

# DIDÁTICA E FORMAÇÃO de PROFESSORES

[...] o presente livro, que tenho o privilégio de apresentar aos leitores, após uma leitura prazerosa e enriquecedora, em primeira mão, traz como tema central a Didática, em interface com questões sobre a formação de professores, o docente profissional, a prática pedagógica, a educação de jovens e adultos, a avaliação, o discurso pedagógico de gênero, o currículo, as competências e a educação inclusiva. Estes são temas privilegiados no debate educacional atual, convergindo em abordagens de problemáticas ligadas ao professor, ao aluno, à escola e aos currículos e desenvolvidas por autores de diversos países como Brasil, Portugal, Reino Unido, Canadá e Argentina, com enfoques em múltiplas realidades socioculturais, o que imprime as marcas da diversidade ao debate.

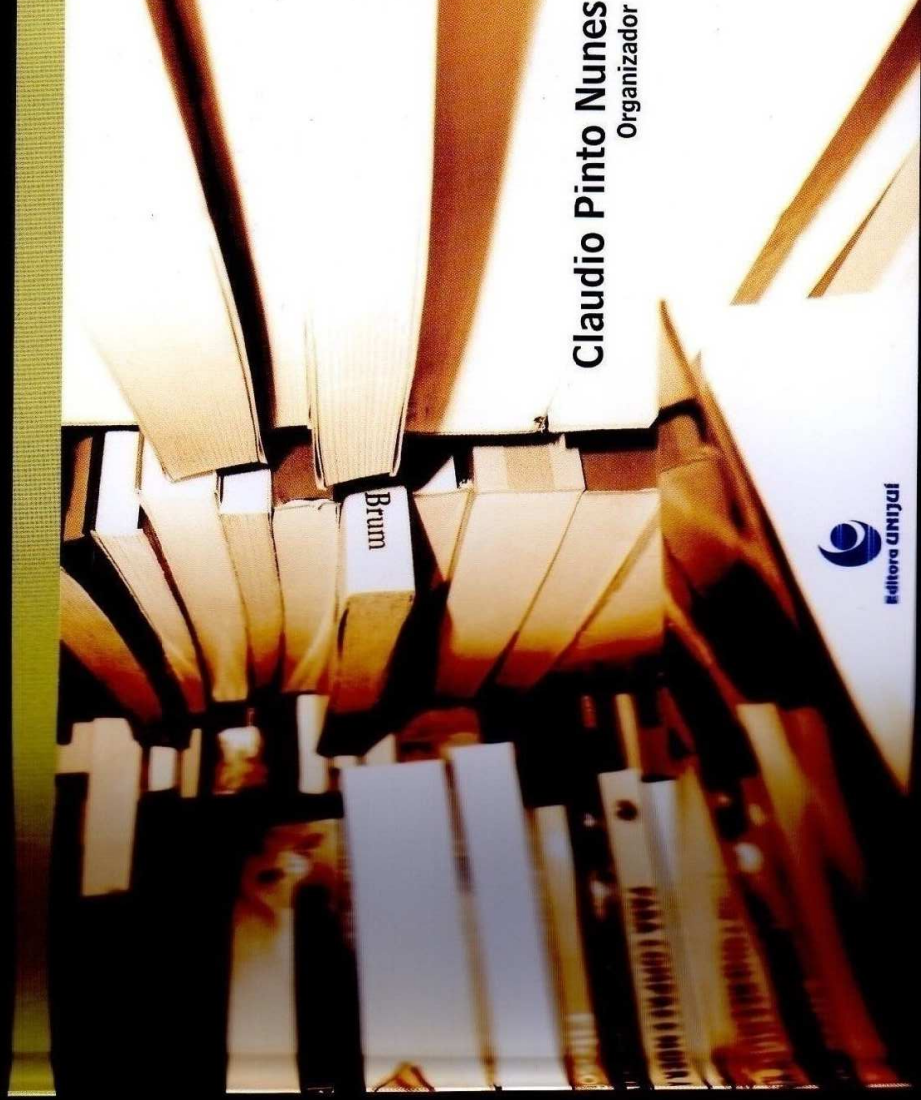
Professora doutora Márcia Maria Gurgel Ribeiro  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)



# DIDÁTICA E FORMAÇÃO de PROFESSORES

Claudio Pinto Nunes

DIDÁTICA E FORMAÇÃO de PROFESSORES



Claudio Pinto Nunes  
Organizador



# UN DISPOSITIVO DE ANÁLISIS Y REELABORACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Marta Anadón  
Eduardo Lozano

## PRESENTACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

*¿Quiénes somos el profesorado? ¿A qué sujeto colectivo pretendemos identificar con este nombre? (Jaume Martínez Bonafé, 2007).*

El cuerpo docente en las instituciones educativas presenta una notable complejidad sociológica en la conformación de su estructura (Martínez Bonafé, 2007). Esta se expresa en la diversidad del origen social y de los grupos de cultura de los cuales provienen sus agentes, en la división de tareas por sexo según los diferentes niveles de enseñanza, en la vinculación directa o indirecta con el Estado a partir del trabajo en escuelas públicas, privadas o cooperativas. Esta complejidad se manifiesta igualmente en las diferencias salariales y las posibilidades de progreso social y también en la multiplicidad de instituciones y diversidad de planes de formación que acreditan a los agentes con títulos homólogos, entre otros aspectos. A esta caracterización, y en particular para la enseñanza en el nivel medio en provincias de la región patagónica de

la Argentina, debemos agregar un componente relevante: esa compleja heterogeneidad incluye también a quienes pueden no poseer el título de profesor pero igual se desempeñan como agentes para la enseñanza.

