

TRANSMITIR EL OFICIO DE ENSEÑAR

La formación de docentes
para el nivel inicial

Jennifer Guevara



TRANSMITIR EL OFICIO DE ENSEÑAR

La formación de docentes
para el nivel inicial

Jennifer Guevara



Guevara, Jennifer Luciana

Transmitir el oficio de enseñar : la formación de docentes para el nivel inicial / Jennifer Luciana Guevara. – 1a ed. – Buenos Aires : Jennifer Luciana Guevara, 2019.

130 p. ; 20 x 13 cm.

ISBN 978-987-86-1274-4

1. Formación inicial de docentes. 2. Formación de docentes de preprimaria. 3. Educación Inicial. I. Título.

CDD 371.10201

ISBN: 9789878612744

Las opiniones y los contenidos incluidos en esta publicación son responsabilidad exclusiva del/los autor/es.

TeseoPress Design (www.teseopress.com)

ExLibrisTeseoPress 14193. Sólo para uso personal
teseopress.com

Índice

Agradecimientos.....	9
Introducción	11
1. La transmisión en las prácticas profesionales.....	15
2. La definición del oficio.....	25
3. Los saberes y la obra	41
4. La transmisión y sus límites.....	63
5. Las formadoras y las instituciones en las prácticas profesionales	85
Reflexiones finales.....	115
Bibliografía.....	119

Agradecimientos

Este libro presenta los resultados de una tesis realizada en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad de San Andrés en Argentina cuyo objeto de estudio fue la transmisión del oficio en la formación de docentes para la educación inicial. Fue gracias a las enseñanzas y al apoyo de los profesores de la Escuela de Educación que este trabajo fue posible. Quisiera agradecer especialmente a mis directoras de tesis, Andrea Alliaud y Ángela Aisenstein, de cuya mano pude dar los primeros pasos en el oficio de investigar.

Gracias a mis compañeras de escritura que hicieron de la escritura de la tesis un proceso más rico y menos solitario. De ese grupo quiero agradecer especialmente a Lorena Fernández Fastuca, colega y amiga entrañable, por su aliento, lecturas y consejos durante los años del doctorado.

Este trabajo tampoco hubiera sido posible sin la generosidad de muchas profesoras de práctica y docentes orientadoras, artesanas en su oficio, que me abrieron la puerta de sus talleres y salas. De ellas aprendí mucho más de lo que quedó plasmado en el libro.

Por último, quisiera reconocer el apoyo del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Fue gracias a las becas doctoral y posdoctoral del organismo que fue posible desarrollar la investigación y publicar este libro.

Introducción

“A mí no me prepararon para esto”, repiten maestros y profesores ante la variedad y dificultad de situaciones que se les presentan a diario. Enfrentarse a escenarios que resultan desconocidos o inesperados parece ser más la norma que la excepción en un contexto en el que las mutaciones sociales y la crisis de la escuela como institución parecen haber puesto en jaque el oficio de enseñar.

Si el programa institucional moderno en el que surgió, se expandió y consolidó la escuela se encuentra actualmente en declive, ¿cómo seguimos socializando a las nuevas generaciones? Dubet (2006) nos propone una posible —y contundente— solución: fortalecer el oficio de enseñar. Para el autor, el mejor modo de hacer frente a esta crisis es formando “buenos” en la artesanía de enseñar, es decir, maestros y profesores fuertes en su saber sobre el quehacer de la enseñanza.

El fortalecimiento del oficio es especialmente importante en la educación inicial (denominada en otros también educación temprana, parvularia o preescolar) en tanto se ha visto especialmente transformada en los últimos años. La expansión veloz de su matrícula, su incorporación progresiva a la escolaridad obligatoria y el histórico desprestigio social de sus docentes ponen de relieve los desafíos que enfrenta. De allí la necesidad de poner el acento en el oficio, sus saberes y su transmisión.

Desde el enfoque del oficio, los saberes se adquieren en la práctica. No una práctica sin más, sino una práctica cuidadosamente pensada y reflexionada, a través de la cual los saberes acaban por encarnarse en quien domina un oficio. Para que el pasaje de saberes ocurra es necesario el contacto

sostenido entre los nuevos y los experimentados. Esta operación de pasaje, que aquí se denomina transmisión, es el corazón de la formación docente y el objeto de este libro.

El trabajo pone foco en las prácticas profesionales, instancia privilegiada para la transmisión de los saberes del oficio. ¿Qué saberes del oficio se transmiten en las prácticas profesionales? ¿Cuáles son los “modos de formar” para asegurar la transmisión? ¿Cuál es el rol de las formadoras en las prácticas profesionales? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que la transmisión tenga lugar? Este libro ofrece algunas pistas para responder a estos interrogantes.

