó que eso era lo que el repartidor llevaba, y lo que hizo fue restarle esos 5 que le había dejado a don Matías. Por ejemplo, esas estrategias de resolución yo ni las había pensado. Hubo una confusión, es cierto. Pero no me imaginé que él podía pensarlo de esta manera. Bueno, surgieron este tipo de errores. Hubo quienes resolvieron con la suma reiterada: sumaron 8 juguitos, 8 juguitos, 8 juguitos... 5 veces. Y también estuvieron los que pudieron recuperar la multiplicación y escribirla, y darse cuenta de que podían usarla para resolver. Y la puesta en común estuvo muy rica, me parece que sirvió. Digamos que la idea quedó al final de la clase. De hecho después, la clase siguiente pudo recuperarse y trabajar sobre eso. Me parece que estuvo bueno.

INVESTIGADOR. Vos mencionaste que esa forma de resolución fue algo no anticipado y fue la que elegiste para iniciar la puesta en común, ¿cómo tomaste la decisión de darle la palabra primero a Tobías?

MAESTRA. La clase se cortó en un momento. Los chicos salieron

al recreo y yo tuve oportunidad de pasar por los cuadernos y ver cómo habían resuelto ellos. Yo ya sabía que Tobías había elegido ese cálculo para resolver ese problema. Digamos que fue mi decisión empezar por él. Y bueno, en realidad es una decisión que suelo tomar. Si yo sé que hay alguien que no lo resolvió correctamente, siempre tomo primero a ese chico, para que pueda explicar cómo fue que lo pensó. Que pueda exponer desde dónde lo pensó, primero para saber yo y para poder poner en común con los compañeros y, digamos, también es un modo de naturalizar ese error. Yo tengo mucho interés también en que los pibes entiendan que es importante... No pensó cualquier cosa Tobías, estaba pensando, aunque Tobías se equivocó. Para mí es importante, yo me lo repito mucho todo el tiempo: «los pibes están pensando», y bueno, a ver, ¿por qué? No usó cualquier número, no hizo cualquier cálculo tampoco. Ver qué idea había atrás de eso y que él después tenga oportunidad, a partir de lo que los compañeros aporten, de repensar eso que por ahí no había hecho bien en un primer momento.

Primero, naturalizar el error, traerlo, usarlo. Usarlo para pensar, el error como insumo para todos. Para los que lo pensaron correctamente, para los que quizá no. Me parece que ese es el objetivo de decidir empezar por ahí. Si yo empiezo por alguien que yo sé que lo resolvió bien, por ahí incluso el que no lo resolvió correctamente lo único que hace es borrar y escribir, y no es la idea. Muchas veces también me ha pasado que los alumnos responden: «No lo hice» o «No lo entendí». Bueno: «No importa, pensémoslo juntos ahora. A ver, dale. Arranquemos. ¿Desde dónde podrías empezar?». Lo copado está en poder pensarlo. No ser resultadista, no pensar en que el éxito está en resolverlo bien de una, sino en «¡Qué bueno que lo hiciste mal y pudiste revisarlo!». Me parece que eso es valioso.

Las entrevistas de autoconfrontación constituyen una fuente muy apreciable para aproximarse al modelo operativo de la docente, ya que nos proporcionan sus conceptualizaciones en referencia a situaciones específicas de su desempeño profesional. Pierre Pastré y Gérard Vergnaud, referentes de la didáctica profesional, distinguen los conceptos en acto que permiten retener la información pertinente para orientar la acción de

los teoremas en acto, que son proposiciones tenidas por verdaderas por el sujeto (pero que pueden ser falsas).

Al investigar los teoremas en acto, o juicios pragmáticos, la didáctica profesional se mantiene en una perspectiva de la conceptualización en la acción. Pero mientras que los conceptos tienden a ocultar las diferencias interindividuales, los juicios pragmáticos ponen el acento sobre las diferencias estratégicas, que son movilizadas por cada profesional en relación a una misma situación. En este sentido es importante destacar el pasaje que se produce, del primer al segundo párrafo del fragmento de la entrevista de autoconfrontación arriba citada, entre la tercera persona del plural a la primera persona del singular. Este pasaje del «nosotros» al «yo» ocurre justo en el momento en que la docente deja de referirse a uno de los modos posibles en que el género profesional planifica una secuencia apropiada para la enseñanza de la multiplicación en tercer grado y comienza a presentar el juicio que organiza su actividad en esta situación en particular. Es decir, el juicio a través del cual el tratamiento del error resulta una pieza clave en el proceso de construcción colectiva del conocimiento.

Como lo plantean Yves Clot y Daniel Faïta (2000), la autoconfrontación, desde la perspectiva clínica, se propone crear un espacio-tiempo diferente, donde las condiciones del movimiento dialógico no se confundan, o que al menos puedan no confundirse con los otros contextos, aquellos en los que se aplican habitualmente las reglas que distinguen lo verdadero de lo no verdadero, lo congruente de lo incongruente, lo correcto de lo incorrecto, etc., contexto también en el que juegan las constricciones sociales inmediatas, los efectos de los estatus sociales de los actores, las relaciones jerárquicas, las inhibiciones ligadas a la situación.

Es en este tipo de diálogos, concebidos como variaciones de la actividad, donde la clínica de la práctica inscribe el desarrollo profesional. Clot y Faïta señalan precisamente que en ese pasaje de la tercera persona (el habla amparada en el género profesional) a la primera (la aparición del *yo* como indicativa de la toma de decisión) se juega la potencialidad de la autoconfrontación, que al «hacer revivir el género de una manera personal, ofrece al colectivo la posibilidad de un perfeccionamiento del género o, en todo caso, la de un cuestionamiento que puede desembocar en la validación colectiva de nuevas variantes» (ibíd.: 16).

Para Pastré, en cambio, la actividad constructiva que se lleva a cabo en el ejercicio de la autoconfrontación –concebida más como una simulación– se diferencia de la actividad productiva. Desde esta perspectiva, el modo más propicio de conocer los juicios pragmáticos es a través de entrevistas de autoconfrontación, en las que el formador-investigador trata de identificar, entre todos los enunciados relevados, los juicios generales que permiten fundar a los otros, hayan sido o no verbalizados por el docente. Para identificar los juicios pragmáticos partimos de suponer que toda operación es efectuada en referencia a una regla de acción, implícita o explícita, y que todas las reglas de acción pueden subsumirse bajo una metaregla que permite describir la estrategia movilizadora por el actor. Es esta metaregla, el juicio pragmático, lo que nos interesa identificar (Pastré, 2011).

Si apuntamos a la metaregla que organiza la actividad de esta docente, podemos decir que es ligar enseñanza, aprendizaje y desarrollo, entendiendo a este último en su doble carácter cognitivo y social-moral. La podemos formular diciendo: 1) El conocimiento es una construcción colectiva que se alcanza a través de una conversación en la que se conceptualizan los diferentes modos de resolver una tarea. 2) Conversación que conduce a la validación de los modos que no llevan a error, y cuya potencialidad reside precisamente en el carácter colectivo de esa validación.

De ahí que, a partir de este teorema en acto, pueden desprenderse otros juicios muy relevantes, en particular en la situación aquí reproducida, tales como: 1) De los errores se aprende. 2) Es más importante el proceso de aprendizaje, pensar, que los resultados. En particular, si esos resultados no son más que la aceptación de una solución por presión grupal.

II. LA ALTERNANCIA INTEGRATIVA: LA RESPUESTA DE LA INVESTIGACIÓN AL DILEMA DE LA RELACIÓN ENTRE LA FORMACIÓN ACADÉMICA Y LA DEL MUNDO DEL TRABAJO

La observación de clases desde una mirada neutra y sin claves interpretativas –como si se tratara de algo en sí mismo valioso–, tiene una larga tradición en la formación docente. También, la de los talleres en los que los

maestros dialogan o escriben narrativas sobre cuestiones relevantes de su trabajo. Asimismo se remonta en el tiempo la queja de los docentes sobre las investigaciones educativas que no devuelven resultados ni hallazgos al ámbito institucional. Y es un uso largamente consolidado la reducción del acompañamiento a los futuros educadores por parte de los formadores del trayecto de la práctica, y la transmisión de confianza con gestos de condescendencia que no responden a los interrogantes genuinos de los noveles sobre dilemas diversos del desempeño profesional. Por último, es sabida también la demanda histórica del colectivo docente de sistematizar sus prácticas como un modo genuino de apropiación de los saberes que ellos mismos producen en su trabajo.

Todos estos hechos que apuntan a la escisión entre la teoría y la práctica, desde la investigación educativa, tuvieron como respuesta la formación integrativa en alternancia orientada al desarrollo profesional. Sus dispositivos se caracterizan por la estrecha compenetración de los contextos de formación y los del mundo del trabajo. Apuntan a la reflexividad, pero no la conciben –a la manera de Donald Schön– como una experiencia individual que convierte a cada profesional en un investigador de la práctica, sino que inscriben a la formación en las instituciones y, más aún, en la ligazón entre instituciones, ya que se enfocan hacia el vínculo entre docentes en preparación, formadores-investigadores y docentes receptores de los pasantes. En estos dispositivos se articula la formación sustentada en textos con aquella basada en situaciones de trabajo seleccionadas por los formadores según su potencialidad para el desarrollo profesional docente. Se trata de dispositivos que permiten adelantar el efecto esperado de la relación entre el conocimiento de la práctica y el conocimiento de la investigación. Como lo plantea Anne Jorro (2007), estos posibilitan a los docentes describir, explicar con palabras, leer de otra manera, recortar y formalizar sus propias prácticas a los efectos de nutrir y producir innovaciones fundamentadas del género profesional.

A partir de conocer cómo la maestra del caso aquí considerado conceptualiza la situación seleccionada, nos proponemos ahora justificar la inclusión de situaciones de este tipo en dispositivos de formación en alternancia integrativa.

La lectura de la situación desde su contribución al desarrollo cognitivo de los estudiantes

Como mencionamos anteriormente, la didáctica profesional toma de los desarrollos de Brousseau en el campo de la didáctica de la matemática el concepto de situación como un modelo que permite la organización y el diseño de dispositivos de formación de adultos.

En rigor, a partir del análisis del trabajo docente, Pastré (2008) distingue tres clases de situaciones de aprendizaje, adoptando como criterios para la tipificación al mismo tiempo los fines de la enseñanza y las mediaciones específicas del docente. En función de los objetivos, diferencia aprendizajes orientados a la adquisición de un saber y aprendizajes dirigidos al dominio de una actividad en situación. En cuanto a las mediaciones, el discurso docente puede ser explícito y transparente respecto a las tareas que deben realizar los alumnos para adquirir los saberes transmitidos, mientras que los tutores se concentran en realizaciones ostensivas de la acción, las cuales habilitan a los aprendices a captar su organización, como por ejemplo, la secuencia de acciones que realiza un mecánico frente a un aprendiz al buscar la causa del desperfecto en un automóvil. A las primeras de estas situaciones de aprendizaje Pastré las denomina «tipo lección» y a las segundas, «por tutorado».

Las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio ocupan un lugar particular en esta tipología, dado que ligan de manera sistemática los dos fines del aprendizaje: aprender un saber y aprender una actividad; y a ellas Pastré las referencia en Brousseau, en los conceptos de situación adidáctica y de medio antagonista. En este tipo de situaciones de aprendizaje cobra un sentido peculiar la identificación de las intervenciones significativas del docente orientadas a la relación de los estudiantes con el medio didáctico. Las nociones primordiales fueron sistematizadas por Gérard Sensevy (2007) en su teoría de la acción didáctica y son: la dupla medio-contrato, la tríada de las génesis (meso-topo-crono) y la cuádrupla de caracterización de la actividad conjunta (definición-devolución-regulación-institucionalización). Se trata de categorías conceptuales que nos permiten construir la posición de investigador en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar la sensibilidad de la observación de la actividad conjunta y construir dispositivos formativos que favorezcan la

apropiación, por parte de los docentes, de los saberes que como colectivo producen en la práctica.

A la noción de medio y sus atributos (problematicidad, fidelidad, interactividad) nos referimos más arriba. El contrato didáctico puede concebirse como un sistema de normas; la mayoría de las genéricas son perdurables y hacen a la identidad institucional, mientras que las específicas relativas al saber deben redefinirse en función de los progresos del saber entre quienes participan de la actividad conjunta. Lo relevante es que se trata de una acción de carácter cooperativo, en la que los alumnos deben movilizar ciertos saberes para aprender y en la que el docente debe apoyar esa movilización de un modo necesariamente indirecto, puesto que, precisamente, el dilema que él enfrenta es que los conceptos –como el de multiplicación, en este caso– no se transmiten en forma directa. Requieren de la realización de una serie de tareas mediadas por conceptualizaciones sucesivas de los diversos modos de resolverlas.

De ahí que, de los gestos del docente implicados en la actividad conjunta, la devolución resulte fundamental, puesto que consiste en reenviar y retornar todo el tiempo la responsabilidad al alumno, procurando que el movimiento sea indirecto y se ubique en la zona de desarrollo próximo. La devolución constituye además la contracara de los gestos de regulación de los comportamientos de los alumnos en dirección al logro de la actividad.

Lo que la situación de trabajo seleccionada (el tratamiento del error de algunos estudiantes en la resolución de problemas de multiplicación) nos permite poner en discusión, en un dispositivo integrativo de formación en alternancia, es precisamente la caracterización de una situación de aprendizaje por construcción de un medio. Muy diferente de las situaciones de aprendizaje tipo lección, en las que es mucho menos probable que logremos identificar a los alumnos que no logran resolver en forma adecuada ciertas tareas. En las circunstancias tipo lección, en las que los docentes muestran a los alumnos cómo se solucionan ciertos problemas y luego presentan situaciones similares para que ellos las resuelvan de igual modo, suele haber poco espacio en la conversación para que los alumnos con más dificultades, o que adoptan caminos más largos, expliciten su manera de aproximarse a la resolución. No estamos proponiendo que en esta clase de situaciones los alumnos no aprenden, pero sí que se aprende más y mejor en las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio.

En particular, la experiencia seleccionada nos habilita trabajar en la formación sobre la reticencia de la docente, que es precisamente lo que le permite evitar los efectos distorsivos del carácter cooperativo de la actividad conjunta, que se producen cuando algunos estudiantes o la propia maestra adelantan modos posibles de resolución del problema, antes de que los estudiantes con más dificultad lo hagan. Aunque en el diálogo didáctico arriba transcrito estos no lograron la resolución del problema en cuestión, los gestos sucesivos de devolución («¿Qué son estos 8?», «¿Qué son estos 5?», «¿Dónde vienen 8?», «¿Qué le dejó el repartidor?», «¿Cuántas bandejas?») y de regulación orientados a estos alumnos («Volvé a leer», «Esos datos están en el problema», «¿Dónde está ese dato?», «Mirá la imagen, ¿la ves?») o al resto de la clase («Esperá», «Ahora estamos viendo cómo lo resolvieron ellos») posibilitaron el desplazamiento de estos estudiantes desde una concepción en la que solo había un observable –los juguitos– a otra en la que comenzaron a distinguir en forma embrionaria que este problema implicaba dos colecciones diferentes: la de las bandejas y la de los juguitos.¹¹

Lo que esta docente sabe es que el logro de una tarea y su comprensión no son simultáneos, sino que hay una brecha temporal entre ambos. Dicho en otros términos, que la actividad productiva, el logro de una tarea (la transformación de lo real), es una actividad diferente que la actividad constructiva. Entre el logro de una tarea (resolver los problemas y hallar la respuesta correcta a las preguntas) y comprender el concepto de multiplicación hay una diferencia: entre ambas etapas media la representación del concepto (Piaget, 1975). El dilema profesional consiste en que si ella institucionaliza prematuramente los caminos que conducen al logro de la tarea o su conceptualización, planteando la multiplicación como una relación de correspondencia entre dos colecciones que se resuelve mediante la suma reiterada de un mismo número una determinada cantidad de veces, lo más probable es que estos estudiantes no logren el dominio de la actividad de multiplicar ni mucho menos la coordinación conceptual.

¿Qué indicios tenemos para afirmar que lo que organiza su trabajo es el desarrollo cognitivo y no solo el aprendizaje?

Para esta docente no es suficiente el logro de la tarea (la resolución correcta del primer problema o de la secuencia de problemas), sino la comprensión, o sea, la coordinación conceptual. Y lo es no solo en esta

clase –en la que la propuesta es que los alumnos puedan diferenciar los problemas de suma de los de multiplicación–, sino a lo largo de toda la secuencia. Su trabajo en esta situación está orientado a la unificación entre comprensión y logro. Como lo plantea Jean Piaget en las conclusiones de su libro *La toma de conciencia* (1985), cuando la comprensión se une al logro estamos en presencia de una coordinación conceptual, aunque entre estos dos momentos hay tanto continuidad como ruptura. La continuidad está dada por la conceptualización implícita en el logro de la tarea y la ruptura, por la coordinación conceptual que va a posibilitar la resolución de problemas independientemente de la presencia corporal (de estar implicado en una situación que lo requiere) y desligándose del procedimiento secuencial de uno en uno, dando lugar a estrategias de ensamble que permiten encadenar todas las etapas de la resolución de un problema sin detenerse y sin reiniciar.

En palabras de la docente durante la entrevista de autoconfrontación:

Muchas veces también me ha pasado que los alumnos responden: «No lo hice» o «No lo entendí». Bueno: «No importa, pensémoslo juntos ahora. A ver, dale. Arranquemos. ¿Desde dónde podrías empezar?». Lo copado está en poder pensarlo. No ser resultadista, no pensar en que el éxito está en resolverlo bien de una, sino en «¡Qué bueno que lo hiciste mal y pudiste revisarlo!». Me parece que eso es valioso.

Piaget localiza el desarrollo en el pasaje entre la forma operatoria y la predicativa del conocimiento. En términos de Lev S. Vygotski (1979), podemos pensarlo como el pasaje entre el nivel actual de desarrollo (la comprensión de las operaciones de suma y resta) y el potencial mediado por la zona de desarrollo próximo: la resolución de problemas de multiplicación, que con ayuda del docente conlleva a la comprensión conceptual de esta operación.

La lectura de la situación desde su contribución a la ciudadanización

¿Cómo y por qué la docente del caso aquí considerado decide darle la palabra en primer lugar a los estudiantes que no lograron resolver en forma

correcta el problema? Según ella misma lo señala, su medida no es inmanente a la situación, sino que fue tomada antes –durante el recreo–, cuando tuvo oportunidad de ver en los cuadernos cómo cada alumno había resuelto el problema. La decisión se inscribe de lleno en la realidad conflictual de la actividad docente y se distancia, por lo tanto, de una lectura banal del enfoque de la diversidad cultural, la cual se ampara en el reconocimiento, el consenso y la armonía, pero impide pensar la actividad conjunta en su duración al asumir como rasgos culturales los silencios y la pasividad.

Dado que la acción colectiva de docentes y alumnos no puede tener lugar sino sobre la base de un mínimo de concepciones comunes, la maestra enfrenta el dilema de tomar el rumbo sinuoso de trabajar por la construcción de lo común entre quienes no lo traen incorporado o de adoptar el camino más sencillo de requerir esas concepciones a aquellos estudiantes que participan de ellas y así restringir la actividad conjunta. El ejercicio de la mediación docente¹² en la construcción de la capacidad de aprender de todos los estudiantes y de los lazos sociales que posibilitan el desarrollo cognitivo es la expresión de la formación docente (un indicador del desarrollo profesional), que se expresa en primer lugar por la inclusión epistémica y social de todos los estudiantes en la comunidad clase y que se proyecta en el ejercicio potencial de la ciudadanía.

La maestra sostiene la tensión del silencio de estos estudiantes ante sus preguntas. Se trata de una tensión conflictual enmarcada en una relación de confianza y cooperación. A diferencia del planteo prescriptivo del enfoque del respeto a la diversidad cultural, aquí la reciprocidad aparece como un proceso fundador del vínculo con el otro, considera al alumno como un actor corresponsable de la relación pedagógica. El derecho a la educación resulta aquí inescindible del deber. Esta orientación se referencia en los enfoques didácticos que proponen el concepto de contrato, el cual conlleva a la implicación recíproca de docentes y estudiantes en la realización de un proceso común (Antier, 2011).

En consecuencia, podemos pensar la ciudadanía como un proceso que se desencadena a través de la actividad institucionalmente ligada del colectivo docente, mediante la cual los modos, intensidades y matices de la adhesión a la comunidad política resultan del carácter de los lazos sociales que se van constituyendo en las trayectorias educativas.

La formación: una tradición discordante con el enfoque de competencias

Un modelo de formación docente basado en el carácter político de la mediación pedagógica concibe a los docentes como funcionarios públicos y no como profesionales liberales, concepción implícita en el enfoque por competencias.

Como lo plantea Jean Paul Bronckart (2011), la noción de competencia fue propuesta por Noam Chomsky en el campo de la lingüística y, en forma simultánea e independiente, se adoptó en el mundo del trabajo y de formación de adultos. Allí su uso, generalizado a partir de los años ochenta, se orienta a asegurar la eficacia económica de las empresas mediante trabajadores con flexibilidad y adaptabilidad a situaciones cambiantes que van más allá de las certificaciones provistas por la educación formal.

En el dominio de la formación docente, la noción de competencia tiene un particular vigor bajo tres modalidades: 1) La elaboración de referenciales de competencias para la profesión. 2) El análisis empírico de habilidades, técnicas y estrategias en situación concreta de clase ligado a la evaluación. 3) La elaboración de programas de formación en competencias y de dispositivos de análisis de prácticas inspiradas en Schön (Bronckart, 2011).

Esta preocupación por la eficacia de la enseñanza y, en definitiva, por la expansión del capital humano se concentra en forma unánime en el conocimiento, soslayando por completo la ciudadanía como dimensión inherente a todo proceso formativo.

Pastré señala esta última dimensión de la formación docente de un modo formidable en su artículo «Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante», donde afirma:

El desarrollo en los humanos es algo frágil: una cosa mínima, un fracaso momentáneo, un señalamiento desubicado pueden detenerlo durante un tiempo difícil de detectar. Es por eso que es importante que los docentes generen en sus alumnos la convicción de un poder de actuar. Evidentemente es deseable que ellos lo hagan de manera realista: no se trata de creer que leerán en el futuro, ni de dar prueba de un optimismo vacío. Hay que empujar a los alumnos a actuar y a pensar «solo un poco más allá de ellos mismos», como decía Vygotski. Tal es, me parece, la manera en que podemos concebir, visto

desde el punto de vista de los docentes, «la zona de desarrollo próximo». Me parece que los grandes profesores tienen esta capacidad de empujar a sus alumnos hacia su propio desarrollo. Así, junto a los organizadores más clásicos de la actividad docente, podemos pensar que existen organizadores de mayor profundidad que apuntan al desarrollo (2007: 91).¹³

Es evidente que solo desde una visión que enfatiza el carácter de funcionarios públicos de los docentes es posible pensar la consideración del otro en referencia a su inscripción en la comunidad política. Pero como acabamos de ver en la situación problemática que enfrenta esta maestra, lejos de la obsecuencia, el respeto al diseño curricular y al mandato político de la inclusión exigen de un docente una capacidad reflexiva e innovadora, inscrita en un proceso formativo institucional que la habilite, mucho más sofisticada que el seguimiento de pautas prescriptas.