Sabemos que la organización del trabajo docente en el nivel medio de la provincia de Río Negro, no ha producido un cerrojo de colegiatura como sí se ha logrado en el nivel inicial y primario,<sup>1</sup> y ha permitido la participación de diferentes actores que hoy pueden caracterizarse según los criterios de valoración que las administraciones educativas les han conferido. De aquí que, en el nivel medio y para la enseñanza de las disciplinas Matemática, Biología, Física y Química (Carranza, 2011) sobre un total de 953 agentes, quienes poseen título de Profesor representan sólo el 43% del total, y los denominados títulos Habilitantes ocupan el 35%, los que en su mayoría son profesionales liberales de la ingeniería, la medicina, licenciados en diferentes disciplinas del conocimiento científico y técnicos universitarios.<sup>2</sup> Un análisis de las trayectorias profesionales (Lozano; Ruiz; Carranza, 2011) de profesores "Habilitantes", que enseñan de manera estable Biología, Física, Química y Matemática en el Nivel Medio de la provincia de Río Negro, ha sido realizado a partir de los siguientes interrogantes: ¿Quiénes son esos sujetos? ¿Cuáles son y qué significados les otorgan a las diferentes trayectorias que desde sus titulaciones de origen los llevaron a trabajar en la enseñanza en el nivel medio? Para el desarrollo de ese trabajo se adoptó una perspectiva que vinculó la historia de los sujetos entrevistados, la historia de las características y de la dinámica del trabajo docente en el nivel medio y también la del contexto social general (Cragolino, 2006). El entrecruzamiento

<sup>1</sup> En la provincia de Río Negro la totalidad de los docentes de esos Niveles, en los cargos básicos de maestros frente a aula, tienen título de Profesor de Nivel Inicial y Profesor de Nivel Primario.

<sup>2</sup> Además, los títulos Supletorios, que incluyen a profesores de nivel primario que enseñan en el nivel medio, representan el 11% del total y, por último, los títulos que acreditan como Idóneos, básicamente de bachilleres, peritos mercantiles o técnicos con título de nivel medio, constituyen el 7% de los agentes que se desempeñan en la enseñanza de las ciencias naturales y la matemática en el nivel medio (Carranza, 2011)

de esos elementos permitió introducirnos en la complejidad del fenómeno relacionado con el trabajo de profesionales liberales en la enseñanza secundaria, y así se pudo establecer que, a pesar de ciertas homogeneidades estructurales (como la histórica baja matriculación de profesores de ciencias y matemática en centros de formación para el nivel medio y las severas crisis económicas cíclicas que han producido desplazamientos de profesionales liberales a la educación como ámbito de subsistencia laboral básico) pueden reconocerse, en las historias que los entrevistados narran, recorridos diferentes y también diferentes significaciones que, como agentes orientados a la enseñanza, le han otorgado a las mismas oportunidades disponibles. Lo cierto es que la presencia de profesionales y técnicos que enseñan ciencias y matemática en el nivel medio no es un hecho novedoso (fueron los primeros y naturales profesores desde la creación de las escuelas secundarias a fines del siglo 19), (Iipe - Unesco, 2001) pero las reformas educativas centradas en los cambios curriculares de la segunda mitad del siglo XX y particularmente los enfoques renovadores de las didácticas de la matemática y de las ciencias, de fuerte auge en la región a partir de la década del 80, (Lozano; Ruiz; Carranza, 2011) crearon un contexto de especialización para la enseñanza que pusieron en contraste el trabajo de los profesionales liberales en las escuelas, y también sirvieron de escenografía para una nueva versión de un tema añejamente discutido, el de la profesión docente.

Cuando se hace necesario definir aspectos que diferencien la profesión docente de otras ocupaciones, esto es, encontrar criterios a partir de los cuales se pueda señalar el terreno de la formación y de las incumbencias, se puede acudir a los elementos propios de una visión funcionalista de las profesiones liberales, los cuales, junto a valores como la autonomía, la responsabilidad, la voluntad de servir a otros, etc., establecen el manejo de un saber específico, que en el caso de la enseñanza, podría estipularse en términos de: poseer "*conocimiento de la materia a enseñar, conocimiento pedagógico general, conocimiento del programa, conocimiento pedagógico de la materia, conocimiento del alumno y su características, conocimientos de los contextos, conocimiento de las finalidades, de los objetivos,*

