



Perspectiva Educacional, Formación de
Profesores

ISSN: 0716-0488

perspectiva.educacional@ucv.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Borri-Anadon, Corina

UN DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA COMPRENDER LAS PRÁCTICAS
PROFESIONALES

Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 54, núm. 1, enero, 2015, pp. 3-16

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333333042002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

UN DISPOSITIVO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA COMPRENDER LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES

A THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DEVICE FOR UNDERSTANDING
PROFESSIONAL PRACTICES

Corina Borri-Anadon (*)

Université du Québec à Trois-Rivières
Canadá

Resumen

Este trabajo presenta un dispositivo teórico-metodológico que permite tener en cuenta la complejidad inherente a la noción de práctica profesional en el marco de una investigación en educación. Tras abordar diversas perspectivas teóricas acerca de esta noción, se proponen dos pistas para favorecer su operacionalización. El dispositivo desarrollado se apoya en un *bricolaje* metodológico -en el sentido que dio Lévi-Strauss (1962) a esa palabra- constituido por tres lecturas acumulativas: restituyente, de contraste y analítica. Cada una de esas lecturas atribuye una importancia específica al estatus de la palabra de los profesionales que han participado en la investigación y a la palabra del investigador. Este dispositivo nos parece heuristicamente rico para estudiar las prácticas de diferentes actores escolares, en particular los docentes, porque por un lado, permite articular el decir y el hacer y por otro, utiliza diferentes tipos de datos, diferentes estrategias analíticas y diferentes estatus de la palabra.

Palabras clave: Prácticas profesionales, bricolaje metodológico, restitución, contraste, análisis.

Abstract

This contribution presents a theoretical and methodological device that acknowledges the complexity inherent in the notion of professional practice within the context of research in education. After discussing various theoretical perspectives in relation to this notion, two courses of action for facilitating its operationalizing are proposed. The device developed is based on a methodological *bricolage* -as Levi-Strauss (1962) defines it- that includes three cumulative points of view: restitution, contrast and analysis. Each point of view assigns a specific significance to the words of the practitioners who took part in the research as well as to those of the researcher. We feel this device is heuristically rich for studying the practices of various stakeholders within the school, teachers included, notably because, on one hand, it allows for the articulation of words and actions and, on the other, it calls upon various kinds of data, analytical strategies and statuses of speech.

Keywords: Professional practices, methodological bricolage, restitution, contrast, analysis.

(*) Autor para correspondencia:
Corina Borri-Anadon, Ph.D.
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières
3351, boul. des Forges C.P. 500, Trois-Rivières (QC)
Canadá, G9A 5H7
Correo de contacto:
corina.borri-anadon@uqtr.ca

1. INTRODUCCIÓN

La noción de práctica profesional padece de una ruptura terminológica y semiótica desde el momento en que los investigadores se interesaron en rehabilitar la práctica y discutir acerca de la primacía del saber teórico (Altet, Bru, y Blanchard-Laville, 2012; Barbier, 2011). Actualmente muchos términos hacen referencia a esta noción (saber de acción, saber de experiencia, saber práctico, para dar algunos ejemplos). Por lo tanto, se trata de una noción rica, plural y heterogénea sometida a diversas orientaciones teóricas y a una multitud de campos disciplinarios (Blanchard-Laville y Fablet, 2001). A pesar de que ocupa un lugar importante en los escritos (Bru, 2002), la noción de práctica no está del todo bien definida (Millet, 2005). Según Blin (1997) “la noción de práctica es difícil de comprender pues designa una realidad multiforme, cuya unidad conceptual es difícil de establecer” (p. 136, traducción libre del francés). Le Guen (2003) y Suchaut (2003) incitan a los investigadores a realizar esfuerzos teóricos para clarificar el concepto y ampliar los conocimientos en ese campo. Sin embargo, Altet (2003), interesada por las prácticas docentes, pone en alerta a los investigadores ante una tentativa precoz y limitada de conceptualización: “estamos lejos de poseer un cuerpo teórico lo suficientemente instalado y válido para enunciar teorías reconocidas como teorías de la práctica docente y de los procesos que la caracterizan” (p. 39, traducción libre del francés).

Esta contribución presentará un dispositivo teórico metodológico desarrollado y utilizado en una investigación sobre las prácticas profesionales de los fonoaudiólogos escolares quebequenses (Borri-Anadón, 2014). La noción de dispositivo es entendida en un sentido global, como una suerte de red entre los elementos teóricos que permiten definir la práctica profesional y su operacionalización metodológica con el objetivo de abordarla empíricamente. Dicho dispositivo nos parece heurísticamente rico para estudiar las prácticas de los diferentes actores escolares, en particular las prácticas docentes. En un primer momento, se propone una concepción original de la práctica y en un segundo momento se discutirá su operacionalización en el plano metodológico. Sobre el final de este trabajo brindaremos algunas conclusiones respecto de los límites y aportes de esta propuesta en el marco de una investigación empírica basada en el análisis de la práctica.

2. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE LA NOCIÓN DE PRÁCTICA

El interés por el estudio de las prácticas profesionales se origina en la crítica a la clásica dicotomía entre teoría y práctica en la cual se encuentra “por un lado, el hombre en su actividad de conocimiento y por el otro, el hombre en la acción” (Lahaye y Pourtois, 2002, p. 50, traducción libre del francés). Según estos autores, dicha oposición, cuyos principios se fundamentan en la tradición filosófica occidental, alimenta una concepción positivista de la ciencia y se inscribe en una visión moderna de la razón “que desprecia la heterogeneidad y la complejidad que constituyen el corazón de las ciencias de la educación” (p. 56, traducción libre del francés). Autores como Hadji (2002) califican esta oposición como superada, otros como Lahaye y Pourtois (2002) afirman que la misma “es todavía hoy admitida como una evidencia” (p. 48, traducción libre del francés).

Frente a una realidad compleja, múltiple y que podemos calificar de post-moderna, los autores se interesan cada vez más en el profesional no sólo como agente que aplica saberes

predeterminados cuya práctica se limita a una técnica, es decir, a "un control cognitivo e instrumental de la tarea" (Lessard y Tardif, 1999, p. 375, traducción libre del francés), sino como actor de la situación. De esta manera, los autores que han intentado definir la práctica se han interesado primero en el propio profesional. Los trabajos presentados a continuación se centran en la realidad del profesional y dejan voluntariamente de lado cualquier tentativa de prescripción o de normalización que pudiese caracterizar ciertos escritos sobre las prácticas, como lo afirma Crahay (2002):

Ese cuestionamiento específico del campo educativo puede ser de dos órdenes: uno depende de lo descriptivo y se interroga acerca del funcionamiento de la escuela así como también del docente; el otro, es prescriptivo y busca elaborar modelos de acción y sobre todo de formación docente (p. 108, traducción libre del francés).

En ese sentido, para definir de manera teórica la noción de práctica profesional, cuatro perspectivas teóricas serán tomadas en cuenta, partiendo de aquellas que se centran en el sujeto hacia aquellas que priorizan el sistema.

2.1 El profesional reflexivo

A partir de los trabajos de Argyris y Schön (1974) y más tarde de Schön (1994) emerge el concepto de profesional reflexivo (Miron y Presseau, 2001). Reflexionando acerca del saber y de la acción, Schön (1994) constata que estos dos elementos no se oponen como se afirmó desde la concepción clásica sino que podían incluso presentarse simultáneamente en el centro de la práctica. De esa manera, frente a los problemas concretos de la práctica, el profesional desarrolla una reflexión durante y sobre la acción que lo lleva a construir un saber que le es propio. Ese saber tácito, intuitivo, difícilmente formalizado por el lenguaje, alimenta sus posibilidades de acción frente a los futuros desafíos profesionales.

Esta construcción del saber en y sobre la acción confiere un carácter dinámico a la práctica, al reaccionar frente a situaciones imprevistas de las que emerge un significado. En este sentido Buysse, Sparkman y Wesley (2003) hablan de la práctica considerando las habilidades técnicas, así como también un cierto arte, una manera de resolver problemas particulares, es decir saber movilizar los recursos necesarios frente a una situación dada.

En consecuencia, el saber del profesional no responde más al paradigma de la racionalidad técnica; se trata de un saber que le confiere una cierta competencia, que valoriza su posición de actor (Altet, Desjardins, Étienne, Paquay, y Perrenoud, 2013).

2.2 El profesional subjetivo

Otros autores se han interesado en el profesional poniendo el acento en su realidad subjetiva. Preocupados por reconocer la plena subjetividad del profesional, Blanchard-Laville y Pestre (2001); Chami (2001) y Fablet (2001), entre otros, abordan el estudio de las prácticas a partir del análisis de los procesos psíquicos inconscientes. Estos autores que trabajan en el análisis de las prácticas profesionales con un objetivo de formación, buscan iniciar un trabajo psíquico en los participantes que los llevaría a una evolución en sus prácticas profesionales.

De inspiración psicoanalítica, esta perspectiva de las prácticas profesionales se interesa en las aproximaciones y asociaciones posibles entre experiencias personales y profesionales, sobre todo en los docentes en formación inicial:

A menudo, exclusivamente centrados en los aspectos operativos de la acción profesional, que pretenden "controlar", los futuros profesionales tienen la posibilidad, al participar, durante la formación inicial, en sesiones de análisis de la práctica de orientación psicosociológica, de descubrir el interés de "poner en palabras" emociones y afectos ligados a las interacciones en contexto profesional (Fablet, 2001, p. 161, traducción libre del francés).

De esta manera, la práctica se torna realidad psicosocial, es decir, centrada en un sujeto psicológico y sus interacciones. En un sentido similar, y para comprender mejor las prácticas profesionales, Blin (1997) y también Lessard y Tardif (1999) toman en cuenta los recursos personales del saber de experiencia, tales como la socialización, los saberes pre-profesionales y las experiencias anteriores, además de los aportes de los trabajos sobre la identidad y las representaciones profesionales.