Es precisamente por el carácter frágil de la formación humana que el enfoque por competencias, que tiende a extender la racionalidad económica a todas las actividades del hombre, deje poco margen, sino ninguno, al entramado de lazos sociales inherentes a la ciudadanía: desde esta perspectiva, las singularidades se separan del conjunto. Solo cerrando la brecha entre la formación científico tecnológica y la humanística en el sistema formador estaremos en condiciones de plasmar el doble carácter de la formación docente: relación con el conocimiento y ciudadanía (Abad y Pereyra, 2015).

CONCLUSIÓN

Este artículo se concentra en un caso poco frecuente en el análisis de la actividad docente orientado a la formación ya que, a diferencia de lo que ocurre habitualmente en las clases escolares, encontramos en una docente muy joven una cercanía considerable entre la secuencia de actividades realizadas y las tareas prescriptas o lo que se espera que un docente haga en un curso determinado.

Siguiendo las orientaciones teórico metodológicas de la didáctica profesional, en un primer momento nos concentramos en: 1) identificar en la tarea prescripta la estructura conceptual de la situación, es decir, la conjunción de conceptos que –de acuerdo a los profesionales del dominio–

deberían orientar o guiar la actividad y 2) describir el modo en que esta maestra se apropia de dicha estructura conceptual, o sea, identificar su modelo operativo.

El interés de la didáctica profesional no se circunscribe a la comprensión de la actividad docente situada, a producir conocimiento que nos permita explicarnos cómo y por qué un docente hace lo que hace; sino que la pregunta orientadora es por la formación o por el desarrollo profesional. A partir del registro o del conocimiento producido acerca de la brecha entre la estructura conceptual de la situación y el modelo operativo del o de los profesionales en actividad, se trata –desde este corpus teórico– de diseñar dispositivos de formación ajustados a las necesidades específicas de un colectivo de trabajo.

En consonancia con el interés de la didáctica profesional por el desarrollo laboral, en un segundo momento argumentamos a favor de la incorporación de una situación como la que aquí se analizó en dispositivos de formación en alternancia, dispositivos que combinen adecuadamente la preparación tanto en base a textos y como a situaciones de trabajo.

La integración del análisis conjunto por parte de formadores-investigadores y de docentes en formación de una situación de trabajo como esta se sostiene en su potencialidad para poner en discusión dos enfoques didácticos –compatibles con el enfoque por competencias– que tienen un enorme peso en la formación docente: la didáctica tradicional, que se expresa en la alta predominancia de situaciones de aprendizaje tipo lección, y una lectura superflua del enfoque intercultural que, centrándose en la convivencia pacífica y en evitar el conflicto entre sujetos de culturas diferentes, obtura la posibilidad de una co-actividad duradera sustentada en concepciones comunes como la requerida en la institución escolar.

En la situación que hemos analizado, la docente detiene su trabajo formativo sobre los estudiantes con más dificultades por su sensibilidad frente a la fragilidad del desarrollo humano. Es precisamente la contradicción entre la fragilidad en este ámbito y el modelo de formación por competencias –entendidas como las capacidades prácticas de las que está dotado un individuo para su ejercicio profesional– la que nos lleva a concebir la formación como un proceso institucional de articulación creciente entre conocimiento y ciudadanía.

NOTAS

¹ Agradecemos a la profesora Patricia Sadosky y a su equipo, formadores de docentes de matemática para el nivel primario de la UNIPE, por la apertura de sus registros de investigación.

² Presentamos una sinopsis de la actividad didáctica realizada en esta secuencia de acuerdo con una adaptación al análisis de la actividad docente propuesta por René Rickenmann (Rickenmann, Angulo Delgado y Soto Lombana, 2012), la cual se basa en la teoría de la acción didáctica de Gérard Sensevy (2007). La sinopsis es un guión general del recorrido de una secuencia didáctica, que respeta la secuencia de las actividades realizadas y, en términos analíticos, funciona como un mapa que permite contextualizar las situaciones o episodios significativos que se proponen en la entrevista de autoconfrontación.

³ La traducción es nuestra.

⁴ El detalle de la secuencia puede verse en el anexo incluido al final de este artículo.

⁵ Las entrevistas de autoconfrontación consisten en el registro de las conceptualizaciones que emplea un profesional para referirse a su propio trabajo, en particular cuando es expuesto a videograbaciones de situaciones que involucran tomas de decisión. Para una referencia pormenorizada se sugiere consultar en este mismo volumen el artículo de Patricia Moscato, dedicado a tematizar la entrevista de autoconfrontación.

⁶ Si nuestro propósito hubiese sido trabajar con el desarrollo profesional de esta docente, hubiésemos seleccionado el Episodio 3 (ver sinopsis en el anexo), en el cual ella acepta que uno de los problemas formulados por una pareja de alumnos se resuelve con el cálculo 22×4 , pero se trata de un problema que no involucra 2 colecciones de objetos, sino 4 diferentes.

⁷ La lectura del problema se interrumpe. La información textual completa del problema es: «En el negocio de don Matías el repartidor dejó 5 bandejas de juguitos de naranja. ¿Cuántos juguitos dejó el repartidor?».

⁸ Alumno cuyo nombre se desconoce.

⁹ Grupo de alumnos que responden simultáneamente.

¹⁰ El detalle del registro de la clase 1 puede verse en el anexo incluido al final de este artículo.

¹¹ MAESTRA. ¿Cuántas bandejas recibió?

IAN. 5.

MAESTRA. 5 bandejas. 8, ¿dónde hay 8?

IAN. En el dibujo.

¹² Se asume aquí el carácter político de la autoridad y la formación docente, aspecto fundamental que requiere un desarrollo específico que excede el núcleo de este artículo.

¹³ La traducción es nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

Abad, Sebastián y Pereyra, Ana

2015 «Subjetividad estatal y formación docente», *Le Monde Diplomatique*, edición especial: Hacia dónde va la educación argentina, febrero - marzo, pp. 26-27.

Antier, Emmanuel

2011 «Formation à l'éthique professionnelle des enseignants de langue-culture: constats et perspectives», en *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. XXX, n° 3, pp. 13-29. Disponible en: <<https://www.apliut.revues.org/1602>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Bronckart, Jean Paul

2011 «La formation aux compétences langagières: pour un réexamen des rapports entre langues et discours», en *Bulletin VALS-ALSA*, vol. 93, Neuchâtel, pp. 27-46. Disponible en: <http://doc.rero.ch/record/28558/files/Bronckart_Jean-Paul_-_La_formation_aux_comp_tences_langagi_res_pour_un_examen_20120222.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Brousseau, Guy

2007 *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*, Buenos Aires, Libros del Zorzal.

Clot, Yves y Faïta, Daniel

2000 «Genres et styles en analyse du travail: Concepts et méthodes», en *Travailler*, vol. 4, pp. 7-42. Disponible en: <http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Fernández, Gabriel y Clot, Yves

2007 «Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad», en *Laboreal*, vol. III, nº 1, pp. 15-19. Disponible en: <http://laboreal.up.pt/files/articulos/2007_07/es/15_19es.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Jorro, Anne

2007 «L'alternance recherche - formation - terrain professionnel», en *Recherche & Formation*, nº 54, pp. 101-114. Disponible en: <<http://rechercheformation.revues.org/938>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Pastré, Pierre

2007 «Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante», en *Recherche & Formation*, nº56, pp. 81-93. Disponible en: <<http://rechercheformation.revues.org/907>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

2008 «Apprentissage et activité», en Lenoir, Yves y Pastré, Pierre (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès.

2011 *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, París, PUF.

Piaget, Jean

1975 *Réussir et comprendre*, París, PUF.

1985 *La toma de conciencia*, Madrid, Morata.

Rickenmann, René; Angulo Delgado, Fanny y Soto Lombana, Carlos

2012 *El museo como medio didáctico*, Bogotá, Universidad de Antioquía.

Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula

2004 *Diseño curricular. Para la escuela primaria, primer ciclo*, Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/dep1.pdf>> [Consulta: 7 de octubre de 2015].

Sensevy, Gérard

2007 «Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique», en Sensevy, Gérard y Mercier, Alain (dirs.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR [trad. cast.: «Categorías para describir y comprender la acción didáctica». Disponible en: <<http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20describir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>> (Consulta: 6 de octubre de 2015)].

Vergnaud, Gérard

1990 «La théorie des champs conceptuels», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, nº 23, pp. 133-170.

Vygotski, Lev S.

1979 *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica-Grijalbo.

ANEXO: SINOPSIS DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Clase 1

Fase	Descripción de la actividad	Fenómenos didácticos
0:00 a 0:07 Entrada al aula y organización de la actividad	La maestra distribuye los cuadernos y los libros para el trabajo. Pide a los alumnos que hagan una línea larga y pongan la fecha. También que indiquen la página del libro con la que van a trabajar. Los alumnos abren el cuaderno, hacen la línea larga, ponen la fecha e indican que trabajan con la página 32 del libro de matemática.	Actividad no didáctica: la maestra pone a los alumnos en situación de trabajo.
0:07 a 0:16 Lectura en común de los problemas y comentarios al texto	Se lee el título de la actividad: «El repartidor». Se acuerda, en una conversación entre la docente y los alumnos, que un repartidor es quien les entrega mercaderías a otras personas que luego las venden en un comercio, como un quiosco. La maestra pide que en la viñeta correspondiente del libro de texto numeren los problemas que van a tratar de 1 a 4. Un alumno lee una leyenda que introduce la actividad: «Los lunes pasa el repartidor por los quioscos. Trae gaseosas, juguitos y golosinas». La maestra define que primero van a leer en conjunto los problemas y que luego los alumnos los resolverán individualmente en el cuaderno. Primer problema: «En el negocio de don Matías el repartidor dejó 5 bandejas de juguitos de naranja. ¿Cuántos juguitos dejó el repartidor?». Segundo problema: «En el negocio de Marta dejó una caja de 8 chocolates, 13 turrones y 36 chupetines. ¿Cuántas golosinas dejó?». Tercer problema: «Don Juan le pidió que deje solamente 75 latas de gaseosas. El repartidor bajó 24 latas de naranja, 36 de pomelo y 18 de cola. ¿Dejó lo que le pidió Don Juan?». Cuarto problema: «Doña Maru organiza las gaseosas en su negocio. Recibió 7 paquetes de 6 latas de gaseosas cada uno. ¿Cuántas latas recibió?».	MESO: El objetivo es que los alumnos comprendan los problemas: (la noción de repartidor, de golosinas como nombre genérico). TOPO: Acciones reguladoras de la docente orientadas a que los alumnos registren también la información gráfica y no solo la textual de los problemas. MESO: Provoca la relectura de los problemas cuando algún alumno dice no entender.
0:17 a 0:33 Interacción de la maestra con los chicos mientras trabajan en forma individual en la resolución de los problemas	La maestra habilita el uso del cuaderno para la realización de dibujos o cálculos que les permitan a los alumnos resolver el problema. A algunos alumnos les sugiere que dibujen y a otros, que escriban los números implicados en el problema. «¿Vas a dibujar 8 jugos? ¿Y en vez de dibujar 8 jugos, qué podés hacer? ¿No hay ninguna forma de escribir 8 que no sea dibujando los 8 juguitos?» «¿Qué números podés juntar para hacer la cuenta más rápido?» «¿Ves que hay que escribir? Si uno escribe, ordena lo que va pensando...»	TOPO: Acciones reguladoras orientadas a que los estudiantes tomen en cuenta los datos provenientes de la información gráfica, y movilicen distintos recursos para hallar una solución. EPISODIO 1: Modos diferentes de regular y devolver la responsabilidad a distintos alumnos.

<p>0:34 a 1:04</p> <p>Puesta en común de la resolución de los problemas</p>	<p>Luego de un recreo, la maestra divide el pizarrón en 4 cuadrantes y los numera en el cuadrado superior izquierdo.</p> <p>Pide a los alumnos que abran sus cuadernos y sus libros para hacer la puesta en común.</p> <p>Solicita luego a una alumna que lea el problema 1.</p> <p>Le pide a uno de los alumnos (Tobías) que explique cómo lo resolvió, qué cálculo hizo.</p> <p>Tobías responde que hizo $8 - 5$, la maestra anota en el pizarrón y pregunta: «¿Qué son estos 8?».</p> <p>Uno de los estudiantes, Ian, que hizo el mismo cálculo explica que el repartidor tenía 8 juguitos y llevó 5 al quiosco.</p> <p>A partir de la relectura del problema, Ian responde que el repartidor le dejó 5 bandejas de juguitos al quiosquero.</p> <p>Otro alumno sugiere cambiar el signo del cálculo (x en lugar de -) y la maestra le pide que espere a que se entienda cómo lo pensaron Ian y Tobías.</p> <p>La maestra pregunta a los dos chicos si el cálculo $8 - 5$ es correcto para este problema.</p> <p>Los estudiantes responden que no. Cuando la maestra les pregunta qué harían, Tobías responde: «$8 + 5$».</p> <p>La maestra retoma las preguntas orientadas a que los chicos identifiquen la colección de pertenencia de los 2 números en cuestión.</p> <p>La maestra elige a otra estudiante para que explique cómo lo resolvió. La estudiante, Lucila, explica que lo resolvió haciendo 5 veces 8.</p> <p>Varios alumnos dicen que ellos lo pensaron igual.</p> <p>Una niña dice que ella multiplicó. La maestra le pide que espere.</p> <p>La docente les pregunta a Ian y Tobías si entienden lo que pensó Lucila y si el cálculo $8 + 5$ es lo mismo que lo que hizo Lucila.</p> <p>Tobías acepta con dudas la validez de la respuesta de Lucila.</p> <p>Le da la palabra a otra alumna (Rocío) que lo respondió con la multiplicación 5×8.</p> <p>Nico agrega que «es más fácil hacer 8 veces 5... porque 4 veces 10 es 40».</p> <p>La maestra institucionaliza que es más fácil sumar 8 veces 5 que 5 veces 8 y propone dejar este asunto para más adelante.</p> <p>La docente propone pasar a la resolución del problema 2. Una alumna lo lee. La alumna dice que lo resolvió mediante el cálculo: $8 + 13 + 36 = 57$.</p> <p>Ian menciona su estrategia de partición de los números para resolver esa suma. La maestra verifica que todos los alumnos hayan empleado el mismo cálculo para la resolución y propone pasar al problema 3.</p>	<p>MESO: La acción didáctica está orientada a que los alumnos reconozcan la pertenencia de los dos números implicados en la multiplicación a dos colecciones diferentes.</p> <p>Pide la relectura del problema.</p> <p>EPISODIO 2: Regulaciones y devoluciones orientadas al tratamiento del error y a la identificación de los saberes que los alumnos movilizan para resolver este problema.</p> <p>TOPO: La maestra subdivide el primer cuadrante para registrar otras resoluciones posibles del primer problema.</p> <p>Anota: $8 + 8 + 8 + 8 + 8$.</p> <p>TOPO: La maestra anota en la tercera columna del primer cuadrante 5×8. Anota abajo 8×5.</p> <p>MESO: El medio didáctico no se mueve en los problemas de suma. Es un saber instrumentalizado</p>
---	---	---

	<p>Una alumna lo lee. Como no llegó a resolverlo, la maestra le pide que lo piensen juntas. Escribe los datos del problema en el pizarrón y le pregunta: «¿Cómo podemos saber si el repartidor le dejó lo que le pidió don Juan?» La alumna, Mica, propone sumar las latas. La maestra escribe en el pizarrón: $24 + 36 + 18$ y pregunta a la clase si alguien hizo esa cuenta y cuánto le dio. Un alumno dice que le dio 76 y otros 78. Mica lo resuelve oralmente descomponiendo los números y llega al resultado 78.</p> <p>Pasan a la puesta común del problema 4. Rocío lo lee. Le pregunta a Anto cómo lo resolvió y la alumna responde que hizo 6 veces 7. La maestra le pregunta cómo lo escribió y anota en el pizarrón la suma sucesiva: $6 + 6... + 6 = 42$</p> <p>Pregunta por otro modo de resolución y Rocío dice que hizo 7×6. Le pregunta por qué. Rocío responde que le resulta más fácil y Lucila dice que porque se repite el mismo número.</p>	<p>MESO: Regulaciones orientadas a identificar la escritura $6 \times 7 = 6 + 6... + 6 = 42$</p>
<p>1:05 a 1:08</p> <p>Validación de la resolución de problemas</p>	<p>La maestra propone a la clase pensar por qué el problema 1 y el 4 admiten ser resueltos mediante la multiplicación.</p> <p>Le pregunta a un alumno, Nico, si los problemas 2 y 3 pueden resolverse por multiplicación. Nico responde que no porque «son muchos, son distintos números».</p> <p>Se diferencia estos dos problemas del 1 y del 4, en los cuales cada bandeja o paquete contiene la misma cantidad de jugos o latas.</p>	<p>MESO: La acción didáctica se orienta a diferenciar los problemas que se resuelven por suma de aquellos que se resuelven por multiplicación.</p>

Clase 2

Fase	Descripción de la actividad	Fenómenos didácticos
<p>0:00 a 0:03</p> <p>Definición de la actividad</p>	<p>Una alumna, Cami, lee del libro la consigna: «Marcá en cuál de las siguientes situaciones se puede utilizar la operación 30×5 para obtener la respuesta».</p>	
<p>0:04 a 0:13</p> <p>Actividad conjunta: decidir cuál o cuáles de los tres problemas se resuelven con la operación 30×5</p>	<p>La maestra dice que se trabajará en forma colectiva.</p> <p>Una alumna lee el primer problema: «De las 30 botellas de gaseosa que tenía Tere ya vendió 5. ¿Cuántas botellas le quedan para vender?»</p> <p>Una alumna propone usar la operación $30 - 5$.</p> <p>La clase decide no marcar el problema 1.</p> <p>Un alumno, Juan, lee el segundo problema: «Tere tiene una heladera que tiene 5 rejillas para colocar botellas. Ella ubicó 30 botellas de agua en cada rejilla. ¿Cuántas botellas de agua puso en la heladera?».</p> <p>Deciden hacer una segunda lectura.</p> <p>Una alumna, Sofía, propone marcar este problema. Se delibera acerca de si 5×30 es igual a 30×5 y la clase decide que sí.</p>	<p>MESO: La acción didáctica se orienta a identificar entre diversos problemas, en los que están implicados los números 30 y 5, cuáles se pueden resolver con la operación 30×5.</p> <p>TOPO: La maestra señala que hay información gráfica que acompaña el texto.</p>

	<p>Un alumno, Nico, lee el tercer problema: «Tere tiene 30 botellas de pomelo. La mitad de ellas las guardó en el depósito. A las que dejó en el negocio les puso el precio: 5 pesos. ¿Cuántas botellas llevó al depósito?».</p> <p>Relee el mismo alumno respetando los signos de puntuación.</p> <p>Una alumna, Rocío, dice que llevó 15 al depósito.</p> <p>La clase resuelve que este problema no hay que marcarlo.</p>	
<p>0:14 a 0:47</p> <p>Actividad en parejas. Formulación de dos problemas, uno de los cuales se resuelve con la operación 22×4 y otro con $22 + 4$</p>	<p>Una alumna, Lucila, lee la consigna de la actividad a realizar en pareja.</p> <p>«Piensen un problema que se resuelva con el cálculo 22×4 y otro que se resuelva con $22 + 4$. Intercambien los problemas con otra pareja y verifiquen si los problemas corresponden a los cálculos dados.»</p> <p>Relectura.</p> <p>La maestra organiza las parejas y propone que usen el cuaderno para escribir los problemas.</p>	<p>MESO: Regulaciones orientadas a movilizar la conclusión de la clase anterior: la multiplicación como sumas reiteradas del mismo número.</p> <p>TOPO: La maestra se acerca a las distintas parejas. Regula de forma distinta en diversos grupos: sugiere empezar por el problema que les resulte más sencillo, incluir la pregunta al final del enunciado con los datos, etc.</p>
<p>0:47 a 1:17</p> <p>Lectura de los problemas y decisión colectiva de la operación que lo resuelve</p>	<p>La maestra apaga la luz para generar condiciones para la actividad en común.</p> <p>Define la actividad: una pareja elige uno de los problemas y no dice a qué operación se corresponde. Luego otro alumno cualquiera de la clase será seleccionado para contestar a qué operación corresponde (22×4 o $22 + 4$).</p> <p>Una alumna lee el problema: «Nicolás tiene un quiosco y su hijo le pidió 4 bandejas de coca. Si cada bandeja trae 22 cocas, ¿cuántas cocas le mandó?».</p> <p>La alumna seleccionada, Sofía, responde que se resuelve con 22×4.</p> <p>Otra pareja elige un problema: «La señora Sol nos dio 22 páginas de tarea y al otro día nos dio 4 páginas de tarea. ¿Cuántas páginas nos dio en total?».</p> <p>El alumno seleccionado, Ian, responde que se resuelve con $22 + 4$ y justifica: «...no es como las bandejas. 22 son páginas y no son veces. Le sumás».</p> <p>Otra pareja lee: «En la heladería de don Pedro regalaron 22 helados cada día por 4 días. ¿Cuántos regaló don Pedro?».</p> <p>La alumna seleccionada, Sofía, dice que se resuelve con 22×4.</p> <p>Otra pareja lee: «Sol tenía 22 vestidos. Después el novio le compró 22 tacos. La mamá le compró 22 <i>shorts</i> y la tía le regaló 22 <i>jeans</i>. ¿Cuánta ropa tiene Sol?».</p> <p>La alumna seleccionada, Rocío, dice que «es de suma» y que lo resolvería con el cálculo «$22 + 22 + 22 + 22$». Se produce un debate sobre si se está sumando lo mismo o el mismo número.</p>	<p>MESO: Identificación de la pertenencia de los multiplicandos a dos colecciones diferentes, se anotan en el pizarrón.</p> <p>TOPO: Anota 22 (flecha que conduce al texto «cocas por bandeja») \times 4 (flecha que conduce al texto «bandejas»).</p> <p>TOPO: Anota 22 (flecha que conduce al texto «helados por día») \times 4 (flecha conduce al texto «días»).</p> <p>TOPO: Anota 22 (flecha «vestidos») + 22 (flecha «tacos») + 22 (flecha «shorts») + 22 (flecha «jeans»).</p>