Las páginas que siguen buscan hacer eco de la propuesta de Dubet. La búsqueda se enmarca en un conjunto de esfuerzos por mejorar la formación en el quehacer docente desde una perspectiva que recupera la dimensión artesanal del trabajo de enseñar, en línea con el trabajo de Richard Sennett (2009). El libro busca aportar al campo de la pedagogía de la formación docente visibilizando los saberes que los formadores de docentes producen y ponen en juego en su trabajo cotidiano.

El libro retoma los resultados de una investigación cuyo objetivo fue estudiar el proceso de transmisión del oficio en la formación de profesores para el nivel inicial. Los objetivos específicos de este trabajo fueron:

1. Identificar los saberes del oficio que se transmiten en los espacios de práctica y el modo en el que son definidos por los formadores (profesores de práctica y docentes orientadores).
2. Identificar los espacios y los modos de formar que los formadores ponen en juego en el trayecto de prácticas.
3. Indagar las condiciones curriculares, intra e interinstitucionales e interpersonales en las que se transmite el oficio en el trayecto de prácticas.

Para ello, se realizó un estudio de caso único en un Instituto de Formación Docente (en adelante IFD) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (Argentina). El abordaje metodológico privilegió el estudio de la transmisión *in situ*. Al decir de Tardif (2004), estudiar los saberes —y en este caso, su transmisión— es una tarea que requiere “ir directamente a los lugares en los que trabajan los profesionales de la enseñanza para ver cómo piensan, cómo hablan y cómo trabajan en el aula” (190).

Aunque optar por el estudio de caso único implicó sacrificar la posibilidad de realizar generalizaciones, la investigación apostó a las posibilidades del caso para construir conocimiento sobre un proceso complejo en un contexto real. Asimismo, el caso elegido tenía características que lo hacían particularmente potente para explorar el proceso de transmisión del oficio para el nivel inicial.

La recolección de datos tomó elementos de la etnografía. El enfoque etnográfico supone “elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa ‘descripción’ no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador” (Guber, 2001: 15). En este tipo de abordajes abiertos el investigador se nutre del “estar ahí” propio de la observación participante y de las instancias informales de intercambio, además de las entrevistas programadas.

El trabajo de campo tuvo una duración total de dos años: se inició en agosto de 2013 y finalizó en julio de 2015. Durante este período se realizaron aproximadamente 150 horas de observaciones participantes en el trayecto de práctica profesional del IFD. Este trayecto se organiza a partir de espacios curriculares denominados talleres de práctica. Los talleres suponen encuentros presenciales en el IFD, a cargo de profesoras de práctica¹, y la realización de

¹ Dada la abrumadora mayoría de mujeres en la institución estudiada, a lo largo de la tesis se referirá con el género femenino a las formadoras.

prácticas docentes en instituciones de nivel inicial. Así, las observaciones incluyeron la participación en los encuentros presenciales en el IFD, pero también la presencia en las instancias de práctica docente. El foco de las observaciones estuvo en acompañar a las profesoras de práctica en su trabajo cotidiano, que implica la presencia en el IFD y en las instituciones de nivel inicial donde las estudiantes realizan sus prácticas. Asimismo, se realizaron veinte entrevistas no estructuradas a profesoras de práctica y a docentes orientadoras (profesoras a cargo de las salas de jardín en las que se realizan las prácticas docentes). Se mantuvieron conversaciones informales con otras profesoras con las que no se concretaron entrevistas programadas.

El libro se organiza en cinco secciones. La primera presenta el enfoque teórico del oficio y la especificidad de las prácticas profesionales en la formación de docentes para el nivel inicial. Los siguientes capítulos analizan el proceso bajo estudio desde distintas dimensiones: el oficio, los saberes, la transmisión y las formadoras e instituciones involucradas en las prácticas profesionales.

1

La transmisión en las prácticas profesionales

Enseñar es hoy una tarea difícil; al menos, es más difícil que antes. Situaciones que aparentan ser coyunturales o pasajeras —la creciente heterogeneidad de los estudiantes, las nuevas formas de transitar la infancia, las transformaciones de la organización de las familias, las nuevas formas de producción y circulación del saber— son en realidad síntomas de una mutación social más profunda.

Esta es la hipótesis que sostiene Dubet (2006): el orden institucional moderno estalló y está en declive. En este contexto, las instituciones encuentran cada vez más dificultades para sostenerse a sí mismas y para cumplir con su propósito de socialización de los sujetos. Las instituciones —como las escuelas y los hospitales— que en otro momento fueron protectoras y articuladoras de los oficios que se ocupan del trabajo sobre los otros, quedan en pie, pero transformadas en lo que Giddens (2000) denomina instituciones-cascarón: “instituciones que se han vuelto inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir” (30).