*de los valores, de los fundamentos filosóficos e históricos de la educación*” (Gauthier et al., 1997, p. 12, traducción libre del francés). Es desde este lugar que se advierte en propuestas de “capacitación” docente destinadas a profesionales liberales que ya enseñan en el nivel medio, una estructura de complementación pedagógica didáctica a sus formaciones disciplina-rias (ya que a priori se considera que sólo poseen el conocimiento de la materia a enseñar). En ese tipo de propuestas, al finalizar el desarrollo de un trayecto de materias teóricas pedagógico – didácticas y con el objeto de socializarlos en la profesión, se implica a los sujetos en la realización de un período de prácticas con observadores externos que den cuenta del nivel de logro de los conocimientos específicos de la profesión docente. Esto es lo que generalmente se conoce con la formación práctica, una instancia pensada para ofrecer la posibilidad de incorporar aprendizajes y saberes que permitirán el desarrollo de competencias pedagógicas y didácticas. Esas experiencias de formación en la práctica pretenden representar la oportunidad de desarrollar una serie muy diversificada de aprendizajes ligados al “saber hacer”, “saber ser” y “saber estar” (Aristu, 1997). En general, se trata de aprendizajes casi iniciativos en la socialización y construcción de la propia identidad docente.

Ahora bien, en el caso que nos ocupa, el atributo “ya enseñan”, esto es, que tienen experiencia en la enseñanza en el nivel medio, es un aspecto insoslayable y a la vez un elemento perturbador en los análisis propios de las visiones funcionalistas, y también de posibles consecuencias prácticas en la implementación de acciones compensatorias que los trayectos de complementación de la formación les ofrecen, los cuales no consideran de manera explícita e integradora a los saberes reflexivos y prácticos que esos sujetos ya han desarrollado en y sobre la enseñanza.

Ante esto, es posible situarse desde otros enfoques teóricos sobre las profesiones, por ejemplo desde visiones interaccionistas (Anadón, 1999) que, en desacuerdo con las definiciones normativas, centradas en atributos externos, consideran la profesionalización como un proceso dinámico, y, desde allí, cambiar las preguntas típicas de una concepción

funcionalista: ¿Esta es una profesión?, o ¿Qué competencias definen su cerco de cognición y de incumbencias?, por otras, como por ejemplo, ¿Desde qué orígenes y en qué condiciones los miembros de un mismo oficio, en este caso de enseñar, se esfuerzan por transformarlo en profesión y llegar ellos mismos a ser profesionales? (Real Villareal, 2002). Desde este lugar cobrarían relevancia aspectos como el antes mencionado de las trayectorias y también el de los complejos procesos que van definiendo, al interior de las escuelas, las identidades profesionales docentes de quienes, la realidad muestra, pueden o no ser profesores titulados. Respecto a esto último y complementario con el trabajo sobre las trayectorias antes citado, se dispuso para el análisis de algunos de los casos implicados, la utilización de un modelo de construcción de la identidad profesional docente (Anadón, 2011; Gohier et al., 1997). A partir de ese modelo, que pone en juego un estado dinámico de conjugación de procesos de identificación e identificación, se lograron develar ciertos aspectos de interés en profesionales liberales, quienes han construido rasgos de identidad profesional docente a lo largo de varios años de experiencia, expresados por ejemplo, en el énfasis especial que ponen en la relación que establecen con los alumnos, en el posicionamiento que adoptan frente a los profesores en relación con el buen manejo de los saberes disciplinarios de las materias que enseñan, etc.

Así, la densidad que aportan los elementos que provienen de las diferentes investigaciones sobre la profesionalización docente, se contrasta con la simplicidad que propone el plan de socialización profesional docente en la cultura escolar, de raigambre funcionalista. Esta vertiente ha sido ampliamente investigada y se han cuestionado particularmente los sentidos del modelo de práctica profesional que sostiene. En este sentido Pérez Gómez, (1997, p. 130), afirma: “Sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa, el proceso de socialización del profesor, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la tradición empírica”.

La cultura escolar, caracterizada a partir del concepto de gramática escolar<sup>3</sup> ha permitido considerar la importancia de ese sustrato estable en el tiempo que establece, entre otros aspectos, qué se entiende por un buen docente, y ha posibilitado comprender la resistencia que las escuelas oponen a los cambios educativos y también entender de qué manera, quiénes no poseen formación profesional para la enseñanza, adquieren formas y contenidos que les permiten asimilarse eficazmente a los contextos de enseñanza. Así, podemos imaginar que asistimos a clases dictadas por un profesor de matemática y por un ingeniero, pero no nos advierten de quién está a cargo en cada caso, sino que debemos identificar nosotros, a partir de las observaciones, quién es el profesor titulado y quién no. Las dificultades que probablemente encontraremos en algunos casos para determinar quién es quién en la tarea de enseñanza, seguramente encuentren razones en los complejos procesos de asimilación a la cultura escolar y de construcción de identidades profesionales que se llevan a cabo al interior de las instituciones educativas y que parecen no dejar afuera a aquellos docentes no titulados como profesores, que se han orientado o han sido derivados por las condiciones socioeconómicas hacia la enseñanza (Lozano; Ruiz; Carranza, 2011).

### CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMULACIÓN DE UN TRAYECTO E FORMACIÓN PARA EL ANÁLISIS Y LA REELABORACIÓN DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Los aportes provenientes del desarrollo de los trabajos de investigación mencionados<sup>4</sup>, permitieron, en el ámbito del Instituto de Investigación para la Enseñanza de las Ciencias Naturales y la

<sup>3</sup> "entendida como conjunto de reglas que define las formas en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, clasifican a los estudiantes y los asignan a clases, conforman el saber que debe ser enseñado y estructuran las formas de promoción y acreditación" (Dussel, I., 2003, p.13).