Las perspectivas sobre las prácticas profesionales presentadas anteriormente ponen el acento en la reflexividad o en la subjetividad del profesional. Aunque cada una, a su manera, da importancia a las interacciones profesionales a través de las cuales el profesional desarrolla su saber, otros autores han puesto el acento en el contexto en el cual se insertan las prácticas profesionales, ya que, como lo afirman Lessard y Tardif (1999) en lo que hace a la profesión docente:

El peligro consiste en encerrar el conocimiento de los docentes en su subjetividad, concebida como un espacio privado y cerrado. En realidad, como ya se ha visto, el saber de experiencia desborda la visión psicológica de la subjetividad (p. 410, traducción libre del francés).

2.3 Las prácticas profesionales, prácticas situadas

La corriente de la cognición situada representada principalmente por Lave y Wenger (1995) ha puesto en evidencia una concepción de la práctica que, sin impugnar los aportes de las perspectivas anteriores, las enriquece con la aparición del concepto de *comunidad de práctica*. Para estos autores, la práctica está fuertemente definida por el contexto cultural, institucional y social del cual ella resulta y en el cual ella se ejerce. En este caso, sus trabajos ponen en evidencia la parte del contexto en la construcción de los saberes. Según Tennant (2006), el calificativo situada implica simultáneamente la creación de sentido y la participación social, ya que para ser significativa una práctica debe ser contextualizada y arraigada en la comunidad.

Para Wenger (1998, 2010), la comunidad de práctica es mucho más que un conjunto de personas: está orientada por normas y reglas institucionales, que en la mayoría de los casos son implícitas. Además, se construye por medio de significaciones que los miembros negocian entre sí; extrayendo así de los repertorios de prácticas, maneras de hacer, de decir, de pensar, que enmarcan su participación en la comunidad. Según dicho autor, la

comunidad de práctica implicaría tres dimensiones definitorias: primero, un campo de interés común, una empresa conjunta, compartidos por un grupo de personas; luego, interacciones entre dichas personas y un aprendizaje colectivo que hacen de ellas miembros de una entidad social particular; y por último, prácticas compartidas y socialmente construidas que resultan de esos aprendizajes y que constituyen un repertorio compartido de recursos comunes. Así, desde esta perspectiva teórica, las prácticas no son solamente concebidas como procesos de internalización de la realidad sino como el resultado de una participación social negociada. En este sentido, las prácticas profesionales sólo pueden ser definidas por una comunidad de práctica que haya modelado ciertas prácticas socioculturales particulares a las que se enfrentarán los nuevos miembros:

Aprender a ser un participante legítimo en una comunidad implica aprender cómo hablar (y como callarse) en la forma como lo hacen los verdaderos participantes (...) Para los principiantes, el objetivo no es aprender del habla (...) es aprender a hablar (Lave y Wenger, 1995, p. 105, traducción libre del inglés).

2.4 Las prácticas: un proceso de transformación de la realidad

Una de las definiciones más reconocidas en los trabajos que se interesan en las prácticas profesionales es la elaborada por Barbier (2011) "proceso de transformación de una realidad en otra realidad que requiere la intervención de un operador humano" (p. 3, traducción libre del francés). En el centro de esta definición, se encuentra la relación actor-estructura y la elección, difícil de hacer (o no hacer), de poner el acento en el actor y/o en la estructura. Así, Couturier (1998) define la práctica profesional "como un sentido práctico, una navegación visual, como las acciones de profesionales que trabajan un campo de posibles que, en parte, les es socialmente impuesto" (p. 5, traducción libre del francés). La distinción hecha por Blin (1997) entre prácticas apremiantes y no apremiantes señala la importancia de considerar las prácticas desde una perspectiva que reconoce las dinámicas implicadas, buscando simultáneamente captar la intencionalidad del actor y aquello que restringe su alcance sobre la realidad (Coquoz y Knüsel, 2004). En este sentido, la noción de práctica busca entrar en la post-modernidad y disociarse de una visión soberana de la que deriva ya sea un sujeto perfectamente autónomo, en perfecto control de sus acciones, ya sea un simple "agente dentro de un sistema que lo sobrepasa" (Bru, 2002, p. 145, traducción libre del francés).

Los autores interesados en las prácticas dan una particular importancia al contexto en el cual se actualizan. Por ejemplo, Gómez (2005) define la práctica como "interacción dinámica entre un sujeto (con sus características físicas, cognitivas y afectivas) y una situación (sistema de recursos y de dificultades materiales, sociales o simbólicas) que él mismo contribuye a definir" (p. 47). Esta definición se acerca a la posición de Beillerot (2000), cuando habla de prácticas profesionales como de una "realidad psicosocial institucional" (p. 22, traducción libre del francés) o a la posición adoptada por Lessard y Tardif (1999), quienes sitúan las prácticas docentes en la interfaz entre los actores y el sistema y califican su estudio como "un desafío mayor de toda teoría educativa, ya que este plantea el problema clásico, que se ha convertido en una verdadera paradoja, el de las relaciones entre los determinismos sociales y la libertad de los actores" (p. 397, traducción libre del francés).