La crisis de las instituciones educativas tiene consecuencias desmedidas para quienes ejercen el oficio de enseñar. Si en la modernidad este oficio se enmarcaba en y era sostenido por la escuela, en el nuevo contexto el docente es “encargado de construir él mismo el marco simbólico de su actividad” (Dubet, 2010: 22). Esto significa que quienes ejercen este oficio acarrean sobre sus hombros una carga que es cada vez más grande. Una carga interna que deriva

de la ausencia de sostén institucional y una carga externa que proviene de las crecientes demandas hacia los docentes y las escuelas.

En este contexto, urge formar buenos en la artesanía de enseñar. Pero esto no es noticia nueva. La formación de los docentes ha sido objeto de numerosas críticas, sobrados diagnósticos y varios ciclos de reforma. Ya en la década de 1980 los clásicos trabajos de Tabachnick & Zeichner (1981) y de Terhart (1987) calificaron a la formación docente como una “empresa de bajo impacto”. Estos autores afirmaban que, una vez en ejercicio, los docentes parecían “olvidar” lo aprendido durante la formación inicial. En esta línea, se argumentó que la formación era incapaz de resignificar los saberes de la biografía escolar (Alliaud, 2002) y de atemperar el peso de la socialización laboral (Brouwer & Kort-hagen, 2005; Zeichner & Gore, 1989). El divorcio entre la teoría y la práctica (Davini, 1995; Diker & Terigi, 1997) y la relación de exterioridad de los docentes con el saber (Tardif, 2004; Terigi, 2007) se sumaron como desafíos a superar.

A pesar de las reformas, la disconformidad con la formación docente persiste. Entre quienes buscan mejorarla, pueden identificarse tres grandes líneas. El primer grupo de propuestas propone reclutar a los “mejores” candidatos para la docencia, es decir, aquellos estudiantes que obtienen excelentes resultados en la escuela secundaria o logran pasar un examen de suficiencia. Esta mirada supone que las instituciones poco pueden hacer para formar buenos docentes. Entre quienes sí confían en las instituciones y en la formación, algunos van en busca de estrategias de formación “que funcionan”. Afirman que la solución está en identificar y replicar métodos que se han mostrado “exitosos” en un contexto y replicarlos en otro. Sin embargo, estos enfoques desestiman el carácter situado de la docencia —siempre multidimensional y dependiente del contexto— al tiempo que dejan entrever cierta desconfianza hacia los docentes y su oficio.

En la búsqueda de alternativas, el tercer grupo hace eco de la propuesta para fortalecer el oficio que propone Dubet. Esta sugiere recuperar la dimensión artesanal de la tarea de enseñar –ese saber hacer que constituye el corazón del oficio– para fortalecer el quehacer docente (Alliaud & Antelo, 2009b; Lunenberg & Korthagen, 2009). El saber del oficio es inseparable de la práctica y, por tanto, para fortalecerlo es necesario enfocarse en ella.

Este abordaje no representa una vuelta sin más a la práctica como única fuente de conocimiento de los docentes. Desde la perspectiva de oficio la formación debe fortalecer el diálogo entre el pensamiento y la acción o, en términos de Sennett (2009), entre la mano y la cabeza. Teoría y práctica son dos caras de una misma moneda, y ambas se transforman en conocimiento encarnado y parcialmente tácito en quien domina un oficio.

Por este motivo, estudiar la transmisión de los saberes del oficio requiere explorarlo en “el taller del artesano”, ya que sus saberes se producen, ponen en juego y transmiten en situación. En el caso de la formación inicial docente, el espacio privilegiado para intentar captar algún destello del proceso de transmisión –y con ello de producción y puesta en práctica de saberes es el trayecto de prácticas. Asimismo, las prácticas profesionales son espacios fecundos para recuperar los saberes que los formadores (profesores de práctica o tutores y docentes orientadores o co-formadores) ponen en juego a diario. Explorarlos contribuye a visibilizar su tarea y los saberes que producen en y sobre la transmisión.

Las prácticas profesionales en la formación docente

Las prácticas profesionales (también llamadas *practicum*, residencias o prácticas a secas) son espacios curriculares de inserción profesional especialmente diseñados para facilitar el aprendizaje de una práctica (Schön, 1992). Se

trata de experiencias de inserción profesional controlada, que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación en las salas o en las aulas, bajo la supervisión y guía de maestros y profesores más experimentados.