<sup>4</sup> Proyecto *Profesionalización docente en matemática y ciencias naturales en el nivel medio de Río Negro: trayectorias y prácticas* (40/A-034), subsidiado por la UNRN.

Matemática<sup>5</sup>, reelaborar una propuesta estándar de complementación pedagógico didáctica para profesionales liberales, que, en el año 2009, había sido recientemente implementada por el Programa de Educación Mediada por Tecnologías de las Información y la Comunicación de la UNRN.

La propuesta de complementación estaba destinada a profesionales y técnicos universitarios que tuvieran antigüedad acreditada en la enseñanza en el nivel medio en las asignaturas Biología, Física, Química y Matemática, y que contaran con títulos de grado universitario que garantizaran una formación disciplinar específica en las materias que enseñaban. La cohorte se conformó con un grupo de casi treinta profesionales: bioquímicos, veterinarios, químicos, licenciados en sistemas, biólogos, ingenieros mecánicos, ingenieros agrónomos, entre otros, que aspiraban luego de un proceso de formación de dos años y medio, a obtener el título de Profesor de Nivel Medio en Matemática, Química, Física o Biología, según la orientación seleccionada a partir de su título de grado y de las materias que enseñaban en el nivel medio.

Esa propuesta inicial disponía el desarrollo de materias de formación pedagógica general y específica en el ámbito de la didáctica durante dos años y al finalizar el cursado de esas materias, el desarrollo de un período de planificación y prácticas con observadores externos. El dictado de las materias era concebido como un desarrollo lineal de instancias que los alumnos debían acreditar para luego poder acceder a la etapa de formación para la práctica profesional (Ver cuadro 1).

<sup>5</sup> IIECNyMat, Universidad Nacional de Río Negro (UNRN).

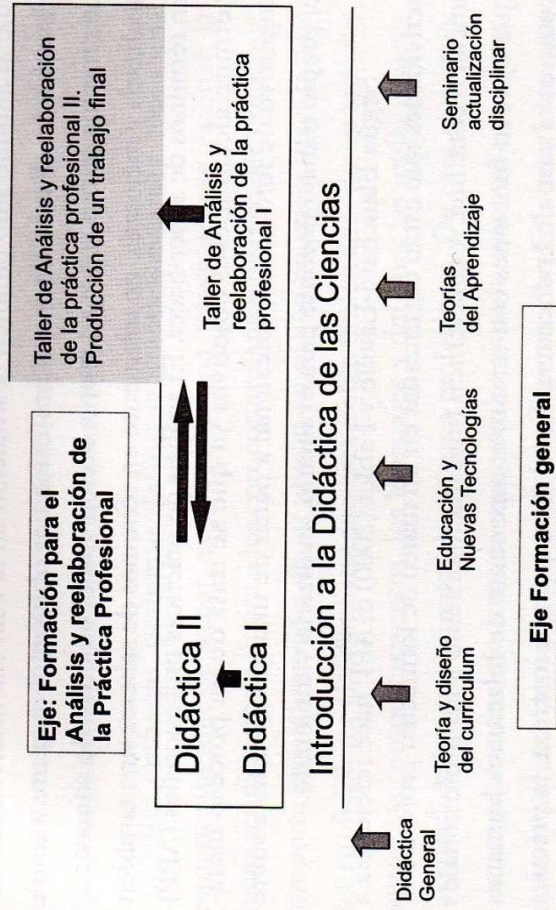
**Cuadro 1 – Propuesta Curricular Estándar para la Complementación pedagógico didáctica de Profesionales**

|   |   |
|---|---|
| <p><b>Formación General:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Didáctica General</li> <li>- Teoría y Diseño Curricular</li> <li>- Teorías del Aprendizaje</li> <li>- Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información</li> </ul> | <p><b>Formación Específica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción a la Didáctica (Matemática, Cs. Naturales)</li> <li>- Seminario de Temas Específicos con orientación en:                         <ul style="list-style-type: none"> <li>- Matemática, Física, Química y Biología.</li> <li>- Didáctica I (Matemática, Física, Química y Biología)</li> <li>- Didáctica II (Matemática, Física, Química y Biología)</li> </ul> </li> </ul> |
| <p>➔</p>  |   |
| <p><b>Formación Práctica Profesional:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación para la práctica docente</li> <li>- Práctica Docente</li> </ul>  |   |

Tal cual se expresó antes, los aportes de las investigaciones llevadas a cabo en el IIECNyMat, fueron brindando elementos, durante el primer año de cursado, que permitieron poner en discusión el sentido de una etapa final de práctica profesional dispuesta para quienes, en algunos casos, llevaban más de quince años enseñando disciplinas de las ciencias naturales y las matemática. El significado que le otorgan a las trayectorias que los encaminaron hacia la educación en el nivel medio, los sentidos que brindan a su trabajo de enseñanza y los rasgos propios de una identidad profesional docente construida por estos agentes orientaron un proceso de revisión crítica de los formatos clásicos de formación docente. Así, se pensó en un trayecto que tuviera como propósitos: estimular, afianzar y complejizar esos procesos identitarios profesionales, ya desarrollados en la vida laboral de los “alumnos/docentes” mucho antes de su ingreso al programa de complementación, y para ello, constituir un dispositivo de análisis y reelaboración de la práctica profesional. Como notas particulares, se propuso que el escenario de trabajo para el análisis

de sus producciones fueran las aulas habituales en las que estos docentes desarrollan sus tareas de enseñanza y que estas prácticas no se ubicarían al final de la carrera sino al promediar el segundo año en el marco de las materias Didácticas I y II de cada disciplina. El trabajo de observación quedó a cargo de compañeros de cursado, que operan a modo de parejas pedagógicas, y el contenido general del análisis a cargo de los Talleres de Análisis de la Práctica Profesional I y II (Ver cuadro 2).