A pesar de la diversidad de perspectivas presentadas y la riqueza de sus aportes a la comprensión de las prácticas profesionales, ha sido difícil, hasta podríamos decir arriesgado, trazar una tipología clara de las diferentes perspectivas que han abordado la práctica. En ese sentido, Coquoz y Knüsel (2004) hablan de una *práctica esquiva*. De todas maneras, y tal como lo muestra el análisis presentado hasta aquí, es posible identificar los énfasis en los que se han enfocado las investigaciones sobre las prácticas. Ya sea a través de su naturaleza reflexiva, subjetiva, situada o transformadora, los trabajos que se han interesado en la práctica han aportado una rica contribución.

3. HACIA UNA OPERACIONALIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

La complejidad de la noción de práctica profesional genera desafíos en su operacionalización. En efecto, todo estudio sobre las prácticas profesionales lleva al investigador a una elección metodológica respetuosa de ese objeto complejo, cambiante, qué es la práctica. Puesto que el proceso de operacionalización hace referencia al tratamiento del concepto teórico, aquí la práctica profesional, es a partir de los elementos constitutivos de su definición que el investigador debe preguntarse: ¿Cuáles son las dimensiones que componen la práctica? ¿Qué indicadores considerar? ¿Cómo identificarlos? ¿Qué tipo de análisis privilegiar? Con el fin de favorecer esta operacionalización, facilitando de esa manera el análisis de fenómenos complejos y abstractos y el establecimiento de un vínculo entre teoría y empiría, proponemos dos pistas, por un lado el reconocimiento del carácter bidimensional de la práctica; por otro, la consideración tanto de los puntos de vista del profesional como del investigador sobre la práctica.

El carácter, a la vez observable e implícito, de las prácticas profesionales constituye un reflejo de su bidimensionalidad. En ese sentido, Barbier (2011) define la práctica evocando los diferentes procesos que se ponen en marcha, particularmente el proceso operativo, del orden de lo observable y de lo material así como el proceso ideal, del orden de los gestos mentales y de las representaciones. En un sentido similar, Beillerot (2000) define la práctica como integrada por una doble dimensión. La primera constituida de gestos, de lenguajes utilizados y la segunda, de los objetivos, estrategias e ideologías vehiculadas. Por consiguiente, las prácticas profesionales representan maneras de hacer pero también maneras de decir, de ver el mundo y de verse a si mismo (Blin, 1997; Perrenoud, 1994, 2009). A propósito, Millet (2005), inscribiéndose en una perspectiva piagetiana afirma:

Las prácticas profesionales no se limitan a su dimensión cara a cara con la persona que es el objeto de la profesión, es decir, el alumno, el enfermo o la persona en dificultad, sino que engloban actitudes y posturas generales, maneras de comportarse con los colegas, el empleador, los colaboradores laborales (p. 10, traducción libre del francés).

Con el propósito de reconocer toda la complejidad que caracteriza las prácticas, los estudios preocupados por documentarlas deben dar la palabra no sólo a los profesionales sino que también deben interesarse en las dificultades que tienen lugar en el seno de sus experiencias profesionales. En efecto, parece imposible estudiar las prácticas profesionales sin tomar en cuenta simultáneamente el punto de vista del actor implicado en la acción y el poder actualizado en ella, así como las diferentes orientaciones, marcos y dificultades que la limitan.

Reconocer la práctica como interfaz entre el actor y el sistema exige tomar en cuenta tanto la perspectiva del profesional como la del investigador. El rol del investigador pasa a ser fundamental porque su lectura permite enriquecer el punto de vista del interior (Pires, 1997) procediendo a una deconstrucción/ reconstrucción del sentido de la práctica (Derrida, 2001).

4. UNA TRIPLE LECTURA BRICOLADA

Frente a estas dos pistas de operacionalización de la práctica considerada como fenómeno bidimensional así como también interfaz entre el profesional y el sistema, hemos desarrollado un dispositivo metodológico a partir de una triple lectura bricolada -en el sentido que dio Lévi-Strauss (1962) a esa palabra-. Cada una de esas lecturas atribuye un alcance específico a la palabra de los profesionales que participan en la investigación y a la palabra del investigador.

La primera lectura, está centrada en la restitución de la palabra de los profesionales (Demazière y Dubar, 1997) a los que otorga un primer plano. Inspirándose en una lectura totalmente subjetivista, el investigador intenta dar cuenta de aquello que hacen los actores:

Privilegia la descripción y se prohíbe toda hipótesis teórica preliminar (...) En ningún caso, el sociólogo tiene que dar una interpretación autónoma. Solo tiene que brindar la interpretación de los sujetos implicados que es una explicitación de lo que ha sido dicho en la acción (p. 26, traducción libre del francés).