Así, el *practicum* es un espacio diseñado específicamente para proveer una aproximación a la práctica real en una versión controlada y/o simplificada. Sin embargo, la experiencia de las prácticas profesionales, por sí sola, no es suficiente para formar a los docentes que estarán en las aulas (Zabalza Beraza, 2011). Para que sean verdaderos espacios de formación es necesario que en ellas haya enseñanzas que provengan de otros más experimentados.

En los últimos años, parte de las reformas en materia de formación inicial docente (en adelante, FID), tanto a nivel internacional como local, tendió a aumentar el peso que tiene el componente de práctica en el currículum de la formación docente (Darling-Hammond & Bransford, 2005; Vaillant, 2007). También garantizó su inicio temprano y su progresión gradual. Concretamente, en la formación inicial docente en la Argentina, las prácticas son un espacio curricular que comprende cerca de un tercio del trayecto de formación. Se articulan a través de talleres de prácticas e inserciones en instituciones educativas en las que los docentes en formación realizan sus primeras experiencias.

Las prácticas profesionales tienen algunas particularidades que las diferencian y jerarquizan frente a otros espacios curriculares. En primer lugar, estas transcurren en la intersección entre dos instituciones: la formadora y la asociada. En segundo orden, involucran a dos formadores pertenecientes a las respectivas instituciones que supervisan y guían los docentes en formación. Los tres actores centrales de esta instancia han sido bautizados como la “tríada de las prácticas” (Chalies, Escalie & Bertone, 2012; Goodnough, Osmond, Dibbon, Glassman & Stevens, 2009): los docentes en formación o practicantes —*pre-service teachers* o *trainees*—, los docentes orientadores o co-formadores, que reci-

ben a los practicantes en sus salones de clase —*cooperating teachers* o *mentors*— y los profesores de prácticas, a cargo del espacio curricular de práctica profesional —*tutors* o *supervisors*—. En tercer lugar, las prácticas profesionales suponen “dar las clases largamente pensadas, fundamentadas [y] programadas” (Edelstein & Coria, 1995: 38)¹. En ese marco, en el *practicum* se llevan a cabo las tareas de planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza, con el acompañamiento de los formadores.

El oficio de enseñar, sus saberes y su transmisión

El concepto de oficio aparece como una alternativa fértil para repensar la docencia y la formación (Alliaud & Antelo, 2009b). El enfoque pone énfasis en los “saberes de oficio”, un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y “secretos” que los artesanos ponen en juego en la práctica de su oficio (Sennett, 2009). Con la práctica, estos saberes se encarnan en quien domina un oficio.

De este modo, el enfoque del oficio parte de los siguientes supuestos: 1) los saberes teóricos no permiten explicar la totalidad de los saberes que sostienen la labor profesional y, en consecuencia, no permiten responder a los problemas de la práctica; 2) existe otro conjunto de saberes de naturaleza diversa que los expertos ponen en juego para la resolución de los problemas de la práctica —aunque no sean completamente conscientes de ello—; 3)

¹ Cada vez más programas de formación inicial docente incluyen en la práctica experiencias que exceden el acto de dar clases y se orientan a la formación en otros aspectos de la tarea docente, tales como el vínculo con los padres (Burant & Kirby, 2002), el involucramiento con la comunidad de referencia (Boyle-Baise, 1998; Zeichner, 1996) y el acompañamiento personalizado de niños con dificultades (Davis & Moely, 2007; Peebles & Mendaglio, 2014). Un relevamiento de experiencias que incluyen estos aspectos puede leerse en Guevara & Zacarías (2016).

este conjunto de saberes no es totalmente codificable y 4) su transmisión no se ajusta a las lógicas de los saberes teóricos o declarativos.

Ahora bien, si el saber del oficio es un tipo de saber tan personal y poco codificado, ¿puede transmitirse? De ser así, ¿de qué modo se transmite? Mientras que la experiencia es personal, subjetiva e intransferible, los saberes de oficio que de ella se derivan, sí pueden transmitirse y, en efecto, se transmiten durante la FID, especialmente en las prácticas profesionales.

La noción de transmisión ha permanecido ajena a la pedagogía durante años. Recientemente, algunos autores del campo educativo (Alliaud & Antelo, 2009a, 2009b; Diker, 2004) la han recuperado para pensar nuevos caminos para la formación. Mientras la enseñanza enfatiza el contenido y la sujeción a las regulaciones, la transmisión pone el foco en la herencia traspasada y, por lo tanto, este proceso carece de direccionalidad en el sentido pedagógico del término. En efecto, el proceso formativo que analiza este trabajo —aquel que transitan las estudiantes durante las prácticas profesionales en el marco de la FID— tiene componentes que permiten inscribirlo en el terreno de la transmisión. El traspaso de los saberes del oficio no es otra cosa que la invitación a pertenecer a una genealogía, al legar la herencia cultural de una comunidad de práctica determinada.