	<p>Otra pareja lee: «José fue al mercado y se compró 22 caramelos y sus padres le regalaron 4 caramelos más. ¿Cuántos caramelos tiene ahora?».</p> <p>La alumna seleccionada dice que se resuelve con $22 + 4$.</p> <p>«Jazmín fue al mercado y compró 4 almohadones de corazón y ya tenía 22 almohadones. ¿Cuántos almohadones tiene ahora?»</p> <p>El alumno seleccionado, Tobías, dice que se resuelve con «$20 + 4$ y después el 2».</p>	<p>EPISODIO 3: Este problema contradice la pertenencia de los multiplicandos a dos colecciones diferentes. Y la maestra institucionaliza que se puede resolver con el cálculo 22×4 porque se trata de sumas sucesivas.</p> <p>MESO: Regulación orientada a que el alumno distinga la elección de una de las dos operaciones de la manera de calcular para llegar al resultado.</p>
<p>1:18 a 1:26</p> <p>Validación de la puesta en común de los problemas elaborados por las parejas</p>	<p>La maestra propone que abran el libro para responder la pregunta: «¿En qué son distintos los problemas de multiplicación de los de suma?».</p> <p>A partir de preguntas y respuestas la maestra escribe en el pizarrón: «Los problemas de suma a veces se pueden resolver con una multiplicación. Pueden resolverse con una multiplicación cuando se suma varias veces el mismo número».</p>	<p>MESO: Acción didáctica orientada a conceptualizar la multiplicación como suma reiterada del mismo número.</p> <p>EPISODIO 4 (vinculado al EPISODIO 3): Institucionalización que recoge parcialmente el trabajo realizado.</p>

Clase 3

Fase	Descripción de la actividad	Fenómenos didácticos										
<p>0:00 a 0:07</p> <p>Definición de la actividad a realizar en forma individual</p>	<p>La actividad didáctica consiste en completar la tabla que aparece en la página 35 del libro:</p> <p>Una alumna lee: «El repartidor decidió preparar una tabla para saber cuántas latas en paquetes de 6 deja en cada quiosco. Completala.». La tabla del libro es como la que sigue:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Cantidad de paquetes</th> <th>Cantidad de latas</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>3</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>24</td> </tr> <tr> <td></td> <td>30</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Cantidad de paquetes	Cantidad de latas	3			24		30	6		<p>MESO: Regulación orientada a volver sobre la información gráfica: la cantidad de latas por cada paquete. Conocimiento de la tabla del 6.</p> <p>TOPO: La maestra se acerca a distintos estudiantes y regula de forma diferente (sugiere a algunos que dibujen, a otros que propongan un cálculo y un resultado).</p>
Cantidad de paquetes	Cantidad de latas											
3												
	24											
	30											
6												

<p>0:08 a 0:25</p> <p>Puesta en común del resultado de la tabla completa</p>	<p>La maestra registra que hay estudiantes que no comenzaron a hacer la tarea y les dice que es su responsabilidad intentar algo aunque ella no se haya acercado a sus bancos. Una alumna, Bianca, dice que lo resolvió haciendo 3×6, 3 veces 6 y que le dio 18. Para la segunda fila, la maestra le da la palabra a Tobías. Tobías llegó al resultado 4, pero tiene muchas dificultades para explicar cómo arribó a ese resultado. La maestra comenta que vio que Maga había resuelto la primera fila y la última y le pregunta por qué hizo eso. Maga tiene dificultades para explicarlo. La maestra pregunta qué relación hay entre el número 3 y el 6. Otro alumno, Ale, responde que 6 es el doble de 3. Concluye que 6 paquetes van a ser el doble de latas que las que hay en 3, es decir, 36 latas. Luego, la maestra le pregunta por la relación entre 36 y 30. Ale dice que hay un paquete más cuando se trata de 36 latas. Concluyen que en la tercera fila se trata de 5 paquetes. Otro alumno dice que lo mismo vale para la segunda fila y Nico dice que él lo resolvió agregándole 6 (1 paquete) al número 18.</p>	<p>MESO: La acción didáctica se orienta a la comprensión de las relaciones entre los números de la tabla pitagórica.</p> <p>MESO: La maestra escribe en la tabla del pizarrón flechas con la leyenda «+6» entre cada fila del lado derecho y con la leyenda «+1» entre cada fila del lado izquierdo</p>
<p>0:26 a 0:28</p> <p>Conclusión de la lectura de la tabla</p>	<p>La maestra recuerda la conclusión de la clase anterior: los problemas de multiplicación son aquellos en los que se suma varias veces el mismo número. La maestra pregunta: «¿Cuál es la cantidad que se repite en esa tabla?». Nico responde que es 6, porque va de 6 en 6.</p>	

LA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTACIÓN COMO UN DISPOSITIVO FACILITADOR DE APRENDIZAJE Y MEJORA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Patricia Moscato

INTRODUCCIÓN

Desde el campo de la formación profesional de la docencia, se ha señalado en reiteradas oportunidades la importancia del protagonismo de los actores en sus procesos formativos. Se convoca a los docentes a ser profesionales-investigadores de sus prácticas. Identificamos este sentido en el encuadre de la didáctica profesional y la clínica de la actividad. Estas perspectivas, que no provienen originalmente del ámbito clásico del análisis de las prácticas educativas, brindan elementos para poder comprender y analizar la organización de la actividad de los profesores y sus parámetros, o criterios, indagando el quehacer docente a través de dispositivos de análisis donde los profesores son protagonistas activos. En estos dispositivos, los procesos de investigación y formación pueden suponerse articulados, de forma tal que la comprensión de la actividad docente, su análisis, sus parámetros, sus criterios, sus estabilidades y evoluciones aluden a la construcción del conocimiento en el marco de investigaciones sobre la práctica.

Particularmente, aquí nos focalizaremos en el dispositivo de la entrevista de autoconfrontación, a través del cual se propician experiencias de aprendizaje en los docentes involucrados que son altamente formativas, al punto de que es posible constituir la formación en un objetivo de este dispositivo.

LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA

Las perspectivas asumidas nos brindan los elementos para poder comprender y analizar la organización de la actividad didáctica. Para esto, recurrimos a la indagación compleja y completa de situaciones didácticas reales. Realizar este tipo de análisis supone un estudio exhaustivo de secuencias didácticas situadas, es decir, supone indagación empírica con retorno a las huellas de la actividad por parte de los actores, que permita relevar datos de la organización de la actividad de los profesores y los parámetros que la rigen. De esta forma apuntamos a identificar los motivos por los cuales los docentes se organizan y hacen lo que hacen. Trabajar con estas perspectivas nos permite acceder no solo a la acción observable dentro de la dinámica de la práctica, sino a la actividad total del docente y a su organización. En este sentido, Gabriel Fernández e Yves Clot (2007) profundizan el concepto de «actividad humana de trabajo». Para estos autores, la actividad realizada no es la integralidad de la actividad del sujeto: lo real de la actividad hace referencia también a lo que no se hace, a aquello que se quiere hacer sin conseguir o que se podría haber hecho y no se hizo, a lo que se puede hacer en otro lugar, qué se hace para que no se haga, lo que podría ser hecho, entre otras posibilidades. Asimismo, plantean que *actividad realizada* y *actividad real* son el resultado de la dualidad entre

lo cognitivo y lo emotivo; pues la actividad real integra lo observable y lo no observable, aquello que el docente hubiera querido o pensado hacer, la actividad impedida, suspendida. Por lo tanto, la actividad realizada es entonces solo una parte, porque la acción es considerada como manifestación exterior de la actividad. De este modo, resulta oportuno que traigamos a colación la metáfora de la punta de un iceberg, para connotar la relación entre acción y actividad. A la primera la vinculamos con lo evidente y observable, y a la segunda, con aquello que la sostiene.

Podemos afirmar, entonces, que las perspectivas asumidas nos permiten ir más allá de lo que realmente aconteció. Desde este encuadre, entendemos la entrevista de autoconfrontación (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) como un dispositivo que posibilita la reflexión y el aprendizaje de la práctica (Pastré, 2006) y en la práctica. A través de ella, proponemos confrontar a los docentes con las huellas o rastros de su actividad (Cahour y Licoppe, 2010), instancia que se constituye en un mediador para reelaborarla y optimizarla. Planteamos que la capacidad de este tipo dispositivo reside en que «la confrontación tiene efectos performativos propios, y puede ser parte de un proceso de construcción de conocimiento para actuar y el conocimiento sobre la acción» (ibíd.: 6).

Consideramos necesario profundizar en aquellas categorías teóricas que aluden al vínculo entre actividad y aprendizaje.

ACTIVIDAD Y APRENDIZAJE

Como hemos afirmado, el dispositivo de la autoconfrontación adquiere sentido y valor para el análisis de las prácticas y la formación docente en función del vínculo entre actividad y aprendizaje. Entendemos a la *actividad* como todo aquello que hace un sujeto con el objetivo de cumplir con una tarea. Este proceso puede incluir acciones observables o no observables (Fernández y Clot, 2007), ya que, como explicitamos anteriormente, lo real de la actividad hace referencia también a lo que no se hace, a aquello que se podría haber hecho y no se hizo. Es decir, la actividad realizada con manifestación exterior, la acción, es solo una parte de la actividad.

La didáctica profesional plantea como posible y pertinente un análisis que va más allá de lo observable. En este sentido, vemos necesario

diferenciar entre actividad productiva y actividad constructiva, tal como fue esbozado por Karl Marx y retomado por Renan Samurçay y Pierre Rabardel (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006): la actividad productiva se identifica con la acción que transforma lo real; todo sujeto al actuar transforma una «porción» de realidad, y al transformar lo real también se transforma a sí mismo. Este último proceso alude a la actividad constructiva.

La actividad productiva tiene el tiempo de la acción; por el contrario, la actividad constructiva es a largo plazo. Se desarrolla más allá de la acción. En consecuencia, la actividad productiva se termina con el fin de la acción, mientras que la actividad constructiva puede proseguirse más allá. Es en este punto que radica la importancia de los análisis de prácticas en función del retorno a la experiencia, en general, y de la entrevista de autoconfrontación, en particular. La actividad constructiva, luego el *aprendizaje*, funciona según un lapso temporal que es de plazo medio o de largo plazo, mientras que la actividad productiva se sitúa en el corto plazo (Pastré y Lenoir, 2008). Consideramos necesario indagar sobre ella para identificar los aspectos no visibles, no evidentes, de la actividad y así conocer y comprender su organización. El aspecto formativo de la autoconfrontación se apoya sobre la actividad constructiva. Es un dispositivo para prolongarla intencionalmente y, en consecuencia, prolongar el aprendizaje.

La actividad productiva y la actividad constructiva se nos presentan como indisociables. El docente al actuar –actividad productiva– siempre construye conocimiento –actividad constructiva–. La actividad está siempre vinculada al aprendizaje, «se continúa aprendiendo al actuar, al confrontarse con situaciones que a cambio van a producir una acción» (Pastré, 2006: 19).¹ Esta es la razón por la cual podemos sostener que siempre que hay actividad hay aprendizaje; este se constituye en la prolongación de la actividad: «Se continúa aprendiendo al actuar, al confrontarse con situaciones que a cambio van a producir una acción» (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006: 19).² Consideramos clave destacar que este aprendizaje produce mejora y desarrollo cuando el docente puede atribuirle sentido a su accionar. La entrevista de autoconfrontación se constituye, entonces, en un facilitador de aprendizaje que, sostenido en la actividad constructiva, indaga la actividad productiva.

En este sentido, nos parece pertinente explicitar que actividad y aprendizaje se presentan como dos procesos indisociables. Podemos afirmar que

el aprendizaje acompaña a la actividad total de un sujeto. Este es de índole incidental en la actividad productiva e intencional en la actividad constructiva.

En los procesos de formación docente, el dispositivo de la entrevista de autoconfrontación supone trabajar desde la actividad constructiva, en función de una actividad productiva, propiciando intencionalmente aprendizaje, análisis y comprensión de la actividad docente. Es por esto que se constituye en un dispositivo clave de investigación de la actividad docente y al mismo tiempo en un dispositivo de formación que facilita aprendizaje. A continuación presentamos un tramo de una entrevista de autoconfrontación realizada en el Trayecto de Análisis de Práctica (TAP) de la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura de Nivel Primario de UNIPE,³ en el que la maestra alude a su actividad productiva desde una dimensión constructiva. Consideramos que estas reflexiones tienen la potencia de propiciar mejora desde un aprendizaje que parte de la actividad realizada:

INVESTIGADOR. Bien, luego de la vista de los dos fragmentos de clase, comentanos todo lo que se te ocurra... ¿Qué querrías decir?

MAESTRA. Primero, me sorprendo viéndome en primer grado... nunca estuve con niños de primer grado, después pensaba, no sé... cosas puntuales, porque en la última secuencia, de los tres nenes, de los últimos tres nenes, ¿quién de los tres había escrito? Yo no les pregunté, tendría que haberles preguntado quién escribió de los tres. Porque no lograban entre ellos identificar, y dentro de todo estaba bien escrito, habían escrito *nariz* con todas las letras, *feroz* con todas las letras, y no lograban identificar, no lograban diferenciar las palabras. Entonces, ahora, viéndolo, me doy cuenta de que tendría que haberles preguntado quién lo escribió, esa duda me queda sobre ese fragmento. Porque no lograban identificar las palabras, si bien había uno de ellos que había leído de corrido, pero tampoco marcaba bien las palabras escritas...

Podemos identificar en este tramo el proceso de análisis que realiza la docente sobre sus intervenciones, y la valoración de la pregunta y la respuesta por parte de ella misma para mejorar y lograr intervenciones más pertinentes.

Centrar el análisis en la actividad constructiva, tal como se desarrolla en la actividad productiva, rompe con el paradigma clásico de corte entre la teoría y la práctica, que propone la supremacía de la primera.

Cabe destacar que la actividad constructiva nos permite conceptualizar y generalizar a partir de un caso particular, haciendo foco en la situación particular (al mismo tiempo, esta puede ser considerada como un caso entre otros posibles). Estos procesos surgen de la actividad concreta y se construyen progresivamente durante el ejercicio de la misma (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). En la entrevista de autoconfrontación se trabaja desde la actividad constructiva, a partir de la actividad productiva, analizando las huellas de la actividad. En esta indagación se juegan los procesos de generalización y universalización provenientes de casos particulares de la práctica. Consideramos pertinente y necesario hacer referencia a una serie de conceptos que los explican. En este sentido, es imperioso que empecemos mencionando a Dimitri Ochanine (1981) con los conceptos de imagen cognitiva e imagen operativa (citado por Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006). La primera refiere a la descripción de un objeto y se identifica con el modelo cognitivo (teoría) y la segunda describe ese mismo objeto en función de la acción, es decir, conservando las propiedades que le son útiles para la acción, identificándose con el modelo operativo.

En consecuencia, la imagen operativa comporta representaciones para la acción «que poseen sus características específicas que las diferencian de las meras representaciones cognitivas» (ibíd.: 6). Por consiguiente, estos autores nos presentan dos formas de conceptualización: «una que enuncia propiedades y relaciones de los temas; la otra, que selecciona ciertos rasgos de un objeto para hacer sus conceptos, que orientan y organizan la actividad» (ibíd.).

Por su parte, el docente es considerado como un sujeto actuante y un sujeto cognoscente, ya que el conocimiento se presenta bajo dos formas unidas. En este sentido, consideramos preciso explicitar que hay dos formas del conocimiento, que se corresponden con dos registros de conceptualización: por un lado, existe una forma predicativa o discursiva que se expresa en enunciados y da nacimiento a saberes, correspondiéndose con un registro epistémico de conceptualización. Por otro lado, existe una forma operatoria del conocimiento que se corresponde con un registro pragmático de conceptualización, dado que tiene como objetivo orientar y

guiar la acción. El conocimiento, siguiendo esta línea, presenta asimismo dos propiedades: es predicativo y operativo. Estas dos formas de conocimiento deben ser consideradas en manera conjunta (Pastré y Lenoir, 2008).

La conceptualización, entonces, existe en los dos niveles: en el registro epistémico y en el pragmático, donde es necesario retener algunos elementos conceptuales que guían la acción. Este último registro tiene como meta el «éxito de la acción» (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006: 24), estamos en presencia de un mismo conocimiento, que puede orientar la acción o constituirse en un saber que puede ser transmitido.

Al respecto, resulta oportuno que tengamos en cuenta la diferenciación que hace Pastré (2006): en el registro epistémico, la pregunta clave es ¿cómo funciona esto?, mientras que en el registro pragmático es ¿cómo se conduce esto? Es decir, la conceptualización se vincula con el establecimiento de una «semántica de la acción, que va a servir de base al diagnóstico de situación que está representado por el conjunto de las relaciones de significación entre las invariantes organizadoras de la acción y los indicadores que permiten evaluarlos concretamente» (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006: 24).

En la entrevista de autoconfrontación trabajamos con los dos registros, apuntando a explicitar y concientizar la semántica de la acción asumida por el profesor. De esta forma, indagamos sobre la organización de la actividad y posibilitamos su conceptualización. La confrontación con los episodios seleccionados comporta registro pragmático. El discurso del docente, las explicaciones, las hipótesis que construirá al observarse y las reflexiones posibles se vinculan con el registro epistémico. A continuación, presentamos un ejemplo que forma parte del material empírico de análisis del Seminario en Metodología de Análisis de las Prácticas de la Diplomatura en Didáctica Profesional de UNIPE,⁴ y que tiene su origen en una investigación del Programa Saint Exupéry⁵ en la cual se trabaja con los dos registros, el epistémico y el pragmático, con el objetivo de comprender las razones por las cuales los profesores de historia y los de formación ética y ciudadana –utilizando de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza (TICE)– organizan su actividad de determinada forma.

Actividad productiva	Actividad constructiva
<p><i>Tramo de registro de secuencia didáctica</i></p> <p>Clase 2 0:17:17 Fase 3: Ejemplificación</p> <p>PROFESOR. (<i>Dialoga con los alumnos.</i>) ¿Qué es lo primero que van a hacer?</p> <p>ALUMNO 1. Agruparse para reclamar...</p> <p>PROFESOR. Está bien, ustedes tienen que... a ver...</p> <p>ALUMNO 2. Van a reclamar sus derechos. PROFESOR. Ustedes tienen que reclamar sus derechos colectivamente...</p> <p>ALUMNO 1. ¡Van a hacer huelga! ALUMNO 3. Una asamblea PROFESOR. ¡Una asamblea! ¡Bien! Estefanía, van a hacer una asamblea. ¡Bien! Eso es lo que es un sóviet, ustedes para reclamar sus derechos, como estudiantes o lo que fueren, no hacen una huelga mañana.</p>	<p><i>Entrevista de autoconfrontación</i></p> <p>PROFESOR. Me veo atento, digamos... por ahí atento, y como enfático, que es en realidad... yo busco eso, digamos, estar... porque me parece que por ahí estar... pero eso no tiene tanto que ver con las TIC, obviamente, pero tiene que ver con una cuestión de cómo es uno en el aula y estar bien atento a lo que están demandando o diciendo o buscando... los chicos y... porque en definitiva, bueno, de eso se trata. Por ahí había veces... me da la impresión como que los interrumpo un poco...</p>

Con este ejemplo de transcripción buscamos poner en tensión lo realizado en la actividad productiva y lo explicitado en la actividad constructiva, para indagar en los dos registros del conocimiento: el pragmático y el epistémico. En los procesos de análisis de la actividad necesitamos poner en evidencia la dialéctica entre ambas actividades (Samurçay y Rabardel, 2004), en función del proceso de conceptualización en la acción, a través del examen y puesta en tensión de la acción docente, el registro pragmático de la actividad y las entrevistas, las cuales son tomadas como registros epistémicos. Este diseño posibilita la comprensión de la organización de la actividad docente y apunta a la identificación de invariantes de acción, concepto que posteriormente presentaremos. Ordena, en relación al encuadre teórico, lo evidente y lo no evidente.

Análogamente, Gérard Vergnaud (1990) propone el concepto de esquema, que se constituye en una categoría importante para el análisis de la

actividad docente, ya que supone formular una perspectiva que lleva en sí la organización de la acción. En este sentido, denominamos «esquema a la organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dada. En los esquemas es donde se deben investigar los conocimientos en acto del sujeto, es decir, los elementos cognitivos que permiten a la acción del sujeto ser operatoria» (ibíd.: 134).⁶ Desde este enfoque, el conocimiento está fuertemente vinculado a la actividad. Está inscripto en ella, la orienta y la guía. Como afirmamos anteriormente, el dispositivo de la autoconfrontación posibilita la explicitación de la dimensión operatoria.

Asimismo, el esquema puede ser considerado como «una totalidad dinámica funcional y una organización invariante de la actividad para una clase definida de situaciones» (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006: 13). La noción de invariante operativa tiene su antecedente en el concepto de invariante operatoria, planteado por Jean Piaget. Para este autor, las invariantes operatorias son instrumentos que se construyen en contra de lo real. Sirven para ajustarse al mundo y comprenderlo. En la perspectiva de la didáctica profesional, las invariantes operativas se transforman en conceptos en acto y teoremas en acto. Su función directa es realizar un diagnóstico de la situación para guiar la acción. La función de recopilación de la información para hacer el diagnóstico es realizada por los conceptos en acto (implícitos o explícitos), constituyéndose en conceptos organizadores de la acción. Estos son los encargados de retener la situación a la que debe adaptarse el sujeto. Los teoremas expresan a los conceptos en acto en forma de proposiciones consideradas ciertas por el sujeto. La entrevista de autoconfrontaciones un dispositivo que posibilita, en la dinámica de los otros dispositivos de la clínica de la actividad, la explicitación de los teoremas que expresan los conceptos en acto. Al respecto, consideramos válido el ejemplo que a continuación presentamos, donde una docente, con la ayuda del investigador, explicita su acción, vinculada a la revisión autónoma de la escritura:

INVESTIGADOR. Pero, en este caso era algo que ellos habían escrito ¿Cuál era tu propósito de la interpretación? ¿Por qué se lo solicitabas?

MAESTRA. Para saber las características del lobo. No teníamos los libros en ese momento para recurrir a los libros. Pero podríamos haber recurrido al libro. Teníamos una fotocopia, no recuerdo qué

fotocopias tenían ellos, porque había algunas copias que tenían texto y otras no. Si tenían texto, se podría haber recurrido a la información para validar ahí la escritura, la de ellos con la del texto impreso, pero no teníamos impreso, no recuerdo sinceramente si teníamos.

INVESTIGADOR. ¿A qué te referís cuando decís validar?

MAESTRA. Para darles a ellos la seguridad de poder... O sea, lo que está en el salón colgado supuestamente es válido, está colgado porque está bien. Y si el maestro les da una fotocopia o les da algún un texto, bueno, eso está bien, y ellos ahí van a sentir seguridad en poder comparar la escritura de ellos con la que está bien. Ahí van a poder encontrar la comparación y poder hacer los cambios que necesiten.

INVESTIGADOR. Es decir, en esa situación, yo voy a poner la palabra, lo que vos pretendías era que revisaran la escritura...

MAESTRA. Sí, que revisaran la escritura.⁷

Podemos identificar en este tramo un concepto en acto que, a través de las preguntas del entrevistador, la docente puede explicitar en palabras: la revisión de la escritura a través de la validación de textos *seguros*.