**Cuadro 2 – Propuesta Curricular Reformulada para la Complementación pedagógico/didáctica de Profesionales con antigüedad en la enseñanza en el Nivel Medio**



**SOBRE LOS TALLERES DE ANÁLISIS Y REELABORACIÓN**

Con el propósito de alejarnos de la tradición de formación docente, dividida en formación teórica (aspectos culturales, sociales, filosóficos, psicológicos, pedagógicos y didácticos) y formación en la práctica, y de respetar la situación de los estudiantes del Ciclo de complementación

del Profesorado en Enseñanza de Nivel Medio y Superior en Biología/Física/Química/Matemática, ya que ellos son docentes en ejercicio profesional y con varios años de experiencia frente a alumnos, fueron propuestos dos Talleres de Análisis y reelaboración de la práctica profesional.

Desde la perspectiva de profesionalización que sustentan nuestros trabajos de investigación, la profesión no se limita al uso de técnicas, ella exige que el docente elija entre esas técnicas con el objetivo de realzar su intervención y de justificar la utilización de las mismas. A partir de saberes y reglas, su intervención educativa debe tomar en cuenta no sólo al alumno sino también la situación en la cual esa intervención se lleva a cabo. Esas exigencias profesionales obligan al docente a tener una mirada crítica sobre su propia acción con el objetivo de conocerla, analizarla y mejorarla, no solamente en términos de saberes sino también en términos de saber-hacer. El análisis de prácticas profesionales (APP) permite alcanzar esos objetivos ya que se trata de un proceso metacognitivo de formación profesional a partir de una mirada crítica sobre el propio trabajo docente para evaluarlo, analizarlo y mejorarlo.

Según Blanchard-Laville y Fablet (2000) el APP hace referencia a actividades que están organizadas en un marco de formación profesional, inicial o continua, y conciernen fundamentalmente a los profesionales que ejercen funciones con un alto componente de relaciones humanas como es el caso de la docencia. En el caso que nos interesa, la práctica docente, podemos afirmar que ella es siempre intencional, aunque la intención no sea explícita, ayudando el análisis a reconstruir lógicas de acción y a racionalizar las intencionalidades que subyacen. Sin embargo, antes de presentar el dispositivo de análisis de prácticas profesionales que caracterizan los Talleres, es necesario definir lo que nosotros consideramos como práctica profesional.

La noción de práctica profesional sufre actualmente de polisemia, a pesar que los investigadores se han preocupado por definirla con el interés de rehabilitar la práctica y rebatir la primacía del saber teórico

(Barbier, 1996). Varios términos hacen referencia a esa noción (saber de acción, saber de experiencia, saber práctico, saber hacer son sólo algunos ejemplos); se trata de una noción rica, plural y heterogénea que ha sido trabajada a partir de muchas orientaciones teóricas (Blanchard-Laville; Fablet, 2002).

Altet (2003, p. 39), interesada en las prácticas profesionales docentes, advierte a los investigadores que pretenden conceptualizar la noción: "estamos lejos de poseer un cuerpo teórico lo suficientemente aceptado y válido para enunciar teorías de la práctica docente y sus características" (traducción libre del francés). Coherentes con esa advertencia, los planes teóricos presentados a continuación buscan solamente establecer algunos elementos para delimitar la noción.

Sin embargo, podemos definir la práctica docente como una manera singular de hacer, de ejecutar una actividad profesional: la docencia. Ella no se limita a los comportamientos observables sino que comporta procedimientos de su puesta en acción en una situación particular. Beillerot (1998) distingue esta doble dimensión: de un lado los gestos, los comportamientos, los lenguajes y del otro, las reglas, objetivos, finalidades que orientan la práctica profesional. De esta manera la práctica profesional docente es una práctica situada, orientada por fines, reglas y normas de un grupo profesional particular. Ella se traduce en saberes, procedimientos, competencias y acciones de una persona en situación profesional en la sala de clase.

El objetivo del análisis de la práctica profesional es *comprender* para *decidir* y para *actuar*. Consiste antes que nada en un trabajo personal, un trabajo sobre sí mismo, un trabajo comprometido con el objetivo de explicitar y comprender nuestra propia práctica, trabajo que puede llevarse a cabo también en grupo para beneficiarse de la mirada del otro y de la riqueza de la interacción y de la heterogeneidad.