El trabajo codo a codo entre el artesano y quien se inicia, es decir, el encuentro entre el experimentado y el novato, genera el espacio para formarse en el oficio. Si bien el enfoque de oficio permite conceptualizar el proceso de transmisión, la complejidad que este adquiere en contextos institucionales —que no son talleres medievales sino instituciones de formación docente— exige mirar el proceso con lentes complementarias. El enfoque de comunidades de práctica suple esta necesidad.

La transmisión en el marco de una comunidad de práctica

Las comunidades de práctica

La perspectiva de comunidades de práctica permite abordar la formación en el oficio de enseñar como parte de un proceso más amplio de inmersión en una comunidad —la de los docentes de un determinado nivel educativo, disciplina, o contexto de enseñanza— y en su mundo. Esto implica, en primer lugar, asumir que la formación en el oficio no transcurre en una situación diádica entre un experto y un novato, sino en una comunidad con miembros cuyos vínculos no necesariamente son armoniosos y en la que el compromiso con la formación de los novatos no está necesariamente presente. Asimismo, supone reconocer que el análisis del proceso de formación en el oficio no puede separarse del análisis de los actores y del contexto que habitan.

El concepto de comunidades de práctica remite a los trabajos de Donald Schön, que las identifica como grupos de profesionales que “comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos” (Schön, 1987: 41). Estas comunidades poseen una obra o tarea principal, y están ancladas en instituciones —por ejemplo, escuelas y profesorados— en las que desarrollan sus actividades centrales —en el caso de los docentes, enseñar—. Sus miembros pueden identificarse de manera relativamente fácil, en tanto tienen en común un sistema apreciativo o repertorio. Es decir, “un conjunto de valores, preferencias y normas que les sirven para interpretar las situaciones prácticas [...] y determinar lo que constituye una conducta profesional aceptable” (Schön, 1987: 41).

Dos décadas más tarde, Lave y Wenger (1998) retomaron esta línea de trabajo a partir del concepto de comunidades de práctica. La comunidad y su contexto institucional funcionan como un marco de enculturación de los nuevos miembros. La inmersión en las comunidades se lleva a cabo

de la mano de miembros plenos, más antiguos, que inician a los novatos a través de la participación periférica legítima. En el caso de la de los docentes de educación inicial, son los profesores de práctica y los maestros orientadores quienes llevan adelante esta tarea. No obstante, otros actores de la comunidad también participan en menor medida, como es el caso de los directivos del establecimiento educativo que recibe a los practicantes (Carter, 2012) y de los pares más avanzados (Lave, 2011).

Ahora bien, lejos de asociar el concepto de comunidad con un constructo armonioso, Lave & Wenger (2003) señalan que la inserción en una comunidad de práctica no puede pensarse por fuera de las relaciones de poder que se tejen en esa comunidad. Contu & Willmott (2003) argumentan que el proceso de inserción está plagado de contradicciones, conflictos y disputas por la definición de la obra de la comunidad y por su repertorio. Muchas veces para analizar las luchas de poder y sus repercusiones en la transmisión de saberes, es necesario recurrir a la historia de la comunidad para comprender la naturaleza de las disputas. De este modo, la comprensión de una comunidad determinada (su historia, empresa y repertorio) es condición necesaria para avanzar en el conocimiento de los modos de inserción en ella.

La comunidad docente del nivel inicial

A estas tensiones propias de cualquier comunidad de práctica, se suman aquellas que desde sus orígenes han atravesado al nivel inicial. Distintos autores y corrientes han intentado conceptualizar y nombrar disputas en torno a la definición de la función y de la identidad del nivel inicial.

En lo que refiere a la función Diker (2002) identifica cuatro tendencias: la función asistencial, la función pedagógica, la función socializadora y la función preparatoria para la escolaridad primaria. De esta manera, el nivel inicial

podría interpretarse en clave de la negociación entre funciones que, en la historia, fueron objeto de marchas y contramarchas (Harf, Pastorino & Sarlé, 1997; Sarlé, 2000).

Desde otra mirada, el dilema puede plantearse en términos de la identidad del nivel. Según Brailovsky (2006) las problemáticas centrales del nivel se articulan en dos tendencias opuestas: por una parte, el nivel inicial busca parecerse a la escuela primaria para reafirmar su función educativa y su pertenencia al sistema educativo; por otro lado, el nivel intenta diferenciarse de la escuela primaria subrayando la independencia de las formas de enseñanza constitutivas del jardín de infantes².