Un esquema se expresa «bajo la forma de una regularidad reproducible, pero es la dimensión conceptual en él presente, la que lo convierte en analizable» (ibíd.:17). Esta invariancia es de naturaleza conceptual (Pastré, 2006). Esto no significa que es la teoría la que guía a la práctica, ya que desde la didáctica profesional sostenemos que la teoría debe estar supeditada a la actividad. El esquema articula el registro pragmático con el registro epistémico, cuestión clave para comprender la organización de la actividad: su dimensión flexible y su dimensión invariante se juegan en este concepto. Ahora bien, la noción de esquema «marca la continuidad que existe entre las dos formas del conocimiento, operativa y predicativa» (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006: 16), donde, por un lado, se ubica en el registro pragmático, no obstante, muestra la dimensión de conceptualización existente en la organización de la actividad. Por consiguiente, el concepto esquema posibilita la comprensión de la actividad global, ya que muestra su organización. Como explicitamos, la actividad es flexible e invariante a la vez. La flexibilidad se pone en juego en ajustes y adaptación. La actividad es mucho más que simple repetición, sin embargo, conviene

que destaquemos que los ajustes son posibles gracias a la invariancia. La dimensión invariante de la organización de la actividad da cuenta de lo generalizable de la acción y posibilita la inferencia entre los elementos del esquema, en palabras de Pastré: «La acción eficaz manifiesta invariancia y regularidad pero también flexibilidad y capacidad de adaptación a la circunstancia. La acción eficaz es flexiblemente organizada alrededor de un núcleo invariante» (2002: 12).

El concepto de esquema está indisolublemente asociado al concepto de situación, ya que apunta a una clase de situaciones. Por lo tanto, se plantea, desde esta perspectiva, el análisis de clases de situaciones. No aludimos a una situación singular, sino a una clase de situaciones.

Es necesario que resaltemos que la actividad en situación remite simultáneamente a las dimensiones productiva y constructiva (Samurçay y Rabardel, 2004), teniendo en cuenta que el sujeto, al producir transformaciones con los objetos, se modifica a sí mismo y enriquece su repertorio de recursos: referimos, entonces, a la dimensión constructiva de la actividad. En la tensión dialéctica entre actividad productiva y constructiva es posible que identifiquemos el esquema, el cual reposa siempre sobre una conceptualización implícita (Vergnaud, 1990) que es viable que indagemos y explicitemos en la entrevista de autoconfrontación.

LA CLÍNICA DE LA ACTIVIDAD

La clínica de la actividad es un campo de estudio que tiene como objeto primero resolver las dificultades que se les presentan a los trabajadores en sus ámbitos laborales. Para esto, desarrolla una metodología que se fue convirtiendo en una metodología de investigación de la práctica laboral. Es posible, también, identificar a la entrevista de autoconfrontación como parte de una serie de dispositivos articulados, encuadrados en la clínica de la actividad. Esta metodología nos habilita a acceder, en el campo de la práctica educativa, no solo a la acción observable dentro de la dinámica de una clase o de una secuencia didáctica, sino también a la actividad total del docente y a la conceptualización que moviliza determinada organización de la acción. Es decir, nos permite arribar al campo de la lógica que rige la actividad didáctica del profesor.

La clínica de la actividad tardíamente se aplicó al campo de la práctica laboral de la enseñanza, sin embargo, se constituye en una metodología de investigación potencialmente formativa y otorga a la subjetividad un lugar esencial en el análisis del trabajo docente. Este posicionamiento, que centra su mirada en la actividad del docente, supone indagar la organización de su actividad e identificar los parámetros o criterios de organización. Es decir, se apunta al docente en tanto sujeto de la actividad y no al saber enseñado ni a la actividad cognitiva de los alumnos (Faïta y Saujat, 2010).

Esta metodología nos propone, a través de entrevistas iniciales, registros de la acción de clases y entrevistas de autoconfrontación, acceder, como afirmamos anteriormente, a la actividad total del docente. Es decir, pretendemos acceder tanto a la acción observable en las clases como a la conceptualización que moviliza determinada organización de la acción, intentando establecer e identificar sus parámetros.

Analizar la actividad didáctica desde esta perspectiva supone, concretamente, indagación empírica de secuencias didácticas. Para esto, consideramos necesario plantear diferentes momentos de acuerdo con el concepto de actividad mencionado:

1. Entrevista inicial: consiste en la indagación de dos cuestiones fundamentales que constituyen la base de la «construcción del juego didáctico», el cual atraviesa toda secuencia didáctica:
 - a) la *arquitectura pensada por el docente*. Si bien admitimos que los procesos de enseñanza poseen «una gran parte de contingencia en el funcionamiento *in situ*, su arquitectura fundamental está dada en un contexto externo a la clase, durante la preparación de actividades» (Sensevy, 2007: 25). Esto señala que dicha estructura debe ser objeto de análisis.
 - b) la *relación del profesor con el objeto de saber*, materializada a través del diseño de las tareas, que se juegan al interior de la propuesta didáctica y que mediatizan su relación con los alumnos, caracterizando las transacciones didácticas. Esto comporta una base epistémica (ibíd.).

En esta instancia metodológica, consideramos necesaria la construcción de parámetros de indagación que hagan referencia a las expectativas, deseos, planificación, obstáculos de la acción que el docente supone sobre el desarrollo de la secuencia. Este momento nos sitúa

en el campo del diseño y lo deseado. Recomendamos la utilización de registros de audio que permitan contar con el discurso *en vivo* en forma permanente.

2. Registro de la secuencia didáctica, cuyo objetivo es el acopio del material *en vivo* del desarrollo de la acción docente. Es pertinente utilizar el registro en formato de videoscopía y audioscopía.
3. Selección de los episodios para la autoconfrontación: desde esta perspectiva, luego del registro en vivo, se realiza su análisis, con el objetivo de identificar tramos con una duración aproximada de entre dos y tres minutos, en los que el investigador considere que el docente ha realizado una acción que da cuenta de la lógica que sostiene su actividad. Es necesario un exhaustivo análisis del planteo en clave de registro epistémico que hace el profesor en la entrevista inicial para posibilitar la tensión con el registro pragmático de la acción. En los criterios de selección de estos tramos se juegan las preguntas y los problemas de la investigación en cuestión.
4. Entrevista de autoconfrontación: refiere al momento en el cual el investigador le presenta al docente el tramo o episodio seleccionado de la secuencia didáctica con el objeto de reflexionar sobre aquel. La *distancia* entre el diseño y lo deseado, explicitados en las entrevistas iniciales y registrados en la planificación, y el desarrollo de la secuencia se constituye en un objeto de indagación valioso para dilucidar la o las razones por las cuales los profesores hacen lo que hacen. Este proceso es un elemento clave para la conceptualización de la actividad, ya que, según Fernández y Clot: «el trabajo se hace más eficiente y cobra un sentido más personal para su autor» (2007: 18). Es decir, este tipo de encuentro tiene por objeto provocar un comentario posterior a la acción, posibilitando el acceso a la lógica de la actividad docente.

Consideramos necesario que los actores estén familiarizados con los investigadores y sus instrumentos de grabación, dado que parte del éxito de estos momentos metodológicos se articula con las condiciones bajo las cuales son realizados los registros y la grabación de las entrevistas y la secuencia didáctica.

La clínica de la actividad, en función de la investigación de la actividad docente, supone diferentes niveles de análisis: un primer nivel general de

descripción de las situaciones didácticas en contextos reales que incluye la transcripción de la entrevista inicial, la secuencia y la entrevista de autoconfrontación, y un segundo nivel que, partiendo de modelos teóricos asumidos, organiza lo observado «en el estudio de la acción didáctica, la producción de un complejo organizado de los niveles de descripción puede representar un principio generador del estudio científico de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje» (Sensevy, 2007: 32).

El trabajo sobre los dos niveles de descripción señalados posibilita el análisis de la dupla *actividad real total/acción docente* en el desarrollo de la secuencia. En esta línea, la transcripción de las interacciones y transacciones didácticas propicia la estructuración de escenas y es la base de reconstrucción del sentido de las mismas.

LA ENTREVISTA DE AUTOCONFRONTACIÓN

Como presentamos anteriormente, la entrevista de autoconfrontación es un dispositivo planteado desde la didáctica profesional y la clínica de la actividad que consiste en reintroducir en situación a los actores a través de registros de huellas de su actividad por medio de videofilmaciones. Esta instancia metodológica brinda elementos clave para acceder a la conceptualización de la actividad del profesor. En función de los actores en ella implicados, podemos reconocer dos modalidades:

1. Aquella que supone confrontar la actividad con su sujeto protagonista, la cual denominamos entrevista de *autoconfrontación directa* y en la que profesor le explica al investigador lo que se *ve hacer* en la filmación; en este sentido, describe sus acciones y su contexto. Consideramos necesario que esta acción esté orientada hacia lo no visible.
2. Aquella que supone confrontar la actividad con otros profesionales, denominada *autoconfrontación cruzada*. En este caso se presenta el video con los episodios seleccionados a un conjunto de docentes entre los cuales está el protagonista de la actividad registrada. El procedimiento siguiente es solicitar comentarios sobre el actuar en cuestión. En esta instancia se produce un diálogo entre colegas. Si el trabajador que ve su propia actividad en la pantalla discrepa con los comentarios de sus

colegas acerca de su forma de trabajar, puede intervenir y entablar la discusión (Fernández y Clot, 2007: 17). Cabe resaltar que el fin de este procedimiento es provocar discrepancia, discusión entre los docentes. El objeto de esa tensión debe ser el trabajo. Sin embargo, planteamos que es difícil mantener la controversia mucho tiempo sin perder su objeto, porque en situaciones tan expuestas los sujetos suelen movilizar sus defensas individuales (ibíd.).

Tal como afirmamos, en el dispositivo de la entrevista de autoconfrontación se expone al docente a los rastros de su actividad. «La confrontación con los rastros pone al actor en una posición reflexiva frente a su propia actividad. Estos rastros son un apoyo, un mediador, bien sea para recordar y describir la actividad que acaba de pasar o para reelaborarla» (Cahour y Licoppe, 2012: 5). En este momento el docente vuelve sobre lo vivido para analizarlo, para compararlo, se despega del *fuego de la acción* (ibíd.) y vuelve a ella con el objetivo de reformularla. Nos resulta interesante la transcripción de un tramo de una entrevista de autoconfrontación:

INVESTIGADOR. ¿De qué manera podrías haber intervenido para que pudieran haber leído de manera convencional?

MAESTRA. Sí, eso pensaba también en un momento. Podríamos haber recurrido quizá a la información que había en el salón, había mucha información en el salón... estaba la agenda, incluso Ana tenía distintos carteles... se podría haber recurrido a la información que había en el salón. Podría yo haberles escrito alguna palabra a ellos con alguna característica, por ejemplo, cuando decían *feroz* y *nariz* que terminaban en zeta, quizá haber escrito alguna palabra que también sea similar como para que puedan comparar y poder identificar lo que ellos buscaban.⁸

En este tramo, la maestra vuelve sobre lo realizado y, despegada del *fuego de la acción*, analiza, con la mediación del entrevistador, otras opciones de acción posible.

En este sentido, podemos observar que la confrontación tiene efectos performativos propios, y puede ser parte de un proceso de construcción del conocimiento para actuar y del conocimiento sobre la acción (ibíd.),

donde lo vivido se constituye en una fuente para analizar los elementos ocultos de la actividad.

La autoconfrontación constituye un recurso precioso para el investigador, un instrumento para capturar alguna cosa de la parte no observable de la actividad vivida y el sentido que los sujetos producen en el filo de la acción, de una manera inaccesible a la observación directa del sujeto y de su conducta (ibíd.: 6).

En lo afirmado identificamos elementos que nos muestran la importancia de este dispositivo como articulador de los procesos mencionados anteriormente: formación e investigación. Consecuentemente, identificamos los rastros de la actividad en dos niveles distintos de reflexividad:

El primer nivel: alude a la reflexión de lo vivido, inscripto en la acción. Nos resulta interesante en este sentido ejemplificar con un tramo de la siguiente entrevista de autoconfrontación Moscato y Oviedo, 2015, realizada en el contexto de una investigación del Laboratorio de Análisis de las Prácticas, que indaga la actividad didáctica de los maestros en el área de ciencias sociales:

INVESTIGADOR. ¿Y, después qué más viste?

MAESTRA. Después lo que vi, que.... ¿viste cuando yo hablo? Como que me parece que debería haber orientado un poco más. Digamos, para que ellos traten de escribir solitos, como buscar algo para que ellos puedan escribir espontáneamente, pero ahí, en el momento, no esperar. Porque después, creo como que la clase está como que se expande, noto eso.⁹

En este tramo, la maestra entrevistada vuelve sobre su acción y reflexiona otras prácticas posibles, dirigidas a la orientación del trabajo con sus alumnos y al nivel de intervención deseado por parte de ella.

El segundo nivel: integra un pensamiento analítico con el objetivo de «elaborar y poner en palabra un punto de vista subjetivo sobre la actividad. La confrontación equipada con los rastros de la actividad tiene efectos performativos profundos, transforma la experiencia del actuar, de la relación al mundo o al conocimiento» (ibíd.: 9). En el siguiente tramo de una entrevista de autoconfrontación realizada en el marco de una investigación propia ya referida,¹⁰ un profesor de nivel secundario, luego de

ver un episodio de su clase, donde utiliza un video histórico para contextualizar la enseñanza de la Revolución rusa, explicita, pone en palabras, su punto de vista sobre su actividad contextualizada en la secuencia indagada y alude a uno de los motivos por el cual considera conveniente el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza (TICE) en la enseñanza de la historia. Este motivo no había sido explicitado en forma directa en la entrevista inicial ni en la planificación de la secuencia:

PROFESOR. Bueno acá se ve... obviamente, el análisis del video, a ellos [a los alumnos] les gustó mucho el video, les gustó mucho. Incluso más que otros videos que hemos visto, es probable que tenga que ver con la voz de Lenin, que es justamente un personaje histórico. Y capaz que ellos piensan la historia de una manera como muy muerta, en el sentido de que son personajes muertos, son eventos muertos, son cosas muertas, que no tienen demasiado que ver con nada. Pero bueno, justamente, al escuchar la voz de Lenin, y ver la imagen justamente de él, que aparece varias veces en el video, es como que eso les permite hacer una especie de clic o reflexión, una reflexión respecto de la organización, de personas con los mismos intereses.

Nos parece necesario destacar que la entrevista de autoconfrontación no debe apuntar solo a la simple restitución de la experiencia adquirida, ni se conforma con volver sobre la acción pasada tal cual aparece en la grabación, esta produce una nueva experiencia en el sujeto que desemboca en un cambio en la visión, un alejamiento de su actividad. Este tipo de encuentro permite reconstruir la trama de sucesos de la acción a fin de comprender el significado que da el docente, y percibir mejor lo que Fernández y Clot (2007) llaman «detalles del oficio». Esta percepción posibilita la metahabilidad de saber reflexionar, saber justificar y saber analizar, que debería constituir el eje de todo dispositivo de formación y se constituye en una herramienta válida para la conceptualización de la actividad didáctica. Este aspecto articula la investigación con la formación. Por un lado, es posible comprender la actividad didáctica total del docente en el marco de una investigación sobre la actividad didáctica y, por otro

y al mismo tiempo, esta investigación tiene efectos formativos sobre los sujetos que participan en ella. A través de esta, la experiencia propia se transforma en un recurso de aprendizaje. En este sentido, una cuestión que necesitamos destacar es que algunas investigaciones realizadas al respecto dan cuenta, en función de los análisis de la conversación que han realizado sistemáticamente luego de la autoconfrontación, de que las preguntas del investigador provocan nuevas orientaciones de los enunciados del trabajador hacia otros destinatarios, aunque no estén físicamente presentes (ibíd.: 17). Este diálogo con destinatarios no presentes supone que se juega una movilización subjetiva en el trabajo que está orientada hacia un destinatario superior, que Mijail Bajtín (1982: 318-319) denomina «la historia transpersonal del oficio». En un tramo de una entrevista de autoconfrontación, una maestra afirma lo siguiente:

MAESTRA. Con respecto a mis intervenciones no sé qué decirles... no sé... me veo ahora. Creo que fueron acertadas, yo pensé en un momento, en una de las secuencias que acá no vimos, que estábamos haciendo un intercambio oral con los chicos, no recuerdo exactamente sobre qué, en el momento en que yo hacía la pregunta a los alumnos, me daba cuenta de que era una pregunta cerrada...

INVESTIGADOR. Ajá...

MAESTRA. Cuando yo hacía la pregunta, y me daba cuenta... en un momento no recuerdo cuál fue la pregunta, pero la respuesta de los chicos fue como diciéndome «es obvio lo que estás preguntando». Entonces fue ahí cuando yo dije, en el mismo instante...

INVESTIGADOR. ¿Por qué pasa eso?

MAESTRA. Yo creo que pasa eso porque los docentes tenemos tan incorporada esa pregunta cerrada, creo que es una costumbre, preguntarles lo que los chicos ya saben y quizá esa respuesta nos da tranquilidad, creo que es eso, y que a mí me intranquilizó porque es algo que no debería haber hecho.¹¹

Podemos identificar que la maestra hace referencia a un actuar que parecería estar apoyado en el oficio, explicita «los docentes tenemos» y de esta forma hace presente al colectivo docente en su discurso, es decir, en el registro epistémico.

La entrevista de autoconfrontación, tal como la hemos presentado, puede aludir a procesos de investigación y a procesos de formación. A través de esta, podemos indagar, en el marco de una investigación sobre la actividad didáctica del docente, y reconocer aquellos esquemas que guían la acción docente. Es decir, identificar y profundizar las razones por las cuales los docentes hacen lo que hacen. En este sentido, el dispositivo de la entrevista de autoconfrontación es una herramienta útil para conocer la lógica del pensamiento docente. Estos objetivos son identificables con la investigación. Por otra parte, aquellos que participan en procesos en donde se lleva a cabo este tipo de metodología de investigación se inscriben en un proceso altamente formativo. Relaciones como las que presentamos más arriba entre actividad y aprendizaje legitiman la dimensión formativa de este dispositivo. Uno de los objetivos del entrevistador, en situación del desarrollo de una entrevista de autoconfrontación, es potenciar la controversia entre los docentes. Interpretamos la existencia de tales controversias como el facilitador del desarrollo de la toma de conciencia, en el sentido que Lev S. Vygotski le confiere a este concepto de la psicología, concibiéndola como un modo de generalización, dado que percibir las cosas de otro modo es adquirir otras posibilidades de acción con relación a ellas. Generalizar un proceso es transformarlo en una nueva posibilidad para la actividad, tal como señalaran Fernández y Clot (2007), retomando a Vygotski (1993).

En este sentido, entonces, resulta definitivo el papel del entrevistador en este dispositivo, ya que el análisis de la propia actividad laboral no ocurre de forma espontánea y natural, requiere de la mediación de otro. Se necesita alguien que le proponga al docente una interpretación hipotética de lo ocurrido, de manera que este pueda confirmar o invalidar la interpretación propuesta. Es uno de los papeles esenciales de los formadores de docentes en las sesiones de autoconfrontación.¹² Es necesario que ese entrevistador cuente con *perspicacia*, en el sentido epistemológico y no freudiano, para llamar la atención al sujeto sobre el detalle de su propia actividad y así promover el aprendizaje (Yvon y Clot, 2004). Podemos afirmar que con la mediación de este otro que es el formador-investigador, el sujeto, el docente en nuestro caso, puede tomar conciencia de su acción didáctica.

Tal como postula Vygotski (1993), sostenemos que tomar conciencia no es descubrir un objeto mental momentáneamente inasequible, sino crear

de nuevo el objeto, que pasa a ser consciente dentro de un contexto nuevo. Tomar conciencia equivale a desarrollar el objeto mental. Es una reconversión que lo inscribe en otra historia. Para el sujeto, el pasaje de objeto a medio para vivir otra experiencia es una migración que permite separar el objeto de la actividad anterior, confiriéndole las propiedades del nuevo contexto. Tomar conciencia es hacer vivir de nuevo el pasado en la acción presente como una posibilidad hasta entonces no realizada. Es sentir que la actividad real integra la totalidad de las opciones posibles de la acción, realizadas o no (Fernández y Clot, 2007: 18).

CONCLUSIÓN

El proceso de indagación que supone la entrevista de autoconfrontación, encuadrada en procesos formativos, posibilita en los docentes genuinos aprendizajes a través de un proceso de alejamiento de la acción cotidiana, que, partiendo de esta, propicia una nueva experiencia y un cambio de visión en función del desarrollo profesional.

Este encuadre legitima que subrayemos el valor de la formación en los lugares de trabajo. Consideramos oportuno, entonces, para el diseño de estrategias de formación docente continua, la creación de comunidades de práctica entre los docentes en donde se trabaje con dispositivos que incluyan la entrevista de autoconfrontación y el retorno a la propia actividad por parte de los actores. Estos tendrían una doble finalidad: formación e investigación, y generarían espacios de construcción del conocimiento genuino en función del análisis de la actividad didáctica concreta, propiciando el desarrollo profesional en los actores implicados.

NOTAS

¹ La traducción es nuestra.

² Íd.

³ Este material, aún inédito, fue compilado en 2012 por María Inés Oviedo con el título «Material empírico. Trayecto de análisis TAP-UNIFE».

⁴ Este material fue compilado por las docentes de UNIPE Alicia Barreiro y Patricia Moscato en 2014 y hasta la fecha permanece inédito.

⁵ El resultado de esta investigación fue *La actividad didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza (TICE) en el nivel secundario en Argentina* (2012), tesis de maestría inédita de Patricia Moscato, desarrollada por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) de Argentina y la Conférence des Directeurs d'Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (CDIUFM) de Francia.

⁶ La traducción es nuestra.

⁷ Entrevista de autoconfrontación incluida en el material inédito de TAP-UNIPE. Véase nota 3.

⁸ Íd.

⁹ Esta entrevista integra el «Material empírico. Equipo de Formación de Recursos Humanos» del LabIPP de UNIPE, aún inédito, compilado en 2015 por María Inés Oviedo y Patricia Moscato.

¹⁰ Véase nota 5.

¹¹ Entrevista de autoconfrontación incluida en el material inédito de TAP-UNIPE. Véase nota 3.

¹² Esta idea se desarrolla en un artículo inédito de Ana Pereyra titulado «La didáctica profesional» (2012), circulado como material de trabajo entre miembros del LabIPP de la UNIPE.

BIBLIOGRAFÍA

Bajtín, Mijail

1982 *Estética de la creación verbal*, Madrid, Siglo XXI.

Cahour, Béatrice y Licoppe, Christian

2010 «Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo», en *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, pp. I-XI. Disponible en: <https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=RAC_010_000I> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Fernández, Gabriel y Clot, Yves

2007 «Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad», en *Laboreal*, vol. III, n° 1, pp. 15-19. Disponible en: <http://laboreal.up.pt/files/articles/2007_07/es/15_19es.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Coll, César; Mauri Majós, María Teresa y Onrubia Goñi, Javier

2008 «Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural», en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, n° 1. Disponible en: <<http://redie.uabc.mx/redie/article/view/177/848>> [Consulta: 8 de noviembre de 2015].

Faïta, Daniel y Saujat, Frédéric

2010 «Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail: un cadre théorique et méthodologique», en Yvon, Frédéric y Saussez, Frédéric, *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*, Quebec, Presses de l'Université Laval.

Leplat, Jacques

1997 *Regards sur l'activité en situation de travail*, París, PUF.