El objetivo no es juzgar aquello que el profesional dice, sino documentar la dimensión ideológica de la práctica, esto es comprender cómo el profesional habla de su práctica y sobre qué representaciones ésta se apoya. El rol del investigador consiste en "describir esas prácticas y situarlas en su contexto" (DeLuze, 1997, p. 101, traducción libre del francés). Esa lectura cede todo el espacio a los miembros, a su comprensión y construcción de lo social. Es en ese sentido que Angermüller (2006) afirma:

El analista cualitativo es invitado a mostrarse "abierto" frente a su objeto evitando partir de hipótesis teóricas preestablecidas (...) En relación a sus interlocutores, se supone que el investigador adopta una postura "inferior" (...) Es escuchando a los actores, aprendiendo de ellos, esto es, participando en lo que ellos hacen, que el investigador se esfuerza para penetrar en el mundo vívido de los actores. La postura ideal es la de un investigador que no pretende saber lo que pasa y que esta dispuesto a ser el 'aprendiz' de los individuos que examina (...) el investigador cualitativo se enfrenta a menudo con la problemática del "volverse indígena". En ese caso, el investigador ha logrado insertarse tanto en su terreno que pierde la capacidad de tomar distancia científicamente (p. 229, traducción libre del francés).

En esa lectura, los instrumentos de recolección de datos son más bien libres, por ejemplo entrevistas, que brindan al sujeto la libertad de organizar y expresar su pensamiento. Esta postura, próxima del ideal inductivo, ha sido calificada de ingenua por Savoie-Zajc (2000) y se encuentra en varias perspectivas metodológicas en las cuales el investigador debe comprender los datos con la menor influencia teórica posible, dejando al lector la tarea de la interpretación (Malo, 2006). Aquí, la palabra es calificada de transparente, "los datos hablan

por si solos: hay que dejarlos hablar" (Drulhe, 2008, sin paginación, traducción libre del francés).

La segunda lectura que hemos llamado de contraste, complementaria a la lectura restituyente, permite proceder a un análisis de datos provenientes de documentos de práctica (por ejemplo, informes profesionales, planificaciones, material pedagógico y evaluativo) elaborados por los mismos profesionales entrevistados y seleccionados por ellos como ejemplares de sus prácticas. Siendo los documentos de práctica datos primarios o invocados (Van der Maren, 1996), y por consiguiente, ligados al contexto de su producción, la lectura de contraste permite completar la lectura restituyente apoyando la dimensión concreta de las prácticas. Hodder (2000) aborda la interpretación de los documentos y de la cultura materializada (material culture) en las ciencias sociales. Según este autor, "un profundo análisis sociológico no puede limitarse a los datos de las entrevistas. Tiene también que considerar las marcas materiales" (p. 705, traducción libre del inglés). Por consiguiente, esos elementos de la cultura materializada constituyen artefactos íntimamente ligados al contexto. El sentido de esa cultura materializada se encuentra tanto en las reglas de representación, como en las prácticas que recurren a esos artefactos y que transforman su sentido. Esta posición de Hodder (2000) nos lleva a considerar en la investigación el recurso a documentos de prácticas como una contribución al estudio de prácticas profesionales tanto a nivel de su contenido como de su función. Como lo afirma Cellard (1997), es importante caracterizar el texto analizado en función de su naturaleza y de su contexto de producción. Los documentos de práctica representan así una puerta de entrada para despejar las prácticas de los profesionales en su marco institucional y social. Se trata de una materialización de sus prácticas en un contexto particular (explícito o no) que es el de la institución en la que se desempeñan.

La lectura de contraste permite luego, comparar los datos recolectados por medio de dos fuentes, los discursos y los actos de los profesionales. En este sentido, esa lectura permite una apropiación de la concepción de las prácticas de Beillerot (1992), cuando hace referencia, simultáneamente, a una dimensión concreta de esas prácticas (actos ejecutados, circunstancias, ambiente) y a una dimensión ideológica (dificultades y desafíos sentidos, recursos y soportes utilizados, aprendizajes, reflexiones, cambios en las prácticas). En efecto, la lectura de contraste, a través del análisis de convergencias y tensiones entre las prácticas cristalizadas en los documentos y aquellas expresadas en las entrevistas permite comprender mejor las prácticas tal como son pensadas y efectuadas por los profesionales y hacer surgir así, los desafíos que las atraviesan.

Esas dos primeras lecturas permiten una comprensión rica de la práctica que respeta las diversas perspectivas que alimentan esta noción. Muchas veces hemos insistido en la importancia de centrarse en los profesionales a fin de comprender las prácticas, adoptando un punto de vista del interior (Pires, 1997). Por un lado, los profesionales son los que se encuentran en mejor situación para dar cuenta de sus propias prácticas. Por otro lado, teóricamente, hemos afirmado que es imposible, e incluso, inconcebible, estudiar sus realidades profesionales y sus prácticas cotidianas sin interpelarlos. De hecho, la lectura restituyente concede al profesional toda la subjetividad y la reflexividad que lo caracterizan mientras que el recurso a la lectura de contraste permite tomar en cuenta el contexto, las normas y las reglas compartidas por los miembros de la comunidad de pertenencia y que se cristalizan en los documentos de práctica.