Las perspectivas reconceptualizadoras (Bloch, 2014) ofrecen una mirada crítica de las tensiones fundacionales³. Sus críticas pueden organizarse en función de una figura banalizada y otra romántica del nivel inicial. Desde la primera perspectiva, el jardín de infantes constituye un mundo feliz en tanto aparece como un espacio libre, armónico y apolítico; un espacio en el que los niños pueden realizarse a través del juego y el arte. Por su parte, la perspectiva romántica enfatiza la función “libertadora” de la pedagogía centrada en el niño por la que el nivel inicial se considera vanguardista, revolucionario y hasta un bastión de resistencia frente a una pedagogía disciplinadora.

Ahora bien, “un mundo feliz” es también el título de una paradigmática novela de Huxley (1997) en la que el poder es invisible y a la vez totalizador. En ese mismo

² A través de un análisis curricular del nivel inicial en distintos países iberoamericanos, Terigi (2002) identifica una polarización similar. Una tendencia incluye las propuestas que buscan acompañar o potenciar el desarrollo infantil. Otra direcciona los contenidos curriculares hacia la preparación para la escuela primaria, con una fuerte orientación académica.

³ El movimiento reconceptualizador tiene su inicio en la década de 1990 en Estados Unidos, pero no tarda en expandirse hacia distintos puntos del globo. Con desarrollos teóricos diversos y heterogéneos enmarcados en el posestructuralismo, el feminismo y las teorías críticas, el punto de encuentro de este movimiento está en la crítica al peso del positivismo y a la psicología del desarrollo en la educación inicial (Bloch, 2014).

sentido, el mundo feliz del jardín de infantes —de apariencia liberadora— invisibiliza la presencia de lo que Varela Fernández (1992) llama el “psicopoder” de las pedagogías centradas en el niño. En oposición al poder disciplinario cuyas manifestaciones de control serían abiertas, el “psicopoder” y su pedagogía psicológica escondería un control interno invisible pero igual de presente.

Las comunidades de docentes de educación inicial se organizan en este entramado, donde ciertamente no prima el consenso sino el conflicto. En este terreno se dirime el oficio docente de educación inicial. Las discusiones esbozadas arriba forman parte de los esfuerzos por otorgar sentido a la obra y al repertorio de la comunidad.

La sistematización de la formación de docentes para el jardín de infantes es relativamente temprana en Argentina. Los primeros cursos de formación para el jardín de infantes se remontan al siglo XIX, impulsados por algunas de las maestras que llegaron al país por invitación de Sarmiento. El curso de profesorado de *Kindergarten* impartido por estas maestras era un trayecto de dos años que podían cursar mujeres egresadas del magisterio (Pogré, 2004). Para ser admitidas, las maestras normales debían poseer un máximo de 22 años y pasar una prueba de aptitud psicológica y pedagógica, además relatar un cuento infantil y mostrar predisposición para el dibujo y el canto (Ros, 2004). Estos requisitos de ingreso dan cuenta de algunos rasgos particulares que conforman la matriz fundacional de la formación de maestras para los más pequeños.

Estos rasgos de la fuerza de trabajo del nivel se asocian a dos imágenes con las que habitualmente se define a las maestras jardineras: una segunda madre y una niña más entre sus niños. Ambas figuras han sido fuertemente criticadas desde abordajes teóricos feministas (Skelton & Francis, 2005). Sin embargo, distintos autores coinciden en afirmar que algunas huellas de la matriz fundacional perduran en quienes hoy deciden ser profesoras de educación inicial, en particular su marcada juventud y el género femenino.

2

La definición del oficio

Si las prácticas profesionales son espacios privilegiados para la transmisión del oficio, también lo son a la hora de reflejar las disputas y tensiones subyacentes de una comunidad de práctica determinada. En el caso del Instituto de Formación Docente estudiado en este trabajo, las prácticas profesionales se presentan como un terreno de batalla por la definición del oficio. Identificar e interpretar estas disputas permiten comprender en mayor profundidad el proceso de transmisión.

Los resultados del trabajo permiten identificar las polémicas aparecen representadas en el discurso y en las prácticas de enseñanza de las profesoras de práctica que participaron en este estudio como un conjunto de modos de ejercer el oficio que consideran debieran “desterrarse” de la comunidad de práctica. En este contexto, la batalla se desata contra tres grandes enemigos a desterrar: la infantilización, la primarización y la automatización.