Ochanine, Dimitri

1981 «L'image effectrice», en *L'image opérative. Actes de un séminaire (1-5 juin 1981) et recueil d'articles de D. Ochanine*, París, Université de Paris I, pp. 225-250.

Pastré, Pierre

2002 «L'analyse du travail en didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, pp. 9-17. Disponible en: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF138_2.pdf> [Consulta: 6 de julio de 2015].

2006 «Apprendre à faire», en Burgeois, Étienne y Chapelle, Gaëtane (dirs.), *Apprendre et faire apprendre*, París, PUF. Disponible en:

<http://formations.philippeclauzard.net/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf> [Consulta: 10 de octubre de 2015].

Pastré, Pierre; Mayen, Patrick y Vergnaud, Gérard

2006 «La didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, nº 154, pp. 145-198. Disponible en: <<https://rfp.revues.org/pdf/157>> [Consulta: 10 de octubre de 2015].

Pastré, Pierre y Lenoir, Ives (dirs.)

2008 *Didactique professionnelle et didactiques des disciplines en débat*, Toulouse, Octarès.

Samurçay, Renan y Rabardel, Pierre

2004 «Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions», en Samurçay, Renan y Pastré, Pierre (dirs.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

Sensevy, Gérard

2007 «Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique», en Sensevy, Gérard y Mercier, Alain (dirs.), *Agirenssemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, Press Universitaires de Rennes [trad. cast.: *Categorías para describir y comprender la acción didáctica*, s.l., Universidad de Antioquía-Universidad de Ginebra, 2009. Disponible en: <<http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/acciondidactica-Sensevy-2007.pdf>>(Consulta: 8 de noviembre de 2015)].

Vergnaud, Gérard

1990 «La théorie des champs conceptuels», en *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 10, nº 23, pp. 133-170.

Vygotski, Lev S.

1993 «Pensamiento y lenguaje», en *Obras Escogidas II*, Madrid, Visor.

Yvon, Frédéric y Clot, Yves

2004 «Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant», en *Revista da Psicologia da Educação*, nº 19, pp. 11-38.

LA ENSEÑANZA COMO ACTIVIDAD: APROXIMACIONES DESDE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL

Liliana Calderón

INTRODUCCIÓN

Frente a la necesidad de enseñar un contenido, un docente se formula una inmediata pregunta para sí: ¿cómo lo enseño? Y este interrogante supone siempre un envío hacia la actividad. Desde este lugar, resulta muy importante el diálogo que el docente establece con la situación en la que se encuentra incluido y la lectura que realiza de las demandas para su trabajo. Si bien este se encuentra formulado en términos de contenidos a enseñar y en recomendaciones comprendidas en las prescripciones curriculares para llevar adelante la actividad, se puede decir que hay una inmensa zona de decisiones y lógicas individuales que con frecuencia no se visibilizan en los estudios que intentan comprender las prácticas docentes.

Sobre la reconstrucción de este proceso de la actividad docente, complejo y dinámico, centramos el foco de este artículo, desde un marco de referencia que incluye sistemáticamente algunas indicaciones para observar las situaciones de trabajo. La didáctica profesional coloca en el centro de sus reflexiones el análisis de la actividad realizada por los trabajadores y los organizadores según aquello que sustenta su accionar, con miras a comprender sus lógicas endógenas.

DIFERENTES APROXIMACIONES A LA ACTIVIDAD DE ENSEÑANZA

El vínculo que nos une a la didáctica profesional se inicia hace unos años, a partir de una serie de trabajos que realizamos en la Universidad Pedagógica con la finalidad de aportar a las diferentes carreras de la universidad, cuyas propuestas formativas hacen eje en el análisis de las prácticas docentes, donde se pone en juego la reflexividad como una competencia profesional central de esa formación. El proyecto de investigación en curso se focaliza en el estudio de la acción situada de los docentes de escuela primaria frente a los problemas que emergen en la enseñanza de ciencias naturales y sociales, y en la reflexión que se lleva a cabo sobre la actividad realizada. Así se muestra un dispositivo metodológico inscripto en la línea hermenéutico reflexiva, que identifica un conjunto de variables puestas en juego en el proceso de acción educativa, mediante la descripción de los diferentes cursos de acción que enfrenta un docente en su actividad situada, y aspira a reconstruir la *conceptualización en la acción* (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006) producida frente a distintos emergentes y obstáculos en la actividad de la clase.¹

A partir de estos intereses hemos revisado la literatura específica vinculada con la investigación de las prácticas docentes en la enseñanza de

las ciencias y en ese campo es posible reconocer al menos tres grandes líneas de contribuciones: los trabajos vinculados al diagnóstico de conocimientos del alumnado, los referidos al análisis de actividades de clase y materiales de aprendizaje, y los que remiten al diseño y evaluación de propuestas.² La mayoría de estos trabajos se han realizado en el nivel secundario mediante estudios de caso, con metodologías de entrevistas o aplicación de cuestionarios, para identificar las concepciones de un grupo reducido de docentes sobre enseñanza y aprendizaje, y observación para estudiar sus prácticas educativas. Gran parte de estos trabajos han encontrado relaciones parciales y contradicciones entre lo que declaran los docentes en las entrevistas y cuestionarios y lo que hacen efectivamente en el aula (Gutiérrez *et al.*, 2015; Mellado Jiménez, 1996).

Existen también estudios que se han planteado profundizar las líneas de investigación que proponen revisar la práctica sobre la base de un posicionamiento teórico, un saber hacer fundamentado o praxis educativa (Grundy, 1991). Este examen se plantea como metacognitivo, es decir, busca desarrollar habilidades reflexivas en los docentes que favorezcan el reconocimiento de posibles causas frente a los problemas detectados en la práctica y, a su vez, que posibiliten la autorregulación de los cambios a introducir en el proceso de enseñar ciencias (Gutiérrez *et al.*, 2015).

En la Argentina, es posible dar cuenta de numerosas investigaciones vinculadas al análisis de las prácticas docentes, ubicadas a veces en la perspectiva de reconstrucción de las prescripciones curriculares en los distintos campos del conocimiento, así como vinculadas al análisis de los materiales y libros de textos utilizados en las clases; un conjunto de trabajos relevados indagan situaciones didácticas, con material de registro³ de clases, focalizados principalmente en los procesos de lectura y escritura como instrumentos privilegiados para vincularse con el conocimiento en las clases de ciencias (Aisenberg, 2005; Benchimol, Carabajal y Larra mendy, 2008; Lerner, 2002).

Menos frecuentes son los trabajos que indagan sistemáticamente los procesos reflexivos de los propios docentes sobre su 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 nues-

tro interés. Estas configuraciones encuentran antecedentes en el modelo del profesional reflexivo de Donald Schön (1998) y de las comunidades de práctica (Jorro, 2007). Recientemente se ha reconocido en el campo educativo el aporte de la didáctica profesional (Pastré, 2008) centrada en el análisis de las situaciones de trabajo, pues se inscribe en los planteos de la ergonomía del trabajo. Se trata de un punto de vista importante que busca aproximarse a la labor real, y allí explorar los múltiples resortes del aprendizaje en situación, para poder instaurar en los profesionales una confrontación con esos saberes. Dentro de esta línea de trabajos se enmarca nuestra investigación.

LOS APORTES DE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL

El cambio interesante que propone la ergonomía, especialmente francófona, reside en abandonar la idea de la realización del trabajo como la aplicación de un plan de acción para ubicarla como una relación particular que se establece teniendo en cuenta las condiciones de una situación. Ha sido demostrado que, si se observan desde el interior estos procesos, los trabajadores no siguen al pie de la letra los procedimientos establecidos para sus tareas, sino que ellos se relacionan con lo prescripto redefiniendo creativamente la labor, y son llevados a afrontar las dificultades que no estaban previstas o se eludían en el encuadre. Así, la actividad es entendida como la apropiación de la tarea por parte del sujeto. Desde la ergonomía es posible estudiar la actividad como un diálogo entre un sujeto, la tarea prescripta y la situación de trabajo (Yvon y Clot, 2004).

Sintéticamente, los grandes supuestos de la teoría de la didáctica profesional se resumen en:

1. La didáctica profesional se inscribe en el desarrollo de la ergonomía, perspectiva que subyace hoy en gran cantidad de investigaciones, gracias a su aporte de lograr redefinir el proceso adaptativo de un trabajador con respecto a su tarea, centrándose en el estudio de la actividad humana en su relación con ella. A grandes rasgos, la tarea supone siempre una conducta prescripta, mientras que la actividad conlleva la realización de esa tarea; la tarea supone lo que

hay que hacer; la actividad, todo aquello que el sujeto pone en juego con miras a realizar esa tarea (Plazaola Giger, 2006). Sin desconocer la relevancia de esta última, la didáctica profesional traslada el acento a la actividad; en nuestro caso, interesa principalmente la actividad del docente.

2. La didáctica profesional plantea la hipótesis de que toda actividad, especialmente profesional, está organizada, en el sentido que combina invariancia y variabilidad (Pastré, 2008). En lo que respecta a la actividad docente, llama la atención, obviamente, que a pesar de la gran variabilidad de sus prácticas, en la medida en que ellas buscan adaptarse a situaciones muy diversas, es posible reconocer una parte de invariancia, designada con el término «organizador». La idea es poder identificar el/los organizador/es de la actividad, para poder comprender cómo esta es reproducible, transferible y analizable (Pastré, 2007).
3. Como consecuencia, el enfoque está centrado sobre la actividad organizada, bajo el supuesto de que el organizador principal de la actividad reside en un *acoplamiento entre un sujeto y una situación* (ibíd.). El sujeto retiene de la situación las dimensiones que van a servir para orientar su acción: en ese sentido él conceptualiza la situación. Esta noción constituye el núcleo central de la organización de la actividad, lo que no excluye la existencia de otros organizadores, especialmente aquellos de origen psicológico.

El mismo Pastré advierte acerca de algunos límites que encuentra esta teoría para referir a la actividad docente: a) esta no es disociable de la actividad de los alumnos, por tanto existe bajo la forma de una co-actividad. De modo que para realizar el análisis hace falta, aunque se elija el punto de vista del docente, referenciarlo todo el tiempo a la actividad de los alumnos. b) a diferencia de otras actividades de servicio, la acción del docente se da sobre un objeto a transformar que no es directamente observable, que está constituido por las representaciones de los alumnos vinculadas con el saber adquirir. Esta afirmación pone en juego la distinción entre la dimensión productiva y la dimensión constructiva en la actividad. Mientras que en la primera el sujeto realiza su tarea, gracias a la segunda, el sujeto se transforma a sí mismo mediante esa realización (Pastré, 2008).

EL TRABAJO DOCENTE: UNA CO-ACTIVIDAD

En la línea de las investigaciones que han ayudado a configurar más acabadamente en qué consiste el trabajo docente, recuperamos los aportes de Marguerite Altet y Marc Durand. Mientras que la primera pone el acento en la complejidad de la gestión de una situación de clase, que requiere un análisis plural que pueda dar cuenta de las numerosas variables que funcionan en simultáneo, Durand refiere a la docente como una tarea que se desarrolla en un sutil equilibrio entre la coacción y la autonomía. Este análisis lleva a la conclusión de la existencia de una actividad compleja y articulada orientada por la búsqueda de efectos inmediatos, de mediano y de largo plazo. Por eso, la regulación de esta actividad resulta muy difícil: las acciones no siempre tienen efectos evidentes y tangibles. Son por lo general los objetivos más triviales (de bajo nivel cognitivo y directamente observables) los que se utilizan como reguladores de la acción y solo pueden servir indirectamente como reguladores del aspecto más noble y verdaderamente educativo, representado por los objetivos de más largo plazo (Durand, 1996).

En ese sentido, Pastré (2007) define el trabajo docente como la conducción de un entorno dinámico. Cuando estamos en una situación de aprendizaje el fin se encuentra ubicado en la actividad constructiva y es la actividad productiva el medio para incentivarla. Es decir, hace falta una tarea productiva para servir de soporte al aprendizaje. Los ejercicios y problemas escolares son de esta naturaleza y constituyen los medios de los cuales se sirve el docente para activar la dimensión constructiva. Para su valoración hace falta ir más allá de la realización del ejercicio (registro pragmático), procurando que se active el registro de la comprensión del fin de la actividad, es decir, el registro epistémico.

Considerando la complejidad que se pone en juego en una situación de clase, no es posible analizar la actividad del maestro sin tomar en cuenta la actividad de los alumnos, y recíprocamente. Por eso, referir a situaciones de aprendizaje implica un análisis conjunto de la actividad del maestro y de la actividad de los alumnos (Pastré, 2008).

En nuestro caso, interesa lograr una descripción pormenorizada que permita comprender las lógicas endógenas de la actividad que se sostiene en la práctica docente. Entendemos así que la práctica refiere a una activi-

dad integrativa que invita y compromete al sujeto en un proyecto finalizado (Lenoir y Vanhulle, 2006).

EL ANÁLISIS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA PROFESIONAL

En base a los presupuestos anteriores, analizaremos en este artículo algunos momentos de las clases observadas que resultan reveladores de los modos en que los docentes organizan su actividad, tomando muy en cuenta tanto el diálogo proyectivo que se realiza con la tarea como el diálogo retrospectivo que se dispara a propósito de la situación de reconceptualización de la actividad realizada, mediante autoconfrontación. Utilizamos para ello algunos insumos que provienen de nuestra investigación en curso, en la cual se describen y analizan situaciones de enseñanza de maestros de escuela primaria.

En nuestro actual trabajo se estudian seis casos sobre situaciones reales de enseñanza sin direccionar la construcción de la secuencia, que queda librada a la decisión de los docentes. Los casos –tres maestros de ciencias naturales y tres maestros de ciencias sociales– se diferencian también entre aquellos que provienen del marco de acciones formativas recientes en dispositivos de análisis de prácticas y aquellos que no. El material de campo es sometido a un proceso de análisis en primera instancia para identificar los episodios considerados relevantes según los objetivos del trabajo. Se transcriben, codifican y categorizan (Sensevy, 2007). Posteriormente, se realizan entrevistas de autoconfrontación con los docentes (Fernández y Clot, 2007; Rickenmann, Angulo Delgado y Soto Lombana, 2012) en las que se analizan los episodios seleccionados y se elaboran interpretaciones sobre lo sucedido.

Presentaremos en tres momentos un análisis que incluye las siguientes dimensiones del modelo propuesto por la didáctica profesional: la conceptualización de la estructura de la situación, que se revela en un vínculo muy dinámico con la tarea; el modelo operativo docente asentado en los organizadores que sustentan la acción de la clase; el retorno reflexivo sobre la práctica basado en la entrevista de autoconfrontación (Clot y Faïta, 2000).

Algunas evidencias de nuestro análisis de la actividad docente serán presentadas con extractos de entrevistas y registros de clases obtenidos por videoscopía, que corresponden a uno de los casos en estudio del corpus más amplio referido. Se trata de las clases de una docente experimentada que desarrolla una secuencia sobre el tema «Los pueblos originarios americanos en el siglo XV», cuyo contenido corresponde a cuarto año. La preocupación de la maestra se centra en fortalecer procesos de lectura y escritura en sus alumnos y se ha propuesto que ellos busquen información sobre el tema en los textos, de manera autónoma. Consideraremos que este caso funciona como el emergente de una comunidad docente donde se ponen en relación, todo el tiempo, los gestos del colectivo de escuela primaria con los estilos personales que se configuran en cada situación. Tendremos en cuenta también que, si bien la actividad se torna de difícil aprehensión porque se trata en realidad de una co-actividad (Pastré, 2007), que no puede existir sino en la acción conjunta de maestra y alumnos (Sensevy, 2007), el eje central de nuestro análisis es la actividad del docente.

Siguiendo a Duboscq y Clot (2010), y en función de otros trabajos realizados con esta estrategia (Calderón, 2013; Gutiérrez *et al.*, 2015),⁴ tendremos en cuenta también que cada sujeto es portador de su historia, su experiencia, sus creencias y, por eso, quizá a la luz de la observación, algunos *gestos* aparecen bajo la forma de automatismos y rutinas, aunque en realidad son sostenidos siempre en elecciones y en el compromiso del sujeto con los dilemas de la actividad.

EL DIÁLOGO CON LA TAREA

Si tenemos en cuenta que colocado en situación un trabajador realiza un diálogo con la tarea, este análisis, aunque necesario, no siempre es suficiente para acceder a la comprensión y descripción de la actividad. De todos modos esta etapa del análisis *a priori* toma la entrevista a la docente, realizada en los instantes precedentes de la situación de clase, como el primer contacto con la actividad en estado de proyecto y enfocada en las *preocupaciones* vinculadas a los objetos de saber que anteceden a la realización del trabajo, y en ella se observan tanto los propósitos como las anticipaciones que la maestra realiza antes de la situación de la clase. Este

insumo nos da cuenta también de qué modo han sido asumidas y reelaboradas las prescripciones del diseño curricular.⁵

En el caso que analizaremos, la docente⁶ manifiesta un conjunto de preocupaciones donde convergen elementos de diferente índole: la continuidad con los temas abordados, dónde tiene que inscribirse el tema nuevo, cómo articularlo con los contenidos que le suceden. También aparecen los propósitos de efectos inmediatos junto con expectativas a largo plazo (Durand, 1996).

Yo apunto, por ejemplo, en la clase de hoy, a que ellos puedan leer por sí mismos, buscar información por sí mismos, en grupo... va a haber primero un trabajo previo de revisión de lo que habíamos visto, de lo que sabemos..., y llegar al tercer paso donde directamente se puedan manejar más solos. Y lo que quisiera es que ellos vayan dando un pasito más en esto que tiene que ver con acercarse al conocimiento, porque está buenísimo acercarse al conocimiento. Yo creo que pueden sacar muchas cosas en la vida, pero aprender a conocer es para toda la vida.

Estas expectativas son observadas en el proceso de negociación con las prescripciones curriculares, pues ayudan a comprender la forma que adquiere la propuesta de enseñanza y la transformación en una actividad destinada a los alumnos:

El tema en realidad tuvo inicio cuando empezamos las clases, y tiene que ver con el poblamiento de América, los primeros habitantes y especialmente los mayas, aztecas e incas. Así empieza, según el diseño curricular. Mi idea fue trabajar en ese mes con la lectura con el docente, la búsqueda de información, el registro de información en el pizarrón, todos juntos. Es decir, lo que tiene que ver con la formación del alumno como estudiante, que también lo pide el diseño, y el trabajo desde las ciencias, con el poblamiento de América y el pasado, el estudio del pasado para después ir al presente. Esta secuencia se tiene que continuar ahora con los pueblos originarios de nuestro país, y cuando termine la secuencia va a dar lugar a la situación actual de los pueblos, las hipótesis de por qué, si tuvieron su cultura, sus for-

mas de vida, llegaron a la situación justamente actual... el planteo de hipótesis y arrancaremos con la conquista y la organización.

El proceso de anticipación de la actividad de enseñanza no puede pensarse sin hacer ingresar de alguna manera el supuesto o el conocimiento que un docente tiene acerca de los alumnos como destinatarios de esa actividad, tomando en cuenta también obstáculos y posibilidades:

Yo este año tengo un grupo con algunas dificultades en cuanto a la lectura y a la escritura, entonces formar grupos fue difícil, porque traté de poner un referente que sea buen lector, un referente que de pronto dibuje bien, porque es un grupo que a pesar de no ser numeroso tiene serios problemas... tengo chicos repetidores, con sobre edad... y ellos lo sienten. Cuando yo a principio de año pregunté qué es lo que querían mejorar, en las habilidades de la escuela, la mayoría dijo: «la lectura y la escritura», y me llamó la atención.

El otro elemento decisivo de la estructura conceptual está constituido por el tipo de situación (Pastré, 2008) en el que se proyecta la actividad. Tiene como sobreentendido la clase como una organización recurrente, que se ha previsto con la identificación de unidades discretas (tres clases conforman la secuencia) de una duración estipulada, a las cuales se asocian diferentes ejercicios a realizar (la tarea de los alumnos), acordes a la organización dentro del proyecto general (buscar información y compartirla en la clase) y a la atribución de las finalidades asignadas en cada caso. Esta construcción previa no prescinde de los criterios de validación que la docente pone en juego para observar la eficacia de su tarea. El tipo de situación hace referencia también a la organización que será requerida para la actividad propuesta, en este caso el trabajo grupal:

Yo apunto, en la clase de hoy, a que ellos puedan leer por sí mismos, buscar información por sí mismos, en grupo... quisiera que ellos pudieran tomar registro de la información, y en definitiva, al final de la secuencia, contar lo que pudieron investigar. Si eso sale bien, considero que estuvo bien la clase y si no, se harán ajustes.

En este primer análisis es posible identificar también los conceptos pragmáticos o pragmatizados de Pastré,⁷ que serán los organizadores sobre los que se asiente la actividad de la clase (usar un índice para buscar información, explorar información por cuenta propia, leer un mapa). Estos conceptos representan el sentido de la mediación docente (Lenoir y Vanhulle, 2006), en tanto constituyen la conceptualización que esta maestra hace para transformar los contenidos que propone el currículum (pueblos originarios) en una actividad, tomando en cuenta además otros indicadores que considera pertinentes (distintas actividades que promueven la autonomía para leer y escribir):

- Usar el índice para la búsqueda de información:

Partimos de ahí, de lo básico, porque es *importante que aprendan a utilizar un índice, que aprendan a leer, a informarse*. Y mi intervención va a ser esa, recuperando algunos contenidos, porque ellos van a ver que, por ejemplo, al leer el mapa, van a ver en el libro dos mapas, un mapa donde aparecen los pueblos nómades y los pueblos sedentarios, bueno, ahí ya está dando una información sin ir al libro (al texto), es una información previa. Y al decirte que es nómade también está diciendo a qué se dedicaba, entonces todo eso...

- Ubicar los pueblos en la estructura de un mapa:

Tiene que ver con *la lectura del mapa*. El mapa no está pintado así porque a alguien le parece que es distinto, sino porque *también se lee*. Yo lo voy a tomar así, hoy solamente me voy a dedicar a marcar querandíes, a marcar los océanos, y después en las siguientes clases, sí, vamos a marcar los demás pueblos con los que vamos a trabajar en cada grupo.

La maestra anticipa que el mayor obstáculo y también su incertidumbre respecto de la clase es que los grupos le respondan:

Y yo tengo miedo al trabajo en equipo, porque recién comienzan, y me parece que el trabajo en equipo cuesta tanto y es tan rico. En este

caso los equipos los armé yo, la idea es que con el tiempo puedan llegar ellos, es decir, mi idea es ir cambiando.

Esta descripción permite clarificar la relevancia de los elementos que ella retiene como prioritarios de la situación y que le ayudan a anticipar las condiciones para que la acción prevista sea eficaz. Resulta muy evidente, en esta etapa de negociación con la tarea en la que sus preocupaciones rondan sobre las cuestiones de la búsqueda de información relevante, la ausencia de reflexiones vinculadas con el conocimiento de la ciencia y, particularmente, con los procesos históricos que se encuentran en juego. Este recorrido proyectivo expresado por la maestra sirve de guía para observar la situación de la clase, donde intentamos registrar las evidencias que ayudan a componer el modelo operativo docente y su trabajo con las restricciones que le impone la situación.