El trabajo de análisis no es solamente racional, lo que exige del docente una posición reflexiva, él debe explicitar sus puntos de vista y debe hacerlo en todas las etapas del proceso de análisis, sino que además señala una finalidad ligada a la movilización de cambios y transformaciones tanto en el plano cognitivo como emocional y valorativo. El análisis se constituye como en un espacio potencial de desarrollo personal y profesional, inscripto en la historia biográfica y personal de cada sujeto, en las adscripciones de identidad que fue forjando durante su experiencia docente y en el proyecto a futuro que cada uno va elaborando. Por eso es importante enunciar los valores, intenciones, reglas y normas que orientan las elecciones que se hacen y las decisiones que se toman tanto en la selección de situaciones a analizar como en las interpretaciones que se hagan de esas situaciones.

Esta reflexión permite analizar una experiencia, algo vivido en la práctica concreta, para detallarlo e intentar comprender lo que ha sido hecho, lo que ha pasado, lo que ha sido producido.

Entonces para que el docente analice su propia práctica profesional debe adoptar una postura reflexiva que le permita auto observarse, cuestionar su práctica en contexto, a fin de buscar sistemáticamente su comprensión y así mejorar la acción. Para ello debe tomar una actitud de "meta mirada" que necesita una toma de distancia en relación a la práctica para poder observarla, analizarla, criticarla siendo congruente consigo mismo (Rogers, 1968) en el sentido de estar de acuerdo con la experiencia, la conciencia y la comunicación.

Este proceso de reflexión contribuye al desarrollo profesional de aquellos que se comprometen, ya que es el propio docente que dará un sentido a la reflexividad sacando beneficios de cada etapa del proceso para comprender su propia práctica profesional. La decisión de compro-

meterse en el análisis de su práctica se basa fundamentalmente en un sentimiento de poder actuar sobre sus situaciones de trabajo (empoderamiento o *empowerment*).<sup>6</sup>

En general, cuando practicamos la docencia, la reflexión está mucho más orientada a la acción que a la especulación teórica. El análisis propuesto por los Talleres permite comprender mejor las situaciones de trabajo y de esa manera poder adaptar la acción. Esto exige que el docente perciba la inadecuación de su acción y que decida trabajar para su modificación. Esto supone que las situaciones de trabajo se pueden cambiar, que no están determinadas por factores sobre los cuales el docente no puede decidir sino que él tiene margen de maniobra para cambiar, reelaborar su propia práctica profesional docente.

Lo dicho anteriormente nos permite afirmar que la práctica reflexiva consiste en el análisis de nuestra propia experiencia de docencia pasada, presente y futura. Ella se acompaña de un proceso de estructuración y de transformación de nuestras percepciones y saberes y desea explicitar un saber tácito. Por eso la práctica reflexiva interpela la conciencia, necesita la aplicación de un pensamiento racional y la responsabilidad de asumir su propio desarrollo profesional (Schön, 1992, 1998)

Dentro de esta perspectiva, las prácticas de cada docente fueron observadas, descriptas y relatadas por observadores exteriores (colegas docentes, implicados en el los mismos talleres) en diálogo con los propios actores comprometidos a analizar, criticar y reelaborar su propia práctica docente. Es justamente a través de su conciencia, su comprensión de las situaciones y fenómenos que cada docente ha podido acceder a una posible transformación de su acción.

<sup>6</sup> Proceso por el cual las personas fortalecen sus capacidades, confianza, visión y protagonismo para impulsar cambios positivos de las situaciones que viven.



## LOS TALLERES DE ANÁLISIS Y REELABORACIÓN

A partir de nuestros antecedentes de investigación y de nuestra experiencia profesional hemos elaborado un dispositivo para la realización de los Talleres de análisis y reelaboración de la práctica profesional con el objetivo de permitir a los participantes un análisis reflexivo de su propia práctica y de esa manera, favorecer el desarrollo de procesos de socialización y de construcción de una identidad profesional que promuevan la individuación de estilos.

En efecto, el proceso de análisis al que hacemos referencia incluye un trabajo de retorno sobre sí mismo (docentes en ejercicio) ya que todo acto de trabajo es inseparable del sujeto que lo produce. Pero ¿Cómo analizar la práctica profesional? Esta pregunta puede responderse de múltiples maneras, en función de los objetivos que se desean alcanzar (aprender a analizar, mejorar la práctica, describirla...) de los marcos teóricos que se utilizan (pedagógico, didáctico, ergonómico, interaccionistas, etc.), de los tipos de participantes que se comprometen (en formación inicial o continua), del tiempo dedicado al análisis, de la modalidad que se utiliza (análisis individual o colectivo), etc. En este trabajo presentaremos el dispositivo desarrollado para la Propuesta Curricular de Complementación pedagógico/didáctica de Profesionales con antigüedad en la enseñanza en el Nivel Medio.

Como lo afirmamos anteriormente, llevar a cabo un análisis de la práctica profesional requiere un compromiso en un proceso personal y voluntario de participación, de reflexión y de posición crítica frente a su propia práctica profesional docente.

La reflexión fue orientada en tres direcciones. Primeramente, se solicitó ubicar el *momento* de la reflexión (antes, durante y después de la acción). En segundo lugar, escoger el *objeto* sobre el cual se hace la reflexión (la enseñanza en el aula o un aspecto de esa enseñanza) y el

contexto social e institucional de la actividad profesional y finalmente, tener en cuenta que el *contexto* de la reflexión es individual y privado, en el marco del aula.