La infantilización: hacerlo “como la maestra jardinera estereotipada”

El “estereotipo de la maestra jardinera” es un conjunto de modos de hacer y de ser derivados de una concepción de la docencia del nivel como una tarea de escasa complejidad que requiere exigua preparación profesional y cierta mimetización con los niños (Ivaldi, 2014). Este estereotipo,

anclado en el imaginario colectivo, se asocia a una banalización de la tarea docente, al punto de invisibilizar e incluso negar el carácter educativo del nivel inicial. En múltiples ocasiones, las profesoras mencionaron o actuaron en respuesta a este estereotipo. Una profesora, por ejemplo, hizo la siguiente aclaración:

La otra vez un taxista me preguntó por qué necesitábamos tanta formación para cambiar pañales [alumnas al lado murmuran “es la típica esa”], pero la realidad es que cada proceso de enseñanza y aprendizaje tiene su basamento, algo que lo explica. Entender estos procesos es muy importante para su formación (Notas de campo, IFD, agosto de 2014).

Si bien en este fragmento el estereotipo pareciera provenir desde afuera de la comunidad de práctica, en otras ocasiones se ubica en la “cultura de los jardines”, que sostiene prácticas que banalizan la enseñanza y la tarea de la maestra de educación inicial. Así lo expresa Mónica, profesora práctica, en el marco de una devolución que hace a una practicante tras una actividad de matemática:

Quería recuperar algo que escuché en tu sala. La maestra dijo: “mis amigas las letras” y [...] vos el otro día dijiste “mis amigos los números”. No es nada con esta maestra, a nosotras nos pasa que es muy fácil mimetizarnos con esta cultura de los jardines en donde todo se banaliza, se habla en diminutivo y es desprofesionalizante. Digo, además de banalizar la amistad, las letras y los números, contribuye a esta mirada estereotipada de la maestra jardinera que habla todo en diminutivo (Observación taller, abril de 2014).

La percepción de que la “cultura de los jardines” banaliza y desprofesionaliza el oficio apareció repetidamente en señalamientos de las profesoras de práctica hacia las practicantes, y en sus valoraciones respecto de las docentes orientadoras y de los jardines asociados. Este modo de hacer estereotipado pareciera reflejarse, desde la perspectiva de las profesoras de práctica, en modos de decir y de hacer.

En ocasión de la devolución postpráctica de una estudiante que había enseñado el juego de la escoba¹ en sala de cuatro años, Gloria identifica las dificultades que vio en la implementación:

Te enredaste e hiciste muy confusa la explicación. No eran necesarias todas esas preguntas. Caíste como en el tic de las jardineras [...], esto de querer que los chicos te digan todo, pero el tema es que por preguntarles a los chicos cosas no sos más constructivista, no es que es mejor. Si justamente ellos no saben el juego: vos se los vas a enseñar. Ahí tenés que asumir tu rol adulto como mediadora entre el chico y un acervo cultural. Las preguntas tienen sentido cuando efectivamente tengo algo para tomar de esas preguntas, pero en este caso sus respuestas no te servían y, además, les preguntabas como buscando una respuesta mágica, y se convierte casi en una adivinación (Observación taller, junio de 2015).

Así, desde la perspectiva de las profesoras, el estereotipo se asocia con una interpretación incompleta o superficial de la pedagogía “centrada en el niño” sobre la que se ha erigido el nivel inicial: en el afán de tomar al niño como centro y punto de partida, todo aquello que lo rodea se infantiliza, y deriva en una banalización de las actividades en el nivel. Esta interpretación se vincula con la imagen de la docente como “una niña entre los niños” (Cannella, 1997). Las palabras de Gloria sobre la comunicación que las practicantes deben realizar a las familias de los niños al inicio de su práctica pueden interpretarse en esta misma línea:

Tenemos que pensar quién es el destinatario de la nota: el padre (y no el niño), que es un adulto, así que no necesito poner un perro salchicha desplegable. No ponemos “queridos papis” porque son adultos, ponemos “queridas familias”. Después se presentan. Como nos tenemos que adaptar a la población y —si bien no nos gusta decir “maestra jardinera”, a veces a las familias “profesoras de educación inicial” no

¹ Es un juego de baile popular en Argentina.

les dice nada— por eso lo cambiamos, pero si no ustedes estudian para ser “profesoras de educación inicial”. Lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá es nada infantiloides porque somos adultos que nos dirigimos a adultos (Observación taller, abril de 2015).

De esta observación se desprenden tres cuestiones. En primer lugar, pareciera haber una asociación entre el estereotipo y la profesionalización de la tarea docente en el nivel inicial. Mientras Mónica utiliza el vocablo “desprofesionalizante” para referirse a la infantilización, Gloria establece una diferenciación entre ser “maestra jardinera” y ser “profesora de educación inicial”. Según su lectura, “maestra jardinera” tiene connotaciones negativas y estereotipadas dentro de la comunidad, por lo que “profesora de educación inicial” es una forma más adecuada para referirse al oficio. Por un lado, “profesora” es una categoría que supone mayor prestigio, en tanto ha sido utilizada para nombrar a los docentes de los niveles medio y superior, mientras que “maestra” suele referir a los docentes de escuela primaria. Por otro lado, “jardinera” alude al jardín de infantes, mientras que “educación inicial” ubica al jardín como parte del sistema educativo y, por tanto, lo jerarquiza.