LA SITUACIÓN DE LA CLASE Y EL ANÁLISIS DE LA CO-ACTIVIDAD

La secuencia de ciencias sociales se desarrolla en tres clases:

- Clase 1: Los alumnos están organizados en grupo. Durante la primera parte, la docente retoma el trabajo anterior con las grandes civilizaciones mayas y aztecas, luego, desarrolla tres actividades sucesivas. La primera: a través del uso del índice, les pide a los alumnos que identifiquen el tema que van a trabajar y lo ubiquen con ayuda del sumario de los textos que ha repartido previamente. La segunda: organiza un esquema en el pizarro a partir de una clasificación de los pueblos originarios que ya había trabajado (nómades y sedentarios) y solicita que los alumnos los ubiquen según las actividades que realizaban (la caza, la pesca, el cultivo, etc.). La tercera: propone utilizar estas categorías, pero ubicando un solo pueblo (los querandíes) en el mapa físico, y vincular los colores que aparecen en el mapa con el tipo de actividad que desarrolla el pueblo (el verde indica llanura; el marrón, montaña).
- Clase 2: En la segunda clase la docente propone que cada grupo de alumnos trabaje buscando información acerca de un pueblo diferente (diagui-

tas, comechingones, guaraníes, etc.). En cada caso, tomarán en cuenta también un esquema de búsqueda que ella escribe en el pizarrón. La producción esperada como resultado de esta actividad debe traducirse en un borrador que los alumnos tienen que elaborar a medida que van buscando la información y respondiendo a la consigna. Mientras ellos trabajan, la docente recorre los grupos y orienta cada búsqueda a través de preguntas, ayuda a hacer deducciones a partir de la información que surge de las lecturas y de las decisiones anteriores de ubicar a los pueblos según el esquema del pizarrón.

- Clase 3: En la tercera jornada, la secuencia cierra con la lectura del trabajo que los alumnos habían producido en la clase anterior. Los diferentes grupos tendrán que comunicar a la clase en su conjunto la producción que lograron. Mientras esto se produce, la docente va retomando algunos aspectos aportados por cada grupo y explica o comenta a la clase en general. En el cierre, deja planteada la cuestión acerca de cómo y por qué es que estos pueblos desaparecieron, o quedan tan pocos, en la actualidad.

El trabajo de la docente se desarrolla dentro de un estilo directivo: organiza, anticipa y concede escaso margen para que los alumnos puedan encontrar una manera de producción más autónoma. De este modo la atmósfera del aula y la configuración del ambiente (Bucheton, 2008) se organizan prioritariamente desde la voz de autoridad que la maestra encarna y no en función de actividades reflexivas por parte de los alumnos. Ella no logra suprimir la relación de dependencia que crea con sus alumnos.

En el registro de este episodio de la clase 1, la maestra trabaja en el pizarrón para organizar la información sobre los pueblos originarios y sus actividades, según la diferencia que propone con las categorías de nómades y sedentarios:

MAESTRA. (*Interrumpe para aclarar.*) Chicos, a ver, si hablamos todos juntos, no nos entendemos. Esperá un poquito (*se dirige a un alumno*). Vamos despacito, vamos despacito porque para hacer un trabajo de investigación la seño les tiene que contar cómo hacerlo. Y para poder hacerlo prestamos atención, ¿qué pasos tenemos que hacer? Ya buscamos en el índice, ya miramos el mapa, vimos que había

un montón de pueblos. Yo ahora estoy volviendo al principio, cuando hablé de pueblos nómades y sedentarios. Levantando la mano, a ver, ¿quién se acuerda qué era un pueblo nómade?

ALUMNO. Yo.

MAESTRA. A ver, Maxi. (*Algunos alumnos gritan detrás.*) Acá me dice que iban de un lugar a otro. ¿Están de acuerdo? ¡Sí! Los nómades iban de un lugar a otro. (*Escribe la frase en el pizarrón.*) Ahora, Jorge, vos que querés hablar, decime: ¿cuáles eran los sedentarios?

JORGE. Eran los que se quedaban en algún lugar.

MAESTRA. Bien, muy bien, se quedaban en un lugar. Yo me sigo deteniendo acá... no avanzo porque todo esto que la seño les está recordando les va a servir para hacer el trabajo. A ver, ¿alguien se acuerda? A ver, Cristian, si vos te acordás. ¿Alguien se acuerda qué actividades hacían estos nómades que, como dicen, iban con sus casas de un lugar a otro?

ALUMNO. Cazaban...

MAESTRA. Jorge, vamos a escuchar. ¿Saben por qué? El compañero está diciendo algo. Entonces vamos a escucharlo y vamos a ver, estamos aprendiendo ¿Vos qué dijiste? ¿Que cazaban? ¿Qué más dijiste? (*Señala a un alumno.*)

ALUMNO. Plantaban y pescaban.

MAESTRA. Vamos a ver. (*Escribe en el pizarrón: «Plantaban y pescaban».*) Yo pregunto: ¿estamos todos de acuerdo en que cazaban, plantaban y pescaban? A ver, María, ¿vos qué pensás?

MARÍA. Porque si cazaban, no tendrían que pescar.

MAESTRA. ¿Por qué? Vos decís que sí cazaban no pescaban, pensá que ellos iban de un lugar a otro, ¿se acuerdan?

ALUMNO. Pero si plantaban y se iban de un lugar a otro...

MAESTRA. ¿Qué pasa si plantaban?

ALUMNO. Y... no se puede salir con las plantas

MAESTRA. Entonces, ¿qué pasa con «plantaban»? ¿Esto lo dejo acá? (*Señala el lugar del pizarrón donde ha quedado escrito «plantaban» junto a «nómades».*) ¿O lo pondría en otro lugar?

GRUPO DE ALUMNOS. En sedentarios.

MAESTRA. Exacto: cazaban, pescaban y los que «plantaban» (*con énfasis*), ¿por qué? ¡Comían, recolectaban frutos! Muy bien.

Este momento sirve para ilustrar que la maestra induce todo el tiempo la actividad, la sostiene en un género de discurso fijo y sin variantes reflexivas. Trabaja con predominio de la pregunta y la respuesta inmediata por parte de los alumnos. En algunas ocasiones, se dirige a toda la clase: «¿Están de acuerdo?». Esta disposición dificulta el avance del tema, que se mantiene sin progresión; la noción de sentido común acerca de nómades y sedentarios no se reformula hacia otra conceptualización que supere la dicotomía «iban de un lugar a otro» y «se quedaban en un lugar». El único momento en que este esquema parece desestabilizarse es cuando se desliza el error de incluir la actividad de plantar junto a las de pescar y cazar en la categoría de nómades.

El esquema discursivo de la clase organizado con el par pregunta/respuesta colabora con la fragmentación del contenido, restringe las posibilidades de reflexión de los alumnos y de problematización y contextualización de elementos que circulan atomizados. Este incidente le imprime una escasa modulación al recorrido lineal y positivo que se observa en esta secuencia, donde parece que los conflictos para la construcción del conocimiento no tienen lugar.

Este episodio también ilustra que, a pesar de que la organización grupal era un propósito inicial, la maestra interviene alternando el plano individual y global de la clase. La instancia grupal no forma parte de la lógica de la actividad que está en juego en este momento.

Comienza a dibujarse así el modelo operativo de la maestra asentado en los juicios pragmáticos que permiten advertir las premisas que ella tiene y con las cuales organiza la actividad: *ustedes* (la mayoría de la clase) *responden a las preguntas sin dificultades* y además *los errores no representan un problema*. La linealidad atónica que les propone la maestra está producida también por la ausencia de sentido del juego didáctico en el que están incluidos los alumnos, ya que no ha tenido lugar la primera etapa de la secuencia que es la definición que ellos necesitan para comprender los modos en que se espera que se vinculen con el saber que está en juego (Sensevy, 2007; y Rickenmann, Angulo Delgado, Soto Lombana, 2012). Un camino posible consistiría en la elucidación de un propósito claro acerca de la lectura, donde los alumnos podrían involucrarse con mayor interés hacia la próxima actividad.

En la clase 2, los alumnos trabajan en grupos en la búsqueda de diferente información sobre el pueblo que les ha tocado en los textos que la maestra ha distribuido. En la pizarra se ha colocado un cuadro con los siguientes ítems: lugar donde vivían, actividades económicas, nómades o sedentarios, vivienda y otras actividades.

El problema que se observa en esa búsqueda es el tipo de consigna que anima la tarea, el cuadro asume el valor de una pregunta construida por la docente que parece esperar solo una respuesta. El proceso lector implicado procura, más que un saber, la satisfacción de cumplir la tarea de buscar y encontrar. Así se fortalece la idea de que «para los alumnos, leer en clase es sobre todo responder a preguntas sobre el texto»⁸ (Guernier, 1999: 172). La operación que está en juego es la reproducción de la información que se encuentra. La lectura resulta así superficial, de baja intensidad y guiada por un propósito inmediato de responder a la pregunta más que a construir un sentido de la historia.

En la última clase de la secuencia, la maestra les propone a los alumnos compartir las búsquedas que han hecho sobre los respectivos pueblos. Ellos han elaborado con las respuestas a la consigna anterior unos borradores que tendrán que exponer en la clase.

La idea de borradores supone una instancia del proceso de escritura a la que los alumnos se resisten, según la maestra, ya que no les gusta rehacer sus escritos. La clave de esta actividad nuevamente radica en la minimización de los supuestos que subyacen al proceso de escribir: no se constata si se inscriben en un género, qué nivel de conceptualización está en juego en estas escrituras y si responden a la finalidad de exponer frente a los compañeros. En la exposición de los alumnos se advierte que estos aspectos no forman parte de las preocupaciones de la docente.

Sucesivamente, los alumnos pasan al frente y van describiendo el resultado de sus producciones. La maestra encuadra la actividad y realiza algunos comentarios para decirles cómo realizar la puesta. A medida que los alumnos exponen, ella direcciona y enmarca cada presentación realizando vinculaciones mediante algunas preguntas con otros temas ya trabajados, que vuelven la exposición a la matriz de pregunta/respuesta.

Por ejemplo, pide volver sobre el punto del grupo que expone garantías:

MAESTRA. ¿Cómo hacían para sembrar?

GRUPO DE ALUMNOS. Cortaban árboles y los quemaban.

ALUMNO. El método de quema y roza.

MAESTRA. ¿Y qué otro pueblo hacía eso?

ALUMNO. Los mayas.

MAESTRA. Yo les dije, cuando lo estaban buscando, que había una sorpresa. Muy bien, el método de quema y roza.

Luego, sobre el mismo grupo que presenta guaraníes, aparece un indicio que podría desestabilizar la relación que los alumnos habían trabajado en la clase anterior acerca de que los que vivían en zonas más áridas o montañosas (en lo señalado con color marrón) eran sedentarios y que los que vivían en lo señalado con color verde eran nómades. Decide no resolverlo, aunque anticipa: «Eso también vamos a tenerlo presente para más adelante».

MAESTRA. Ellas dijeron sedentarios, pero este pueblo, si yo veo en el mapa donde las compañeras mostraron dónde vivían. (*Señala el mapa.*) ¿Cómo era la zona?

GRUPO DE ALUMNOS. Campo... llanura...

MAESTRA. Ellos vivían en llanura, pero también eran sedentarios...

Con este estilo, la docente trabaja con todos los grupos las respectivas exposiciones, haciendo alguna vinculación con temas anteriores. En el cierre de la última clase, deja planteada la cuestión acerca de cómo y por qué estos pueblos «desaparecieron» o «quedan tan pocos». Si bien los alumnos habían realizado en la segunda clase algunas hipótesis acerca de este tema, en este momento del cierre de la secuencia la maestra solo anticipa una vez más que será retomado más adelante.

El sentido primordial del análisis precedente, si bien restringido por el espacio disponible, procura visibilizar elementos del *modelo operativo* docente, concebido como la manera en que un trabajador ha asimilado y apropiado, de manera más o menos completa, la estructura conceptual de la situación (Pastré, 2007).

EL RETORNO REFLEXIVO SOBRE LA ACTIVIDAD

La puesta en relación del modelo operativo con la estructura conceptual de la situación requiere el análisis *a posteriori* (Pastré, 2007). En ese sentido, la autoconfrontación supone un momento donde la observación del propio trabajo activa un diálogo que trasciende el intercambio con el investigador: el retorno sobre su actividad permite al trabajador conversar con el oficio y dialogar con el género de su profesión, identificado en los modos compartidos de funcionamiento que tiene el grupo profesional (Clot y Faïta, 2000).

Desde esta perspectiva el diálogo adquiere un lugar crucial. El pensamiento de Mijail Bajtin sostiene estos fundamentos al concebir el diálogo ya no como un procedimiento para descubrir ni para poner al desnudo un carácter humano terminado sino como un medio por el cual el hombre se convierte, por primera vez, en lo que él es verdaderamente y no únicamente a los ojos de los otros, sino también a sus propios ojos. «Ser es comunicar dialógicamente. Cuando el diálogo se detiene, todo se detiene», señala Bajtin (citado en Duboscq y Clot, 2010: 257)

INVESTIGADOR: El trabajo con el índice, la formulación de hipótesis, el uso de borradores y el trabajo en grupo, formarían parte de la formación del alumno como estudiante, que es uno de tus objetivos. ¿cómo ves que se está dando esto en estas clases? ¿Pensás que los alumnos son conscientes de ese proceso?

DOCENTE: Yo creo que en cierta forma, ellos son conscientes porque tienen una guía, ellos saben que no están buscando al azar, que no están de pronto mirando una revista o están mirando un libro porque tienen ganas, sino que están buscando «en función de», y ahí yo creo que es como que las ideas se ponen en función de lo que tengo que aprender... orientan la enseñanza justamente, y yo creo que a ellos también les sirve de orientación.

En el siguiente pasaje de la reflexión se observa cómo se acciona en un doble sentido el diálogo con su tarea («Los docentes tenemos que entender...», «tenemos que apuntar siempre a más») y con el imperativo del oficio («hay que dar el primer paso», «hay que hacerlo», «los logros se ven, quizá a largo plazo»).

INVESTIGADOR. En la entrevista inicial nos planteaste que te proponías que los chicos lograran investigar, registrar y comunicar lo aprendido, dándole una gran importancia al trabajo en equipo. ¿Cómo pensás que resultó esto a lo largo de las clases de esta secuencia?

MAESTRA. Para mí fue el inicio de un proceso que [los chicos] vienen llevando a cabo hasta ahora. Yo, como docente, podría encontrar miles de cosas que se podrían haber mejorado, pero considero que hay que dar el primer paso y... hay que hacerlo. Los docentes tenemos que entender que se aprende a aprender así: confrontando, trabajando, viendo que el otro se puede equivocar y no importa, y que los logros se ven, quizá a largo plazo, unos más, otros menos, pero tenemos que apuntar a eso, tenemos que apuntar siempre a más.

Hacia el final de la entrevista el investigador vuelve sobre el cierre de la secuencia de la última clase:

INVESTIGADOR. ¿Y por qué te pareció importante dejar planteado al final de la secuencia el interrogante de qué pasó con esos pueblos?

MAESTRA. Bueno, justamente, porque era la continuación de la secuencia, y [esta pregunta] movilizó mucho las ganas de aprender, tratar de entender cómo sigue la historia. Porque quedó a partir de las hipótesis que ellos daban, que muchas eran fantásticas: que cayó un meteorito, que es el fin del mundo. Y les puedo asegurar que cuando ellos empiezan a entender cómo sigue la historia quieren saber más y más y más. Y yo les digo: «Bueno, chicos, uesto continúa el año que viene!».

Las entrevistas de autoconfrontación resultan medios al servicio de prolongar la actividad constructiva de los sujetos, en el sentido que pueden reconstituir la concatenación de los hechos. Dos recursos pueden ser aprovechados en ese retorno reflexivo: conocer el resultado de los episodios y, si bien ya no pueden actuar para cambiar el curso de los acontecimientos, considerar las acciones que realizaron como elementos (posibles) entre otros del desarrollo del proceso, y tomar distancia respecto de sus propias acciones, lo que resulta indispensable para el análisis (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006):

INVESTIGADOR. Nosotros seleccionamos un fragmento en el que aparece la cuestión de que «tejían», porque nos parece que «tejían» podría haberse ubicado también en «actividades económicas». ¿Vos cómo ves esto?

MAESTRA. Si hilamos fino, podría haberse considerado una actividad económica, lo que pasa es que en ese momento yo por ahí me limité a trabajar con las actividades económicas que caracterizaban a los pueblos, propias, porque... incluso si ustedes ven el libro, en el libro va a aparecer como «costumbres»: «practicaban alfarería, tejían...», no aparece como actividad económica. Pero en realidad, pienso también que si yo los desví y les digo: «bueno, hay una actividad económica nueva que es tejer», que no se encuadra dentro de lo que ellos entendían como actividad económica, que era la agricultura o la cría de animales, por ahí... y lo pienso en este momento, podrían haber confundido la situación. Pero, bueno, podría yo haberme equivocado y considerarlo.

INVESTIGADOR. Preferiste no problematizarlo...

MAESTRA. Claro porque... [preferí] limitarme a que ellos pudieran encuadrarlo, y además en el libro aparece... como costumbre. Ya les digo, quizá fue una equivocación mía no haberlo pensado de otra manera.

Este momento de la entrevista de autoconfrontación representa una instancia controversial en el proceso reflexivo de la docente; si bien ella justifica sus decisiones de incluir «tejían» dentro de la categoría costumbres y no en actividades económicas, advierte que eligió (entre otras opciones posibles) no problematizar esta cuestión porque considera que podría haber encaminado a los alumnos hacia la confusión. La dimensión constructiva sigue operando en su reflexión.

Cuando reflexiona acerca de su trabajo, la maestra se posiciona en un lugar de mucha valoración con respecto a lo realizado, pero sin retomar la discusión del saber que está en juego, los procesos de la historia, que han tenido pocas chances de reelaboración. Para ella resulta relevante el esquema de la actividad de búsqueda prevista mediante la lectura y la escritura, que parece haberse independizado del contenido que la sostenía. En el planteo de la teoría que declara puede diferenciar la lectura como

recreación, de la lectura que activa una búsqueda cuando esta se realiza en función de un propósito y establece un vínculo de esta operación con el espacio formal de la educación: buscar información es aprender a encontrar respuestas pertinentes a una pregunta. No obstante, las actividades propuestas en las clases contradicen esta concepción en tanto los alumnos han sido ubicados en situación de responder de inmediato a una pregunta (esquema) formulada en el pizarrón, con una serie de temas que prescinden de problematización y de referencia a sus contextos, que no ayudan a reelaborar y modificar las representaciones de sentido común que circulan en el aula.

Colocada en un proceso de retorno reflexivo acerca de algo que hizo y podría haber sido de otra manera, la maestra proporciona sus razones: decide no problematizar aún más el tema, porque teme confundir a los alumnos y ha persistido en un camino que le parece seguro. Además considera que no los conduce a un resultado definitivo (sino paso a paso), porque tendrá posibilidades de operar sobre ellos en otro momento. Ella ha pospuesto gran parte de las situaciones que podrían haber llevado a la problematización de los saberes históricos que estaban en juego.

Dos clases de organizadores se pueden reconocer como sustento de su acción. Por un lado, los vinculados a la dupla esquema-situación, a los modos de gestionar la clase y desplegar su actividad: a pesar de la distribución grupal de los alumnos, su dinámica se soporta en la relación docente/clase total o docente/alumno individual. La lógica grupal, que podría dar lugar a intercambios entre los alumnos, no tiene lugar dentro de este esquema de acción. Sin embargo, esta dinámica le resulta más rentable a los fines de sostener el orden de la clase. También se advierte que sus intervenciones didácticas se encuentran mediadas por dispositivos que colocan a los alumnos en una posición de responder a esquemas de preguntas y respuestas, dentro de la lógica de actividades de búsqueda sustentadas en una guía construida con algunas ideas centrales sobre el tema, aportadas por la docente. Desde esta lógica son restringidas las posibilidades de los alumnos en el trabajo con la construcción de significados y de apropiaciones más personales con los textos. En ese marco, se prescinde de la relectura de la información así como de otras preguntas sobre el texto que pudieran desentrañar alguna otra complejidad, que habilitarían algunas operaciones imprescindibles para el proceso de la

formación de lectores autónomos (Benchimol, Carabajal y Larramendy, 2008).

Por otro lado, el organizador «hilar fino» vinculado con la complejización del saber en juego, que llevaría a transitar alternativas con el error o algunos momentos propicios para reformular el sentido común, se constituye en un elemento clave para comprender la premisa que se sostiene acerca de la capacidad de los alumnos. Esto define en esa situación la decisión de la docente para evitar el riesgo de que los alumnos se confundan si los «desvía» del recorrido lineal que traza en su clase. No obstante, se ha mostrado ya que la autonomía en los procesos de aprender tiene una estrecha relación con la responsabilidad que se concede y con la oportunidad de construir conocimiento (Lerner, 2002 ; Sensevy, 2007).

CONCLUSIONES

La situación de trabajo analizada permite concluir que si bien las actividades se organizan sobre una débil lógica disciplinar de las ciencias sociales y una escasa progresión en los niveles de dificultad, su descripción revela una invariancia en cuanto al modo en que las actividades se distancian del contenido, y aquí reside su interés.

Si bien se ha mostrado en esta situación una dirección que aparentemente se apoya en propósitos de largo alcance (Durand, 1996), ya que la docente entiende que está inscribiendo a los alumnos en una posición enunciativa del saber que les va servir para la vida, les ha colocado un esquema de acción que tiene sentido como género de actividad. Ha esquematizado lo que supone un proceso investigativo: localizar una información en los textos, recontextualizarla en unas categorías inclusivas, organizar según unos atributos, escribir una producción resultante de la búsqueda y comunicar a la clase el resultado de sus hallazgos. Son procesos que la docente ha operado a expensas de la simplificación del saber que está en juego en la situación (tal como dice el manual), que dan como resultado actividades que han ido adquiriendo una especie de *vida propia* alejadas de los contextos de referencia y de las prácticas sociales que corresponden al campo disciplinar (Rickmann, Angulo Delgado y Soto Lombana, 2012). En todo el recorrido

de la secuencia, se han minimizado los riesgos y las situaciones de error como potenciales posibilidades de confrontación con las operaciones que supone el aprendizaje por parte de los alumnos.

La docente retiene de sus resultados una elevada valoración apoyada sobre algunos elementos que aparecen transparentes a su mirada: haber concluido la actividad, el momentáneo interés que suscita en los alumnos la continuidad del tema, los modos de abordar la historia desde recursos de suspenso contenidos en el relato; pero resultan indicadores que no comprometen la finalidad educativa de apropiarse de instrumentos mediadores para construir conocimiento.