No obstante, esas dos lecturas no permiten al investigador "tomar distancia, es decir, 'romper' con su objeto" (Angermüller, 2006, p. 227, traducción libre del francés). Además, hemos avanzado que el análisis de las prácticas como interfaz entre el actor y el sistema interpela particularmente al investigador. De esta manera, la lectura analítica, está más alejada de los datos y en consecuencia se encuentra más cerca de la interpretación del investigador. Al respecto, es importante interpelar los marcos analíticos del investigador y, como lo propone Drulhe (2008), ir "más allá del palabrerío de los datos" (sin paginación, traducción libre del francés). Efectivamente, los límites de esas dos lecturas, residen principalmente en la concepción que las mismas tienen de los datos, que se encuentran esencializados e instrumentalizados. Esencializados, porque son concebidos sólo como vehículo de contenido, como una particular visión del mundo, basada en un sentido explícito y unívoco. Además, los datos se encuentran instrumentalizados porque se limitan a servir los intereses de la investigación, quedando el estudio de la práctica, a menudo, circunscrito a la descripción.

De esta manera y con el objetivo de reconocer la práctica como un proceso de transformación de la realidad, el dispositivo teórico-metodológico propone una tercera lectura de los datos, una lectura analítica (Demazière y Dubar, 1997). Aquí, la recolección de datos es considerada como un proceso de co-construcción de datos generados en el intercambio dialógico entre investigador y participantes. Procedentes de una interacción y anclados en un contexto particular, los datos expresan mucho más de lo que se dice o se hace. Como lo afirma Drulhe (2008), el lenguaje ordinario tiene "tantos componentes implícitos como explícitos, tantos tácitos o sobreentendidos como expresados sin ambigüedad (...) el sentido no puede reducirse al 'contenido inmediatamente observado' del discurso" (sin paginación, traducción libre del francés). Por consiguiente, la palabra del actor no es ni transparente, ni opaca, ella constituye una intercomprensión de la manera en la que éste categoriza lo social. El investigador juega un papel activo brindando al actor la ocasión de hacer escuchar su voz:

Para el investigador se trata de interpretar el 'sentido subjetivo' que esos acontecimientos expresan para el actor, teniendo en cuenta el contexto en el cual se inscriben, incluyendo el contexto de enunciación, o sea la entrevista de investigación (Malo, 2006, p. 69, traducción libre del francés).

La lectura analítica, toma por consiguiente elementos de la lectura restituyente, pero su fuerza reside en la deconstrucción/reconstrucción del sentido (Demazière y Dubar, 1997). Es imposible abordar en el marco de este texto las múltiples discusiones sobre el concepto de deconstrucción que según Grondin (1999) es "un ejercicio de vigilancia, que debe permanecer indefinible" (p. 6, traducción libre del francés). Sin embargo, es necesario aclarar que hace referencia a la postura que asume el investigador al interrogar los supuestos que conforman las prácticas profesionales para elaborar una nueva perspectiva. Como lo afirma Drulhe (2008), el investigador debe:

Dejar hablar los datos escuchando lo que dicen sin decir (...) Así el discurso sociológico no se reduce sólo a un modo de construcción de la palabra ordinaria: no se borra totalmente en la restitución; esforzándose en deconstruir los discursos, propone coherencias explícitas a las categorías sociales que se han apropiado los locutores para dar cuenta de la parte del mundo social en la que se encuentran *hic et nunc* (Drulhe, 2008, sin paginación, traducción libre del francés).

Aquí y frente a las primeras lecturas, el cuadro analítico del investigador es preponderante. Para ello, él debe tomar en cuenta particulares estrategias de análisis. En ese sentido, Merriam (2002, 2009) defiende la importancia de una lectura analítica que conceda a los datos una riqueza basada en la multiplicidad de sentidos debido a las maneras que éstos son expresados (y no concebidos como el reflejo de una verdadera experiencia, como sería el caso en una perspectiva de análisis más restituyente). Por lo tanto, no se trata de considerar las respuestas de los profesionales como verdaderas, sino por lo que son, hechos sociales (Silverman, 2000). Este procedimiento permite deconstruir las prácticas en función de modelos teóricos a priori que interrogan sus fundamentos. El pasaje del cuestionamiento sobre el actor y sus prácticas al cuestionamiento sobre sus condiciones de posibilidad, que la reconstrucción permite, constituye un alcance importante de la lectura analítica. Sin embargo, su uso comporta también ciertos límites. Uno de ellos, es que el investigador conciba el discurso de los actores solamente al servicio de sus intuiciones teóricas, confinando la subjetividad del profesional a categorías preestablecidas.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo presentó un dispositivo teórico-metodológico que permite tener en cuenta la complejidad inherente a la noción de práctica profesional en el marco de una investigación en educación. Este dispositivo nos parece heuristicamente rico para estudiar las prácticas de diferentes actores escolares. En primer lugar, articulando el decir y el hacer, permite una mirada exhaustiva sobre ese objeto de estudio. En segundo lugar, el dispositivo propuesto es coherente con las múltiples perspectivas teóricas que han tentado de comprenderla. Finalmente, él permite reconocer simultáneamente la palabra del profesional y del investigador.