Efectivamente, las prácticas se inscriben en situaciones concretas, la mayoría de las veces complejas y tratándose de construir sentido a partir del análisis, hay que elegir el material sobre el que se hará la reflexión e, inmediatamente después de esa elección, hay que identificar por qué esa situación ha sido escogida. La situación elegida puede ser una situación auténtica o en directo o una situación ya vivida y relatada, lo importante es que sea significativa para el docente, de esa manera podrá sacar beneficios para reelaborar su práctica y para desarrollarse profesionalmente.

Una vez escogida la situación (práctica o aspecto de la práctica), el colega o pareja pedagógica comienza a observar<sup>7</sup> así como el propio actor que puede auto-observarse y dialogar con su colega en la búsqueda de una interpretación de la situación analizada. Hemos fuertemente aconsejado llevar un diario ya que es un medio para consignar los elementos significativos de las experiencias vividas. De esta manera se puede volver sobre momentos pasados para llevar a cabo una reflexión sobre el antes, el durante y el después de la acción.

Las observaciones permiten describir la práctica al traducir en lenguaje los hechos observados y los registros de las observaciones efectuadas por los colegas, deben ser tomadas en cuenta, ya que contribuirán al análisis. Para que la observación sea rigurosa, y esto no quiere decir "objetiva", se pidió que algunos aspectos sean tomados en cuenta:

<sup>7</sup> Los observadores y cada docente recibió una guía de observación que los orientaba en las dimensiones a observar (conocimiento del contenido, estructuración de la clase, formulas pedagógicas, relación profesor/alumno, intervenciones disciplinarias, gestión de la clase, comunicación, etc.).

enunciar los objetivos de la descripción, contextualizar (descripción de los aspectos físicos, organizacionales, espaciales, etc.), y explicitar las interpretaciones.

Además, el rigor en la descripción está ligado a la explicitación de intenciones, objetivos, finalidades y evidentemente del proyecto del actor principal que es el propio docente. De esta manera, el docente con su singularidad, su historia, su mirada personal y teórica, su propia evolución va a "subjektivar" la situación. Esta descripción fue registrada por escrito, se trató de relatar la experiencia, de elucidar las intenciones de cada uno, de retrazar y reconstruir las actividades de la clase. Varias ventajas caracterizan ese registro escrito, primeramente, no es lineal y por eso se puede elaborar, reelaborar y modificar. En segundo lugar, la escritura deja huellas, ya que lo que ha sido escrito puede retomarse, comentarse y ser confrontado con otras informaciones. Este escrito no podía limitarse a una simple narración de un trabajo personal sin análisis ni reflexión crítica, por eso la próxima etapa del Taller 1 propuso construir una interpretación del caso. Esta interpretación consistió en una lectura personal con el objetivo de sistematizar y comunicar la situación analizada. Con el objetivo de orientar el trabajo interpretativo, se dio la consigna de no recurrir a lecturas teóricas, sino de establecer algunas hipótesis interpretativas teniendo en cuenta el contexto y relacionando la situación analizada con otras situaciones para establecer comparaciones. Lo que se deseaba era traducir los hechos en un primer sistema de significación, ponerle nombre a los hechos sucedidos, interpretarlos a partir de "teorías personales" de acción y de comprensión.

Construir una interpretación del caso es también teorizar y apropiarse de un saber nuevo, esta etapa no es totalmente diferente y separada de la etapa de teorización propiamente dicha.

Con este trabajo de sistematización y teorización personal se dio por finalizado el primer Taller y en el siguiente cuatrimestre el mismo grupo se implicó en el Taller 2: *Taller de reelaboración teórica de la práctica profesional. Producción trabajo final*. Si en el primer taller, la práctica pedagógica (o algunos aspectos significativos de ella) de los futuros profesores fue contextualizada, observada y analizada utilizando esquemas

analíticos elaborados por los mismos profesores, valorizando la subjetividad de cada uno en la descripción e interpretación, en el Taller 2, nos propusimos teorizar las prácticas para crear un saber estandarizado. Para ello se puso el acento en la comprensión de las relaciones que pueden establecerse entre las actividades vividas y la teoría. Se trató de registrar teóricamente el análisis y eso implicó utilizar un lenguaje teórico para estructurar las situaciones, ayudar a comprenderlas y de esa manera aumentar la inteligibilidad de prácticas profesionales.

De esta manera, teorizar la práctica quiere decir construir un saber a compartir. Las hipótesis y lecturas personales debían ser documentadas, apoyadas por saberes establecidos permitiendo que el docente tome distancia de su propia interpretación. Las preguntas que orientaron el Taller 2 fueron ¿Qué dicen los investigadores acerca de la situación analizada? ¿En qué teorías o lecturas reconocidas por los investigadores se apoya mi interpretación? El registro teórico permite no sólo la teorización de situaciones de trabajo sino también la aplicación de teorías. Por ejemplo, saber que el control de conocimientos anteriores por parte del alumno puede tener una incidencia considerable en el aprendizaje, puede enriquecer la percepción que tiene el docente de la situación de enseñanza y llevarlo a desarrollar prácticas, como explorar las preconcepciones de los alumnos antes de comenzar toda nueva enseñanza.