La distancia que hemos mostrado entre lo previsto y lo realizado por la maestra, desde la perspectiva de la lógica endógena de su actividad y los modos de ponderarla, permite identificar algunos organizadores que funcionan en el ámbito de posibles dentro de una situación singular. Quizá su relevancia reside en ilustrar con cierta claridad las condiciones poco favorecidas para el desarrollo del sujeto epistémico, que, como sostiene Bernard Charlot (2008), necesita ser construido y conquistado en el transcurso de su escolaridad mediante sucesivas aproximaciones que lo relacionen con el saber y lo inscriban en una postura de yo epistémico, empujándolo a actuar y a pensar «solo un poco más allá de sí mismo» (Pastré, 2007).

NOTAS

¹ Las características de la investigación se describen a continuación, en el apartado El análisis de la actividad docente desde la perspectiva de la didáctica profesional.

² Esta categorización fue tomada del proyecto de investigación inédito «La actividad profesional docente: descripción de las estrategias y conceptualizaciones» (2012), dirigido por Antonio Gutiérrez. Se trata de un trabajo del LabIPP que fue parte de los Proyectos de Investigación Científica y Tecnológica Orientados (Picto) de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Participaron como investigadores Rafael del Campo y María Elisabeth Muñoz de Corrales, mientras que Liliana Calderón fue la responsable de equipo.

³ Los registros de campo con videoscopía y audio corresponden al proyecto de investigación «La actividad profesional docente: descripción de las estrategias y conceptualizaciones», véase nota 2.

⁴ Además de esos trabajos, que aparecen en la bibliografía del presente artículo, cabe destacar el documento inédito «Gestos profesionales para la enseñanza de la escritura, desde una mirada disciplinar comparativa» (2012), de Liliana Calderón, presentado en el XVII Congreso de la Asociación Mundial de Ciencias de la Educación (AMCE) «Recherche en Education et en Formation», celebrado en Reims, Francia.

⁵ El contenido seleccionado, «Los pueblos originarios americanos en el siglo XV», corresponde a cuarto año y abarca también las transformaciones de la naturaleza realizadas por estas sociedades para producir alimentos y comerciar. El diseño curricular orienta con algunos ejemplos situaciones posibles de enseñanza: «Conocer a través del relato del docente y de la lectura de imágenes y de textos las diversas formas en que estas sociedades transformaban la naturaleza para producir alimentos. Leer con ayuda del docente distintos textos e imágenes. Buscar y leer información de distintas fuentes para comparar formas de vida; etc.» (Dirección General..., 2008: 226).

⁶ Se trata de una maestra experimentada, con más de quince años de antigüedad. Trabaja en un cuarto año de una escuela pública y organizó una secuencia de ciencias sociales. El registro de esta entrevista de autoconfrontación, así como los registros de clases que aparecen a continuación, corresponden al proyecto de investigación «La actividad profesional docente: descripción de las estrategias y conceptualizaciones», véase nota 2.

⁷ Los *conceptos pragmáticos o pragmatizados*, tal como los define Pastré (2007, 2008), son los conceptos que sirven para organizar el diagnóstico de la situación y orientar la acción. Se construyen en la misma acción y están emparentados con los denominados *conceptos en acto* de Vergnaud o *conceptos cotidianos* de Vygotski.

⁸ La traducción del original, en francés, es nuestra.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, Beatriz

2005 «La lectura en la enseñanza de la Historia. Las consignas del docente y el trabajo intelectual de los alumnos», en *Lectura y vida*, vol. 26, n° 3, pp. 22-31. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Aisenberg.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Altet, Marguerite

2005 «La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas», en Paquay, Léopold et al. (coord.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*, México, Fondo de Cultura Económica.

Altet, Marguerite y Chartier, Anne-Marie

2006 «L'analyse de pratiques: rétrospectives et questions actuelles», en *Recherche & formation*, n° 51, pp 11-25. Disponible en: <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR051-02.pdf>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Benchimol, Karina; Carabajal, Antonio y Larramendy, Alina

2008 «La lectura de textos históricos en la escuela», en *Lectura y vida*, vol. 29, n° 1, pp. 22-31. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Benchimol.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Bucheton, Dominique

2008 «Introduction. Professionnaliser? Vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français», en Bucheton, Dominique y Dezutter, Olivier, *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruselas, De Boeck Supérieur.

Bucheton, Dominique y Dezutter, Olivier

2008 *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruselas, De Boeck Supérieur.

Calderón, Liliana

2013 «La enseñanza de la escritura en las disciplinas de la escuela secundaria. Perspectivas para comprender el trabajo docente», en *Bulletin de la Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative (CRCIE)*, n° 3, pp. 16-25. Disponible en: <<http://www.usherbrooke.ca/crcie/fileadmin/sites/crcie/fichiers/Bulletin/bulletin3.pdf>> [Consulta: 8 de noviembre de 2015].

Charlot, Bernard

2008 *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización*, Montevideo, Trilce.

Clot, Yves y Faïta, Daniel

2000 «Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes», en *Travailler*, n° 4, pp. 7-42. Disponible en: <http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Dezutter, Olivier y Pastré, Pierre

2008 «Didactiques des disciplines scolaires et didactique professionnelle. De l'émergence à l'institutionnalisation, histoires croisées», en Lenoir, Yves y Pastré, Pierre (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires

2008 *Diseño curricular para la Educación Primaria. Segundo ciclo. Volumen 1*, Buenos Aires. Disponible en: <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducacion-primaria2ciclo.pdf>> [Consulta: 30 de noviembre de 2015].

Duboscq, Julie y Clot, Yves

2010 «L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue: objets, adresses et gestes renouvelés», en *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, pp. 255-286. Disponible

en: <<http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-255.htm>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Durand, Marc

1996 *L'enseignement en milieu scolaire*, París, PUF.

Fernández, Gabriel y Clot, Yves

2007 «Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad», en *Laboreal*, vol. III, nº1, pp. 15-19. Disponible en: <http://laboreal.up.pt/files/articulos/2007_07/es/15_19es.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Grundy, Shirley

1991 *Producta o praxis del curriculum*, Madrid, Morata.

Guernier, Marie-Cécile

1999 «Lire et répondre à des questions au cycle 3», en *Reperès*, nº 19, París, Institut National de Recherche Pédagogique, pp.167-181.

Gutiérrez, Antonio *et al.*

2015 «La actividad profesional docente: descripción de las estrategias y conceptualizaciones. Aportes para la formación del profesorado», ponencia presentada en el V Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados en Educación, Buenos Aires. Disponible en: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso5/trab036.pdf>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Jorro, Anne

2007 «L'alternance recherche - formation - terrain professionnel», en *Recherche & Formation*, nº 54, pp. 101-114. Disponible en: <<http://rechercheformation.revues.org/938>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Lenoir, Yves y Vanhulle, Sabine

2006 «Étudier la pratique enseignante dans sa complexité: une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement», en Hasni,

Abelkrim; Lenoir, Yves y Lebeaume, Joël (dirs.), *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire. Dans le contexte des réformes par compétences*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Lerner, Delia

2002 «La autonomía del lector. Un análisis didáctico», en *Lectura y vida*, año 23, nº 3, pp. 6-19. Disponible en: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n3/23_03_Lerner.pdf/at_download/file> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Mellado Jiménez, Vicente

1996 «Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria», en *Enseñanza de las Ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas*, vol. 14, nº 3, Barcelona, pp. 289-302.

Pastré, Pierre

2007 «Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante», en *Recherche & Formation*, nº56, pp. 81-93. Disponible en: <<http://rechercheformation.revues.org/907>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

2008 «Apprentissage et activité», en Lenoir, Yves y Pastré, Pierre (dirs.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès.

2011 «Situation d'apprentissage et conceptualisation», en *Recherches en Education*, nº12, pp. 12-25. Disponible en: <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no12.pdf>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Pastré, Pierre; Mayen, Patrick y Vergnaud, Gérard

2006 «La didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, nº 154, pp. 145-198. Disponible en: <<https://rfp.revues.org/pdf/157>> [Consulta: 10 de octubre de 2015].

Plazaola Giger, Itziar

2006 «Didáctica y análisis de la actividad de trabajo: ¿qué aportan a la investigación en el aula?», en Camps, Ana (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Editorial Grao.

Rickenmann, René; Angulo Delgado, Fanny y Soto Lombana, Carlos.

2012 *El museo como medio didáctico*, Bogotá, Universidad de Antioquía.

Schön, Donald

1998 *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona, Paidós.

Sensevy, Gérard

2007 «Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique», en Sensevy, G. y Mercier, A (dirs.), *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*, Rennes, PUR [trad. cast.: «Categorías para describir y comprender la acción didáctica». Disponible en: <<http://python.espe-bretagne.fr/sensevy/Categorias%20para%20describir%20y%20comprender%20Sensevy-2007.pdf>> (Consulta: 6 de octubre de 2015)].

Vinatier, Isabelle y Altet, Marguerite (dirs.)

2008 *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes, Press Universitaires de Rennes.

Yvon, Frédéric y Clot, Yves

2004 «Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant», en *Revista da Psicologia da Educação*, nº 19, pp. 11-38.

EN LA UNIVERSIDAD Y EN LA ESCUELA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA CON MAESTROS¹

María Inés Oviedo

INTRODUCCIÓN

La relación de la investigación universitaria con la escuela reconoce diversas líneas de indagación en nuestro país y no siempre ha tenido como objeto las prácticas de enseñanza, sino que también ha buscado comprender las prácticas escolares más allá de las aulas desde una perspectiva etnográfica (Achilli, 2006; Milstein, 2003; Novaro, 2011). A su vez, la relación entre investigación, formación e intervención pedagógica se ha centrado principalmente en la formación inicial de maestros y profesores (Edelstein, 2011; Negrin, 2011). Paulatinamente, la formación y las prácticas de enseñanza se han transformado en objetos de estudio convocantes, incluso con eventos académicos propios.²

Sin embargo, el análisis de las prácticas de enseñanza como nudo de la formación permanente de los docentes no aparece con tanta visibilidad en la oferta universitaria, que no obstante tiene, desde la sanción de la Ley de Educación Superior, un circuito privilegiado con los Ciclos de Complementación Curricular (CCC).³

En este artículo relataremos la experiencia realizada en la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para Nivel Primario de la Universidad Pedagógica (UNIFE), que buscó, entre los años 2010-2012, articular los estudios disciplinares y didácticos con el análisis de las prác-

ticas de enseñanza dentro de un dispositivo inspirado en los presupuestos teóricos de la didáctica profesional y en el análisis clínico de la actividad (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006; Rickenmann, 2007).

SABERES PEDAGÓGICOS Y SABERES DOCENTES EN EL COLECTIVO PROFESIONAL

El análisis de las prácticas de enseñanza como núcleo de la formación permanente presenta el desafío de integrar los saberes construidos en el trabajo con los saberes pedagógicos formalizados. Se trata de que las prácticas efectivas de enseñanza no queden puestas bajo la lupa de la mirada profesoral como casos analíticos o de instrumentación de propuestas modélicas de enseñanza, casi siempre comprendidos como puesta en acto individuales, abstraídos de las interrelaciones laborales que operan como *otra formación* no considerada relevante. Los saberes pedagógicos oficializados en la formación de grado y aún más en la formación permanente suelen ser –a la manera de secreto a voces– considerados *irreales* por los docentes, porque aparecen como no atravesados por el terreno cotidiano del aula, en las condiciones institucionales, burocráticas y salariales en las que esta se halla inmersa. De esta manera, pareciera que no se ha producido aún una

«resolidarización» de los saberes pedagógicos y los saberes docentes construidos en la práctica cotidiana profesional: los primeros poseen una legitimidad otorgada por la academia, por los organismos estatales que regulan la formación y por los grupos editoriales especializados en temáticas educativas que los vuelven prescriptivos; los segundos poseen la legitimidad de lo concreto, de lo que se revela como real en la cotidianeidad de la práctica docente, un saber *cómo*, un saber *qué*, lo que *funciona*.

Tomamos las categorías «saber pedagógico/saber docente» de Elsie Rockwell (2009: 27), ya que entendemos que estas nociones nos ayudan a situar el conflicto entre formas de significar las prácticas docentes. Y el concepto de «resolidarización» ha sido empleado por Jean Paul Bronckart (2007: 132) para dar cuenta de la necesidad de situar en el campo didáctico los saberes fragmentarios de las ciencias humanas y sociales. Las categorías de ambos autores han sido resignificadas por Carolina Cuesta en el sentido en el que son tomadas en este artículo: como la «resolidarización de los saberes docentes y los saberes pedagógicos enmarcados en el trabajo docente, lo que significa también la disciplina escolar y sistema educativo» (2011: 264). Es decir, al realizar el análisis de las prácticas de enseñanza con los docentes en ejercicio debemos considerar que ellos pondrán en escena un saber experiencial (Tardif, 2009) que refunde, reorganiza, traduce los demás saberes al resituarlos en una institución determinada del sistema educativo y en una didáctica particular. Por otra parte, señala Viñao (2002) que a este saber práctico no se le otorga habitualmente legitimidad en la producción de conocimiento por más que tanto maestros como profesores tienen predisposición a obtener información en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional, sino de la experiencia del grupo de pares. Es decir, el análisis de las prácticas de enseñanza ha de situarse en un horizonte complejo de saberes singulares, pero compartidos por el colectivo laboral.

Este estado de la relación en torno a la vieja dicotomía teoría-práctica, que se releva como persistente en torno al saber didáctico, hace necesarias nuevas formas de articulación en la formación permanente de los saberes pedagógicos y los saberes docentes, una resolidarización de estos saberes que permita al colectivo de trabajo desarrollar formas de intervención adecuadas a las necesidades de cada grupo de alumnos y ajustadas a los conocimientos que se considera deben ser ofrecidos en la escuela.

En este sentido, la UNIPE se planteó a partir de 2010, como estrategia para sus carreras enmarcadas en la formación permanente de maestros y profesores, dispositivos de formación en alternancia, es decir, dispositivos que consideren tanto el espacio formativo tradicional universitario como el trabajo de estudio y análisis de las clases efectivas de enseñanza. La Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para Nivel Primario propuso a las maestras estudiantes un recorrido formativo, en parte, inspirado en el dispositivo de formación en alternancia previsto por Rickenmann (2007), ya que ofrecía una forma de organizar la investigación de las prácticas de enseñanza que permitía poner en juego discusiones en torno a las decisiones didácticas cotidianas sobre la base de una empírea compartida. A su vez, solo algunos conceptos de la didáctica profesional nos resultaron pertinentes a nuestros fines formativos: los saberes construidos en la biografía profesional denominados «conceptos pragmáticos» (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006), que a la manera de repertorio de «actos preorganizados» conforman el «género profesional» y que han sido apropiados en forma singular por los docentes que conforman así su «estilo profesional» (Clot y Faïta, 2000).

Estas apropiaciones conceptuales y metodológicas no estuvieron exentas de tensiones. Al momento de iniciar esta experiencia, las docentes formadoras involucradas tenían distintas trayectorias formativas y profesionales: una de ellas, preparada en la psicogénesis de la lectoescritura y, consecuentemente, en la investigación experimental; otras en la didáctica sociocultural, cuyas investigaciones se relacionan con algunos aspectos del enfoque etnográfico. De esta manera, el dispositivo nos otorgaba una forma de poner en diálogo esas diferencias al proponer un registro *controlado* de clases de enseñanza: no era estrictamente la clínica de la psicología ni era estrictamente un conjunto de registros de clases realizado desde el enfoque etnográfico. Se produjo de esta manera un corrimiento de las formas habituales de mirar las clases de todo el grupo docente: ya no se centralizaba la mirada en los procesos cognitivos de los niños ni en la cultura escolar, sino en las prácticas de enseñanza, en las decisiones docentes que configuraban distintas formas de intervenir en situaciones que eran significadas por las maestras de determinada manera y que deseábamos entender. El dispositivo de formación en alternancia supuso así un intento de resolidarización entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes al

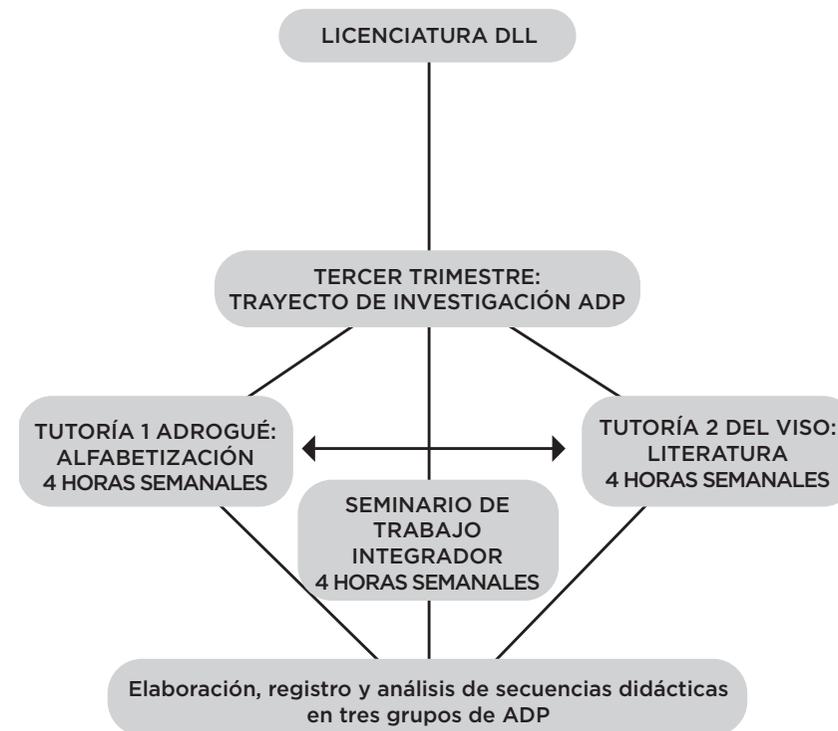
situar la mirada en el *género profesional*, que suele ser aquello que por cotidiano aparece opaco: lo que los docentes conocen, ven, escuchan, valoran, evitan, los *gestos profesionales* que comparten, los presupuestos del hacer que permean el día a día en las aulas, el *santo y seña* que permite resolver los múltiples detalles inesperados que desvían lo planificado, lo incorporado del oficio puesto en relación con las previsiones didácticas largamente meditadas, recortadas sobre saberes específicos que desean ser ofrecidos a los alumnos. Cada docente recorta sobre lo colectivo su *estilo de acción*, apropiándose, actualizando, resignificando ese *pre-trabajado social*, en términos de Yves Clot. Esta metodología de análisis compartida nos permitió atender tanto a la formulación de una secuencia didáctica como a los emergentes de cada clase registrada en las que las docentes involucradas tomaron decisiones muchas veces no planificadas, que las ayudaron a resolver lo que esa situación específica estaba demandando.

EL GRUPO DE TRABAJO COMO EXPRESIÓN DEL COLECTIVO LABORAL

En el diseño original de la carrera, las maestras debían realizar al finalizar el tercer trimestre un trabajo de integración de los espacios curriculares hasta allí cursados, que, con mayor énfasis, tomaba en cuenta aspectos necesarios para la formación docente del primer ciclo, es decir, se trataba de una tarea de integración que se situaba principalmente en la alfabetización inicial. El Trayecto de Análisis de las Prácticas (TAP) necesitaba acompañar este momento específico de la formación y debía por ello ajustarse a la temática y a los tiempos previstos de manera que no demandara una extensión de la carrera y respetara las cargas horarias estimadas en el plan aprobado: se trataba, como decíamos, de una apropiación con la doble finalidad de cumplir con los objetivos prefijados para el momento de la licenciatura y, al mismo tiempo, de asegurar en esas condiciones una experiencia de formación en alternancia. Del dispositivo original propuesto por la bibliografía, asumimos solo algunos momentos que se ajustaban a nuestros objetivos: la planificación conjunta de las clases, el registro escrito y filmico de algunas de ellas, el análisis posterior con la visualización de fragmentos por parte de las docentes que las llevaron adelante y el análisis entre las compañeras.

Ofrecemos a continuación el esquema en el cual pueden observarse las previsiones organizativas: orientación temática de las tutorías, coordinación, carga horaria, sedes.

Se trabajó en tres grupos, dos en la sede Pilar (Del Viso) y uno en la de Almirante Brown (Adrogué). Las tutorías en Alfabetización y en Literatura eran rotativas. De esta manera todas las maestras podían tener el acompañamiento con perfiles específicos de las tutoras y el Seminario de Trabajo Integrador funcionaba como articulador del TAP:



El colectivo laboral otorga «un conjunto de evaluaciones de las situaciones compartidas que sirven para organizar en forma implícita la actividad» (Fernández y Clot, 2007: 16) y que permite acceder a un repertorio de gestos y de actos preorganizados que constituyen un *repositorio* de saber profesional. Además tiene la virtud de organizar las relaciones laborales, vínculos entre quienes comparten unos saberes pragmáticos y no entre quienes *se llevan bien*, es decir, el colectivo exime de esta manera de cuestiones que en otros espacios sociales resultan medulares. En ese sentido, podemos afirmar que las maestras y las docentes formadoras pudimos discutir acerca de la elaboración de la secuencia y su implementación porque lo hacíamos desde esta perspectiva. Así, las tres profesoras de la carrera y las dieciocho docentes nos relacionábamos como miembros de ese colectivo profesional, en el que entre pares debíamos realizar acciones conjuntas, con responsabilidades diversas y tomar decisiones discutidas desde la paridad que otorga el saberse entre colegas. No se trataba, insistimos, de una instancia de examen para corroborar si determinados saberes académicos habían sido incorporados, sino de discutir qué de todo lo que sabíamos era propicio para cumplir con los objetivos de llevar adelante unas clases planificadas grupalmente con el fin de que esos niños de primer ciclo leyeran y escribieran.

Los tres grupos habían decidido trabajar en alfabetización inicial con literatura y con un género en particular, el libro álbum, ya que hipotetizaban que este presentaba características que podrían dialogar muy bien con la cultura audiovisual que relevaban como de acceso cotidiano por parte de los niños y, por otra parte, que esas características del objeto que ofrece cruces de sentidos entre imagen y texto posibilitaba una tensión que podría provocar el decir de sus alumnos y suponían que ello les ofrecería temas de escritura. Las maestras estaban deseosas de plasmar en sus prácticas efectivas de enseñanza aquello que se encontraba en su formación académica en la licenciatura.⁴ Esto significaba articular en terreno lo que la teoría literaria decía sobre ese objeto y lo que la prescripción curricular proponía para el nivel y, por otro lado, salir del «síndrome del topo» (Ruiz Bikandi, 2004). Como señala la autora, las reticencias profesoras a mostrar su trabajo en el aula pueden deberse, entre otras razones, a los múltiples objetivos que la sociedad espera que la escuela cumpla, a los cambios sociales—y curriculares agregamos— que cambian

las reglas de juego. Estos cambios vuelven más frágiles los géneros de actividad,⁵ desajustando al trabajador de sus saberes y generando de esta manera sentimientos de inestabilidad. La puesta en juego del colectivo profesional, encarnado en el *grupo de trabajo* que elaboró conjuntamente la secuencia didáctica, permitía un resguardo y una responsabilidad distribuida entre las integrantes. En definitiva, es el colectivo profesional quien validará o no la pertinencia de estos nuevos saberes académicos y los nuevos modos prescriptos de hacer: como señala Maurice Tardif, en el *saber experiencial* se refunden los saberes pedagógicos, curriculares, disciplinares.