Un primer aporte de esta contribución se basa en avanzar hacia una concepción actualizada y operacional de la noción de práctica profesional a través de un dispositivo teórico-metodológico apoyado en una triple lectura bricolada. Este dispositivo encierra una importante riqueza, ya que utiliza diversos tipos de datos, estrategias analíticas y estatus de la palabra.

Por tanto, hemos propuesto una operacionalización del concepto bidimensional de práctica, por medio de la construcción de un diseño metodológico que asocia datos provocados e invocados. La propuesta de un análisis de las prácticas profesionales, centrado a la vez en las dimensiones ideológica y concreta, permite articular el decir y el hacer. La lectura restituyente permite una exploración en profundidad de la realidad profesional de los actores y del sentido que los mismos atribuyen a sus prácticas, otorgándoles la palabra y postulando que los discursos vehiculan representaciones. De esta manera, esa lectura restituyente es congruente con los escritos que proponen un práctico reflexivo, subjetivo y también con aquellos que favorecen una perspectiva que concibe la práctica profesional como situada, contextualizada. A partir de la lectura de contraste, el dispositivo se centra en las prácticas efectivas y destaca las tensiones y convergencias entre las dimensiones ideológicas y concretas de la práctica. Esta articulación entre el decir y el hacer parece prometedora para las investigaciones en el campo de la educación en el cual, muchas veces, es difícil vincular los trabajos que se inscriben en el campo de las representaciones con aquellos que investigan las prácticas efectivas. En este sentido, la lectura de contraste hace

también referencia a la naturaleza situada de la práctica y la comprende como proceso de transformación de la realidad o como interfaz entre los actores y el sistema.

Además, el dispositivo teórico-metodológico propone reconocer la experiencia de los profesionales y centrarse en la manera en la que éstos se sitúan frente a la complejidad de su rol profesional. De este modo, el dispositivo permite ir más allá de la mera descripción de las prácticas y responsabiliza al investigador acerca de su propia interpretación. Así pues, la lectura analítica interpreta el sentido subjetivo autorizando nuevas interpretaciones que tomen en cuenta el contexto en el cual los discursos y las acciones de los profesionales se inscriben. Con esta triple lectura bricolada, este dispositivo se basa en una doble postura epistemológica, a la vez interpretativa y crítica, permitiendo resolver, a nuestro parecer, el arduo problema epistemológico de la cuestión del estatus de la palabra de los participantes y del investigador.

Finalmente, podemos afirmar que la pertinencia de esta contribución reside en la importancia de crear perspectivas innovadoras para el análisis de las prácticas profesionales. Ante la necesidad de implementar sistemas educativos inclusivos (McAndrew, Potvin, y Borri-Anadon, 2013), nos parece necesaria una inversión en los objetos de estudio. En efecto no basta con estudiar los alumnos, sus características y sus debilidades potenciales, sino más bien cuestionar las prácticas que los conciernen y sus fundamentos. Creemos que otras investigaciones en educación podrían sacar mayor provecho llevando a cabo dicha inversión en los objetos de estudio.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. En F. Tupin (Ed.), *De l'efficacité des pratiques enseignantes* (pp. 31-43). Paris: Les dossiers des Sciences de l'Éducation.
- Altet, M., Bru, M., y Blanchard-Laville. C. (2012). *Observer les pratiques enseignantes*. Paris: De Boeck
- Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., y Perrenoud, P. (2013). *Former des enseignants réflexifs*. Paris: L'Harmattan
- Angermüller, J. (2006). L'analyse qualitative et quasi qualitative des textes. En P. Paillé (Ed.), *La méthodologie qualitative : postures de recherche et travail de terrain* (pp. 225-236). Paris: Armand Colin.
- Argyris, C., y Schön, D. (1974). *Theory in practice: increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barbier, J. M. (2011). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Beillerot, J. (1992). *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Beillerot, J. (2000). L'analyse des pratiques professionnelles: pourquoi cette expression. En C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *Analyser les pratiques professionnelles* (pp. 21-28). Paris: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., y Fablet, D. (2001). *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*. Paris, Montréal: L'Harmattan.
- Blanchard-Laville, C., y Pestre, G. (2001). L'enseignant, ses élèves et le savoir. Le dispositif Balint à l'épreuve des enseignants. En C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 35-64). Paris: L'Harmattan.
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*. Paris-Montréal: L'Harmattan.
- Borri-Anadon, C. (2014). *Pratiques évaluatives des orthophonistes à l'égard des élèves issus de minorités culturelles : une recherche interprétative-critique* (Tesis doctoral). Université du Québec à Montréal, Montréal, Canada.
- Bru, M. (2002). Savoirs de la recherche et savoirs des praticiens de l'enseignement : jeu de dupes ou rencontre ouverte et constructive?. En J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches pratiques et savoirs en éducation* (pp. 133-149). Bruxelles: De Boeck.
- Buysse, V., Sparkman, K.L., y Wesley, P.W. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children*, 69, 263- 277.
- Cellard, A. (1997). L'analyse documentaire. En J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer, A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 251-287). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Chami, J. (2001). Michaël Balint: un travail sur la relation primaire à l'usage des formateurs et des professionnels. En C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 65-90). Paris: L'Harmattan.
- Coquoz, J., y Knüsel, R. (2004). *L'insaisissable pratique*. Lausanne: École d'études sociales et pédagogiques.
- Couturier, Y. (1998). *Réflexivité, sens pratique et habitus. Problématisation de la notion de pratiques professionnelles*. Manuscrito no publicado, Département de service social, Université de Sherbrooke.