Con esta interpretación teórica se integrarán diferentes saberes resultantes de teorías analizadas. Así, el proceso de teorización no se reduce a una yuxtaposición simple de conceptos y categorías sino a un trabajo de diálogo entre el saber práctico y el saber teórico. Este diálogo permitirá documentar la práctica, compartirla con los colegas y, de esta manera, el saber resultante del análisis tendrá un gran valor para comprender y para actuar y en ese sentido permitirá desarrollarse profesionalmente. Recurrir a una lectura teórica les permitió reelaborar su práctica y de esta manera esas teorías (pedagógicas, didácticas, etc.) no fueron comprendidas como normas o prescripciones sino como instrumentos para *comprender, decidir y actuar*.

En síntesis, cuatro grandes etapas caracterizan los Talleres 1) Elegir la situación a analizar, 2) observar y describir la práctica, 3) construir una interpretación y 4) teorizar la práctica.

A modo de cierre podemos afirmar que el dispositivo, según los trabajos presentados por los “alumnos/docentes” permitió la alternancia entre el campo de la acción y el de la reflexión sobre la acción, es ese movimiento entre práctica y teoría que permitió “transformar” el conocimiento experiencial desde una posición teórica que lo hace más inteligible.

Afirmamos que cuanto más elementos de interpretación el docente posee, más *empowerment*, ya que saber “mejor” lo que pasa o lo que uno hace, puede alimentar el sentimiento de tener mayor control de la actividad y de su práctica profesional.

## REFERENCIAS

- ALLET, M. Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. In: TUPIN, F. (Dir.). *De l'efficacité des pratiques enseignantes*. Paris: Les Dossiers des Sciences de l'Éducation, 2003. p. 31-43.
- ANADÓN, M. L'enseignement en voie de professionnalisation. In: GOHIER, C. et al. (Comp.). *L'enseignant: un professionnel*, Montréal: Presses de l'Université du Québec, 1999. p. 1-20.
- ANADÓN, M. Un modelo de construcción de la identidad profesional docente. In: JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. ENCRUCIJADAS DE LA EDUCACIÓN: SABERES, DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD, 7., Centro de investigaciones María Saleme de Bournichon; Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba, 29, 30 de junio y 1 de julio 2011.
- ANADÓN, M. et al. Interactions personnelles et sociales et identité professionnelle, *Revue canadienne de l'éducation*, 26 (1), 1-17, 2002.

ARISTU, J. H. La dualidad entre la acción y la estructura: la organización didáctica del practicum. In: APODACA, P. (Comp.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Leartes, 1997.

BARBIER, J.-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France, 1996.

BEILLEROT, J. L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (Dir.). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 1998. p. 21-28.

BLANCHARD-LAVILLE, C.; PESTRE, G. L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. In: BLANCHARD-LAVILLE, C.; FABLET, D. (Dir.). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2001. p. 35-64.

BLANCHARD-LAVILLE, C.; ET FABLET, D. *Pratiques d'intervention dans les institutions sociales et éducatives*. Paris; Montréal: L'Harmattan, 2002.

CARRANZA, P. *Tendencias en cargos docentes de ciencias básicas de escuelas secundarias públicas de la provincia de Río Negro del año 2010*. Informe de Investigación no publicado, IIECNyMat, UNRN, 2011.

CRAGNOLINO, E. Recuperar la historia. Perspectivas y procedimientos en una investigación sobre educación de jóvenes y adultos en contextos rurales de argentina. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28 (1), 2006.

DUSSEL, I. La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos”. In: Historia de la educación. *Anuario Nro. 4 2002/3* - Sociedad Argentina de Historia de la Educación - Prometeo libros - Buenos Aires - Argentina, 2003.

GOHIER, C. et al. Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. In: TARDIF, M.; ET ZIARKO, H. (Dir.). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec: Presses de l'Université Laval, 1997. p. 280-299.

GAUTHIER, C. et al. *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 1997.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEAMIENTO DE LA EDUCACIÓN (IIEP). Formación docente inicial. *Informes Periodísticos para su publicación*, Buenos Aires: Unesco, n. 5, 2001.

LOZANO, E.; RUIZ, M. E.; CARRANZA, P. Trayectorias personales e identidades profesionales. Ingenieros y Licenciados copan el Nivel Medio In: VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN. ENCRUCIJADAS DE LA EDUCACIÓN: SABERES, DIVERSIDAD Y DESIGUALDAD, 7., Centro de investigaciones María Saleme de Bournichon; Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba. 29, 30 de junio y 1 de julio 2011.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. Acerca de la crisis de la identidad profesional del profesorado. In: CARDELLI, J. *Identidad del trabajo en el proceso de formación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007, p. 19-29.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Socialización profesional del futuro docente en la cultura de la institución escolar: El mito de las prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 125-140, 1997.

REAL VILLAREAL, M. A. *Sociología de la profesión de Graduado Social*. 2002. Tesis (Doctorado) – Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Universidad de Alicante, 2002.

ROGERS, C. *Le développement de la personne*. Paris: Dunod, 1968.

SCHÖN, D. A. *La formación de profesionales reflexivos*. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Barcelona: Paidós, 1992.

\_\_\_\_\_. *El profesional reflexivo*. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós, 1998.