La etapa de planificación prevista para un mes se extendió precisamente porque descubríamos que aquello que resultaba naturalizado en nuestra práctica, como el armado de un proyecto didáctico, la planificación de las clases, la selección de contenidos y materiales, era bastante más complicado de lo que creíamos y esto se evidenciaba en las activas reuniones de tutoría que solían extenderse más allá del espacio destinado a tal fin. Lo cotidiano se veía así despojado de la soledad y se comprendían paso a paso las múltiples decisiones que un docente debe tomar para llevar adelante la tarea prescripta.

Ya hemos indicado que las secuencias fueron planificadas por tres grupos de docentes, un grupo en Almirante Brown y otros dos en Pilar. Estos últimos construyeron una secuencia única, por lo que la discusión en torno a ella los involucró por igual, aunque fueran dos docentes distintas quienes la implementaran en dos escuelas diferentes. En las dos sedes, decidimos que era viable realizar la filmación de una sola clase, en tanto otras dos o tres llevarían registro escrito. Las compañeras de cada grupo se distribuyeron las tareas de registro escrito, filmación y desgrabación, asistiendo de a pares a las clases decididas de conjunto. Esta diferencia entre las sedes y las demoras en las etapas anteriores (planificación y registro), hizo que nos encontráramos con unas pocas semanas para la etapa de análisis y planificación de la escritura del informe final que cada una debía realizar para acreditar el trayecto. El ajuste al TAP en las sedes de Almirante Brown consistió en una confrontación simple o directa y en una confrontación grupal. En Pilar realizamos la confrontación simple y la cruzada en una misma jornada y, días después, la confrontación grupal.

El análisis de las prácticas efectivas de enseñanza tiene en la imagen un recurso singular, ya que permite a un tiempo tener presencia asible

para el colectivo más allá de la representación de esas mismas prácticas en el discurso de los enseñantes. Permite el extrañamiento y la discusión sobre lo emergente en la clase y contribuye a visualizar la diversidad de acciones, de matices, de decisiones con las que está construida una práctica y evita de esta manera anclarse cómodamente en los discursos políticamente correctos, ya sea de sentido común o con anclaje bibliográfico. La autoconfrontación simple y cruzada permiten pensar en voz alta, evocar decisiones, conflictos entre conceptos pragmáticos, reconocer variables operativas que pudieron haber cambiado el rumbo de una clase o un segmento de la misma, realizar hipótesis sobre las opciones triunfantes, ayudar al desarrollo del estilo del maestro y contribuir de esa manera a la revitalización del género profesional.

Para dar cuenta de la complejidad del proceso resulta relevante dar cuenta de algunos momentos de análisis de las prácticas de enseñanza realizado por los grupos de trabajo del TAP.⁶

EL LUGAR DE LAS RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS OFICIALES EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA

El diseño curricular para el área Prácticas del Lenguaje en la Provincia de Buenos Aires prescribe el trabajo docente en torno a la lectura y la escritura, proponiendo situaciones de enseñanza diferentes si los niños/as escuchan leer al docente, leen por sí mismos, le dictan al docente, copian con sentido, narran o exponen oralmente, escriben por sí mismos:

La experiencia de explorar materiales no es igual para todos. Para los de primero, que están comenzando a comprender qué son los libros y qué hay en ellos, el/la docente organiza mesas para explorar y leer con mucha frecuencia –quincenal o semanal– y, cuando ya están familiarizados con esta práctica, la va distanciando en el tiempo (Dirección General de Cultura y Educación, 2008: 99).

Esta prescripción curricular se ve reforzada por otros reguladores del trabajo docente, como son los documentos de orientación y los cursos de capacitación. En este horizonte prescriptivo, las docentes de Almirante

Brown planificaban la secuencia didáctica de libros álbum. En el análisis grupal, cuando conversaban acerca de los aciertos de la secuencia, decían:

T1. ¿Qué generó lo colectivo?

T2. ¿Recuerdan alguna discusión en particular?

V. Cuando queríamos hacer la mesa de libros no podíamos justificarlo, no podíamos, hasta que cayó.

E. Eso lo empezamos medio automáticamente... «Hay que empezar con una mesa de libros.»

T3. ¿Por qué?

V. Porque tiene que ver con las cuestiones que circulan hoy en día, venimos de hacer cursos donde la mesa de libros... y nos cuesta corrernos de eso que...

T2. Es como una receta, digamos.

VARIAS. Claro

S. Yo, cuando había debatido, había anotado que sacábamos la mesa de libros porque no había un criterio de selección, la selección ya la habíamos hecho nosotras previamente.

N. Queríamos sentirnos no tan autoritarias.⁷

Podemos ver en este fragmento cómo la discusión grupal, la puesta en circulación de saberes pragmáticos, pone en evidencia conflictos entre regulaciones de distinto orden: para que la secuencia didáctica se encuentre bien diseñada y para que su implementación sirva a los alumnos tiene que tener un propósito claro, en ella deben articularse todos elementos sin desorientar a los niños y, para esto, las docentes necesitan identificar que existen acciones posibles que, aunque resulten tentadoras y de rápido acceso a la conciencia profesional, no resultan adecuadas. Asumen que esto ha sido motivo de debate, por lo que entendemos que no resulta sencillo decidir entre los actos preorganizados. Reparemos también en lo que señalan S y N: ellas ya habían realizado la selección de textos, por lo que ofrecer una mesa de libros era un acto vacío y hasta engañoso, pero esa persistencia aparentemente sin lógica obedecía a otra regulación: «queríamos sentirnos no tan autoritarias». Los cambios sociales inciden en la cultura escolar y el género profesional genera recursos para la acción que concretizan el mandato social (en este caso, el de la

democratización, el no ser autoritario) en la didáctica. Actos posibles que conviven con otros en la memoria profesional y manifiestan una serie de conflictos entre regulaciones de distinto orden, que no son sencillos de reconocer y resultan, al mismo tiempo, condicionamientos y recursos.

En ese sentido, vemos cómo el grupo de trabajo sirvió para resolver favorablemente una situación confusa, permitiendo que se discutieran alternativas y optaran por aquella que satisficiera los objetivos que perseguían. De esta manera, pudieron también articular explicaciones acerca de lo que aparecía como evidente y necesario, lo cual finalmente fue desplazado del escenario de esa propuesta. Frente a estas regulaciones contradictorias, la discusión del grupo de trabajo evidencia la sutil tensión que se establece entre una práctica propuesta como válida (realizar una mesa para explorar libros) y otra sobre la que se ejerce un momentáneo desplazamiento (el arbitrio del docente para decidir la selección de textos según su propósito didáctico). Es el saber docente puesto en debate lo que promueve la planificación del trabajo y reposiciona al maestro en una práctica posible de ser llevada adelante, sin gestos vacíos que lo hubieran dejado nuevamente en el papel subsidiario de *aplicador de recetas*.

EL TIEMPO EN LA CULTURA ESCOLAR

Las docentes (S y C) que llevaron adelante la secuencia didáctica *Lobos* (llamada así porque una de las historias incluidas contaba con unos lobos como personajes) en dos escuelas de Escobar compartieron el momento de análisis al día siguiente de la filmación: se trataba de la visualización de escenas de escritura de epígrafes luego de que en la clase ya hubieran realizado las lecturas previstas. S y C pueden reconocer que eligieron la misma acción entre otras posibles:

C. La situación de lectura... era la primera vez que los tenía en el banco, pensé que era mejor para que presten atención, generalmente, nos sentamos en el piso, pero como tengo tan poco espacio (...), eso a mí me condiciona mucho, es un problema que tuve todo el año. En otro registro yo digo de ir a otro lugar, como que necesito del espacio porque sino los chicos se pierden las

imágenes, pero en ese momento, ayer, los dejé en sus bancos.

T2. Fijate si podés indagar, porque es interesante, hiciste otro movimiento, otra forma de intervenir, si pudieras indagar qué fue lo que a vos te hizo...

C. Yo creo que sí sé por qué lo hice, me parece que lo hice por el tiempo didáctico, el tiempo institucional, cuando hablamos de la macroestructura de la acción, creo que pensé que el desplazarnos me iba a quitar tiempo para todo lo que yo quería hacer. Creo que fue por eso, lo decidí en ese momento. Raro que los chicos no me dijeron: «Seño, nos sentamos», es todo un ritual, en el intercambio generalmente escribimos o yo hago un punteo de lo que fueron diciendo. No sé, surgió en el momento y seguí. T3. Antes dijiste que era porque pensabas que iban a prestar más atención...

C. Sí, y ahora me contradije. Sí, yo en ese momento pensé que iba a ser lo más adecuado y ahora observando me di cuenta de que no fue lo más adecuado. No fue lo más adecuado porque ellos están acostumbrados a estar en el piso, sentados, y yo con ellos o sentada en la silla y ellos están atentos. Y no tengo que desplazarme tanto para mostrar las imágenes y sentí la necesidad de controlar el tiempo.

En este momento, C puede entrever que tomó una decisión presuponiendo que algo de lo didáctico iba a salir favorecido: el tiempo para poder desarrollar todas las tareas previstas aun en contra de lo que consideraba favorable para la lectura. Puede reconocer razones y le pone nombre: *tiempo didáctico*, una regulación del trabajo docente. Vemos también aquí la lucha entre conceptos pragmáticos que apuntan a direcciones distintas y entre los cuales el docente debe decidir muchas veces sin demasiado tiempo —esa persistente preocupación escolar— cuál emplear: para que la lectura del libro álbum por parte del docente sea provechosa para los niños, es preferible que estén sentados en el piso alrededor de la maestra; para que puedan escribir luego de leer, el tiempo ocioso debe ser reducido a la mínima expresión y, por eso, deben estar sentados desde el principio en sus bancos. El aparente doble objetivo de la clase provoca la incomodidad de la maestra: ninguna de las dos soluciones la satisfará, quedará con la

sensación de haber actuado equivocadamente, aunque el objetivo principal de esa clase, la escritura, luego resulte cumplido. Poner de manifiesto estas disyuntivas y verbalizarlas, analizar los sentidos de las decisiones, puede ayudar a aliviar ciertos conflictos que podrían ser paralizantes si persistieran.

S. Yo sabía que la maestra del grupo hace la lectura con los chicos en otra disposición, sienta a los chicos en el piso, ella en la silla y ella lee. Yo lo sabía eso, pero el día anterior a la clase pensaba: «no, porque después vamos a tener que escribir y si ellos están sentados en el piso, va a haber movimiento, vamos a perder el tiempo».

C. ¡Yo pensé lo mismo, increíble!

S. Y después de la clase me arrepentí de esa situación porque no fue como yo lo esperaba y porque el libro resultó pequeño para esa disposición, imágenes pequeñas, si hubieran estado juntos, más agrupados cerca del maestro, hubiera sido más aprovechable.

T3. Por eso uno de los nenes de la clase dijo «no veo».

C. ¡Ay, sí! Yo me sentí mal, ahí, cuando escuché «no veo» me arrepentí y dije: «¡por qué no hice lo de siempre!», pero, bueno, pensé en esto, en el tiempo, con el espacio, correr las mesas, tardan mucho.

Una hipótesis posible, al respecto de esta coincidencia que las sorprende, es que los docentes evalúan rápidamente ventajas y desventajas de las condiciones en las cuales llevarán adelante lo planificado. Y también evalúan la jerarquía de los elementos que deben tomar en cuenta: si bien ellas valoran en alto grado las situaciones de lectura y los intercambios orales de sus alumnos, saben perfectamente que el conocimiento escolar se distribuye temporalmente y que existe –por lo menos en el mandato y en la representación de cómo ese saber ha de ser ofrecido– una relación estrecha entre cada parcela en la que el conocimiento se disecciona y la parcela de tiempo en el que ha de ser ofrecido. La secuenciación y la graduación temporal son características propias de la cultura escolar que no pueden ser transgredidas en exceso y es así que se impone ese concepto pragmático, anulando otras posibilidades organizativas, incluso a pesar de sus gustos: un propósito, una situación, un tiempo para llevarlos adelante, una organización del espacio y una disposición corporal se conjugan en cada decisión. Es inte-

resante, en ese sentido, lo que releva C de su práctica: los niños escriben igual aunque estén sentados en el piso y, por otra parte, parece haber perdido el tiempo desplazándose entre los bancos para mostrar las imágenes del libro, cuestión que no hubiera necesitado hacer en la otra disposición de los niños para la lectura. También resulta curioso que ambas hayan vuelto a centralizar un acto preorganizado de larga data en el historial escolar, que había sido desplazado de sus prácticas habituales: leer sentados en los bancos. En algún momento, la maestra señaló haber sostenido años atrás prácticas más «tradicionales». Podríamos decir, quizá, que son esos recursos históricos del colectivo profesional los que otorgan alguna certeza en los momentos en que los docentes se enfrentan a una situación novedosa, como fue la implementación del TAP o un cambio curricular. En el vértigo de las zonas grises dejadas por la planificación grupal, en las situaciones en las que quedan librados a su estilo, tener un bagaje de conceptos pragmáticos compartidos debe ser bienvenido, ya que ningún trabajador podría conservar su salud creando *ex nihilo* su oficio.

Es probable que, después de analizar este conflicto entre modelos de acción para la lectura y la escritura en una clase, C y S puedan articular sus deseos con lo que pide la regulación del tiempo didáctico. En principio, lo que se hizo evidente es que no se trataba de un estilo aislado, sino de un recurso propio del colectivo profesional, circunstanciado en la cultura escolar, en el sistema educativo y en la didáctica específica.

REFLEXIONES FINALES

Señalan Gabriel Fernández e Yves Clot que «nuestra finalidad es subvertir el dispositivo de observación de manera tal que los trabajadores sean los observadores de su actividad, en vez de ser los observados» (2007: 16). Consideramos que el análisis de las prácticas por parte de los docentes involucrados en ellas contribuye a ampliar su campo de acción, ya que les permite verse no como *topos* solitarios, ensayando en la oscuridad formas de intervención exitosas o fallidas, sin poder comunicar dudas y certezas concretas, sino establecer un diálogo profesional en el que pueden articular estrategias de intervención ajustadas a sus grupos de alumnos. Observar sus prácticas circunstanciadas les posibilita producir conoci-

miento didáctico en el campo preciso en el que este debe desenvolverse y resolidariza los saberes docentes con los saberes pedagógicos, permitiéndoles apropiarse de su saber experiencial. De esta manera, es posible sortear exitosamente situaciones de desestabilización de las prácticas docentes de enseñanza que se producen, necesariamente, con los cambios culturales y curriculares; desestabilizaciones frente a los ritos que tienen lugar en momentos, en disposiciones corporales, con localización espacial, y que inciden o se cree pueden incidir en el éxito o en el fracaso de la tarea de enseñar.

El reconocimiento en la formación permanente de los docentes como trabajadores y como profesionales significa escuchar sus voces, considerar sus razones, dar lugar para que el conflicto continuo entre la tarea prescripta y el trabajo real pueda resolverse en la construcción de propuestas de enseñanza construidas en forma colaborativa. En ese sentido, significa también bregar para que las condiciones laborales incluyan en forma sostenida espacios compartidos de discusión, elaboración y análisis, de tal manera que la investigación-acción deje de ser una posibilidad de pocos.

NOTAS

¹Algunos aspectos desarrollados en el presente artículo fueron presentados como ponencia en las IV Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didácticas de las Lenguas y las Literaturas realizadas en Bariloche el 6 y 7 de noviembre de 2014.

²Nos referimos específicamente a las Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, organizada por la Cátedra de Práctica Docente y Residencia de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Sin embargo, puede relevarse la presencia de este objeto de estudio en otros eventos académicos, aunque no de manera centralizada como en el caso que señalamos.

³Se trata de licenciaturas que tienen como requisito especial de ingreso la posesión de un título docente terciario. Para nuestro caso, el título requerido fue el de maestro u otros equivalentes.

⁴Los contenidos del espacio curricular «Estudios literarios: problemas de literatura infantil» fueron diseñados por Cecilia Bajour, quien también fue docente en una de las sedes de la carrera.

⁵Los autores citados toman el concepto de género discursivo de Bajtin para señalar que la sociedad organiza el trabajo también a partir de repertorios genéricos que son compartidos y apropiados en la actividad.

⁶Todos los fragmentos analizados fueron tomados del material inédito de la Licenciatura en Didáctica de la Lengua y la Literatura para el Nivel Primario, compilado en 2012 por María Inés Oviedo con el título «Material empírico. Trayecto de Análisis TAP-UNIFE».

⁷Las iniciales corresponden a los nombres de pila de las docentes estudiantes. T, a las tutoras.

BIBLIOGRAFÍA

Achilli, Elena

2006 «Desigualdad y diversidad sociocultural en los noventa», en Achilli, Elena (comp.), *Memorias y experiencias urbanas*, Rosario, Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Bronckart, Jean Paul

2007 *Desarrollo del lenguaje y didácticas de las lenguas*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Clot, Yves y Faïta, Daniel

2000 «Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes», en *Travailler*, n° 4, pp. 7-42. Disponible en: < http://www.comprendre-agir.org/images/fichier-dyn/doc/genres_styles_clot_faïta.pdf > [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Colomer, Teresa

1999 «El álbum y el texto», en Paz Castillo, María Fernanda (comp.), *El libro-álbum: invención y evolución de un género para niños*, Caracas, Banco del Libro.

Cuesta, Carolina

2011 *Lengua y literatura: disciplina escolar. Hacia una metodología circunstanciada de su enseñanza*, tesis de doctorado, Universidad

Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.641/te.641.pdf>> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

2008 *Diseño curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo*, Buenos Aires. Disponible en: <<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/primaria1ciclo.pdf>> [Consulta: 7 de octubre de 2015].

Edelstein, Gloria

2011 *Formar y formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

Fernández, Gabriel y Clot, Yves

2007 «Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad», en *Laboreal*, vol. III, n° 1, pp. 15-19. Disponible en: <http://laboreal.up.pt/files/articulos/2007_07/es/15_19es.pdf> [Consulta: 6 de octubre de 2015].

Milstein, Diana

2003 *Higiene, autoridad, escuela. Madres, maestras y médicos. Un estudio sobre el deterioro del Estado*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Negrin, Marta

2011 «Formación de docentes y prácticas de enseñanza ¿qué puede aportar la Didáctica de la lengua y la literatura?», en Riestra, Dora (comp.), *Segundas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas*, Bariloche, Universidad Nacional de Río Negro.

Novaro, Gabriela (coord.)

2011 *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Biblos.

Pastré, Pierre; Mayen, Patrick y Vergnaud, Gérard

2006 «La didactique professionnelle», en *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198. Disponible en: <<https://rfp.revues.org/pdf/157>> [Consulta: 10 de octubre de 2015].

Rickenmann, René

2007 «Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional», en *EccoS Revista Científica*, vol. 9, n° 2, pp. 435-463. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590210>> [Consulta: 10 de noviembre de 2015].

Rockwell, Elsie

2009 *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.

Ruiz Bikandi, Uri

2006 «La salida del topo: caminos de transformación práctica en un proceso formativo. Análisis de una entrevista», en Camps, Anna (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó.

Tardif, Maurice

2009 *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Viñao, Antonio

2002 *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, México, Morata.

SOBRE LAS AUTORAS

LILIANA CALDERÓN

Profesora y licenciada en Lengua y Literatura (Universidad Nacional de Córdoba) y magíster en Ciencias Sociales con orientación en educación (Flacso, Argentina). Es profesora adjunta e investigadora del LabIPP de la UNIPE, donde también forma parte del equipo de cátedra del seminario Introducción a la Didáctica Profesional de la Diplomatura en Didáctica Profesional, y del seminario Escrituras intermedias y trabajo final de la Maestría en Formación Docente. Diseñó y coordinó el Proyecto Nacional Escritura en Ciencias, del área de investigación del Instituto de Formación Docente (INFD), donde también coordina un taller de acompañamiento para la escritura de informe final. Realiza trabajos vinculados con el análisis de prácticas de enseñanza y prácticas de escritura en la formación docente. Sobre este tema ha escrito artículos como «La actividad profesional docente: estrategias, diagnósticos y conceptualizaciones», incluido en el libro colectivo *Prácticas pedagógicas y políticas* educativas (UNIPE, 2015), y «La enseñanza de la escritura en las disciplinas de la escuela secundaria» (*Boletín de la Universidad de Sherbrooke*, 2013).

PATRICIA MOSCATO

Licenciada en Ciencias de la Educación y magíster en Ciencias Humanas y Sociales (Universidad de Reims). Es docente de Metodología Clínica de Análisis de las Prácticas Docentes en la Maestría en Didáctica Profesional (UNIPE) e investigadora del LabIPP. Sus intereses de investigación se centran en el desarrollo profesional docente y la relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje. Presentó trabajos en distintos eventos científicos y es autora de artículos como «La actividad didáctica de los profesores de Historia y Formación Ética y Ciudadana mediada por TIC en el nivel secundario en Argentina», incluido en el libro *Formación e investigación* (INFD-Ministerio de Educación, 2015).

MARÍA INÉS OVIEDO

Licenciada en Enseñanza de la Lengua y la Literatura por la Universidad de San Martín, especialista en Medios Interactivos de Comunicación (UNED, España) y doctoranda en Ciencias de la Educación por FAHCE-UNLP. Integra el LabIPP y es profesora en la Licenciatura en Enseñanza de Prácticas de Lectura y Escritura para la Educación Primaria y en la

Diplomatura en Didáctica Profesional de la UNIPE. Desarrolla estudios sobre la formación de maestros en didáctica de la lengua. Ha presentado numerosos trabajos en congresos científicos y es autora del artículo «La diversidad cultural, social y lingüística en la formación de maestros y profesores. Apuntes sobre un recorrido» (2013), publicado en la revista virtual *El toldo de Astier*.

ANA PEREYRA

Licenciada en Sociología (UBA), magíster en Ciencia Política por la Universidad de San Martín y doctora en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Es investigadora del LabIPP, profesora de la Maestría en Formación Docente y secretaria de investigación de la UNIPE. También coordina el Proyecto Prefalc, titulado Máster Internacional: Formación, Educación y Desarrollo Profesional, que la UNIPE desarrolla conjuntamente con la Universidad de Reims Champagne-Ardenne de Francia (URCA) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Colombia. Trabaja sobre desarrollo profesional docente, su vinculación con el conocimiento y la construcción de lo común en el marco de sociedades complejas y fragmentadas. Es autora de libros y artículos como «La inclusión, la justicia y lo público. Tensiones entre las políticas socioeducativas y de desarrollo profesional docente», presentado junto a Adrián Cannellotto en el Coloquio Internacional Integración-Inclusión: ¿cuáles intervenciones educativas? (Bogotá, 2014), y «La desigualdad social y los aprendizajes en la escuela» (2015), que fue parte de un especial sobre educación argentina publicado por *Le Monde diplomatique*.



unipe: editorial
universitaria

COLECCIÓN
INVESTIGACIONES
SERIE AVANCES 1