- Crahay, M. (2002). Enseigner, entre réussir et comprendre : Théories implicites de l'éducation et pensée des enseignants experts. En J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherche, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 107-130). Bruxelles: De Boeck.
- DeLuze, H. (1997). *L'ethnométhodologie*. Paris: Economica.
- Demazière, D., y Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris: Nathan.
- Derrida, J. (2001). *L'Université sans condition*. Paris: Galilée.
- Drulhe, M. (2008). Orientations épistémiques et niveaux d'analyse en sociologie. *SociologieS*. Recuperado de <http://sociologies.revues.org/2123>
- Fablet, D. (2001). Les apports des pratiques d'orientation psychosociologique. En C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 151-169). Paris: L'Harmattan.
- Gómez, F. (2005). L'idée de pratique dans l'analyse de pratique. En D. Millet, B. Séguier (Eds.), *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : éducation, santé, travail social* (pp. 41-59). Paris: Seli Arslan.
- Grondin, J. (1999). La définition derridienne de la déconstruction. *Archives de Philosophie*, 62(1), 5-16.
- Hadjı, C. (2002). Est-ce ainsi que les savoirs vivent?. En J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 18-34). Bruxelles: De Boeck.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 703- 716). Thousand Oaks: SAGE.
- Lahaye, W., y Pourtois, J. P. (2002). Les fondements politiques de la recherche et de l'action en sciences de l'éducation. En J. Donnay, M. Bru (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (pp. 47-60). Bruxelles: De Boeck.
- Lave, J., y Wenger, E. (1995). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Le Guen, M. (2003). *L'analyse de pratiques professionnelles et l'entrée dans le métier*. Paris: Direction de l'enseignement scolaire, CRDP.
- Lessard, C., y Tardif, M. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Québec, Bruxelles: Presses de l'Université du Québec.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris: Plon.
- Malo, A. (2006). La construction du sens et la part de la voix du chercheur: une illustration basée sur une recherche menée dans le champ de recherche sur la formation à l'enseignement à partir d'une perspective non déficitaire. *Recherches qualitatives*, 26(2), 66-84.
- Mc Andrew, M., Potvin, M., y Borri-Anadon, C. (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design implementation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Millet, D. (2005). Introduction. En D. Millet, B. Séguier (Eds.), *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation: éducation, santé, travail social* (pp. 9-11). Paris: Seli Arslan.
- Miron, J.M., y Presseau, A. (2001). Les origines du concept de pratique réflexive. En C. Blanchard-Laville, D. Fablet (Eds.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles* (pp. 91-108). Paris: L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1994). *Formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.

- Perrenoud, P. (2009). Rien n'est aussi pratique qu'une bonne théorie! Retour sur une évidence trop aveuglante. En R. Hofstetter, B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation : au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 265-288). Paris: De Boeck.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. En J. Poupart, J. P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Meyer, A. Pires (Eds.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 3-54). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. En T. Karsenti, L. Savoie-Zajc (Eds.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherché du savoir cache dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Suchaut, B. (2003). De la nécessité d'évaluer les pratiques enseignantes : entre enjeux sociaux et obstacles méthodologiques. En F. Tupin (Ed.), *De l'efficacité des pratiques enseignantes?* (pp. 17-29). Paris: Les Dossiers des Sciences de l'Éducation.
- Silverman, D. (2000). Analysing talk and text. En N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 821-834). Thousand Oaks: SAGE.
- Tennant, M. (2006). Psychology and adult learning. New York, N.Y.: Routledge.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. New York, N.Y.: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2010). Communities of practice and social learning systems: the career of a concept. En C. Blackmore (Ed.), *Social learning systems and communities of practice* (pp. 179-198). London: Springer.