En segundo lugar, se destaca la modalidad del imperativo profesoral bajo la que se busca desterrar al enemigo del oficio (“lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá”). Esto simplifica y despolitiza un debate complejo vinculado al oficio docente y lo transforma en un imperativo hacia las estudiantes del profesorado, a las que se insta a reproducir irreflexivamente el mandato. Más aún, la posición “en pie de lucha” de las profesoras de práctica pasa por alto situaciones de dificultad que atraviesan las practicantes y que bien podrían asociarse a problemas propios de lo iniciático.

En tercer lugar, el estereotipo de la maestra jardinera se presenta indisociable de su dimensión estética: esta visión infantilizada de la docencia en el nivel pareciera llevar consigo una marca estilística distintiva. Para las profesoras de

práctica este conjunto de características estereotipadas está cristalizado en una difundida revista pedagógica dirigida a las docentes de este nivel² y su emblema es la goma eva.³ Así lo dice Gloria durante una conversación:

Yo no entiendo qué les pasa con la goma eva [...] ¡la usan para todo! [...] Yo entiendo igual que les sirve para un montón de cosas, pero tampoco que todo sea de goma eva, es como que se transformó en el ícono de la maestra jardinera (Notas de campo, IFD, julio de 2015).

De esta forma, tanto la revista como la goma eva son consideradas por las profesoras de práctica como íconos estilísticos de la infantilización. La apelación a imágenes y materiales estereotipados da cuenta de una infantilización de todo aquello que rodea a los niños y, al hacerlo, banaliza la tarea de las educadoras: quedan reducidas a tareas simples y superficiales, como el diseño de figuras con goma eva.

Finalmente, una lectura más profunda de este fenómeno distingue lo infantil de lo infantiloides, es decir, una concepción simplificada, despolitizada y romántica de la infancia. Esta mirada infantiloides podría condensarse, desde la perspectiva de las profesoras, en la animación de fiestas para niños:

Quiero que se entienda bien porque ustedes a veces animan fiestas infantiles y la relación con los chicos fluye bárbaro, pero ser maestro excede profundamente el *feeling* con los chicos e incluye muchas dimensiones [...] porque los niños están aprendiendo cosas muy importantes sobre el mundo y sus habitantes, que somos nosotros (Observación taller, marzo de 2015).

² La revista *Maestra Jardinera* es una publicación iniciada en la década de 1990, que rápidamente se transformó en un fenómeno editorial. Dirigida a un público femenino, se presenta como una herramienta para el trabajo diario con propuestas “listas para usar”.

³ La expresión “eva” —ya lexicalizada en español— proviene de la sigla formada por los componentes del material: etileno vinil acetato.

De esta manera, las profesoras buscan que las estudiantes identifiquen su tarea como indeclinablemente educativa y que la diferencien de una en la que solo es necesario “tener química” con los niños. Mientras en las fiestas infantiles los niños se limitan a divertirse, en el jardín —además de disfrutar— incorporan aprendizajes significativos. Las profesoras de práctica recuerdan de forma permanente que “el jardín es escuela” y que la principal función de sus docentes es enseñar.

La primarización: hacerlo “como en la escuela primaria”

Si la infantilización responde a una concepción estereotipada de lo infantil —que se asocia a lo “infantiloide”—, el de primarización revela una forma estereotipada de representar la escuela primaria. En este caso de estudio, las docentes conciben la escuela primaria como una institución en la que el niño —y en consecuencia, el juego— desaparece del centro de la escena y hasta “deja de ser niño”. De esta forma, las “bondades” de la educación inicial se desvanecen en cuanto los niños abandonan el jardín. Para las profesoras de práctica, la escuela primaria es un lugar que desconoce que los niños juegan. Por tanto, desde su perspectiva, el jardín necesita diferenciarse sosteniendo una mirada amplia y dando lugar a lo lúdico.

La cuestión de la primarización se ubica en el centro de la escena en las discusiones respecto de la enseñanza de contenidos tradicionalmente escolares, tales como la alfabetización:

Mónica: [para hacer] actividades de lengua el chico necesita un soporte, pero no el abecedario ese que uno ve en primaria que pone a la [letra] “A” con [la palabra] “Avión”, no. [...] Tiene que ser un abecedario armado por ellos [...] porque [hay] algunos profesores que también piensan que es un tema

de primaria [...] Entonces aparece como un área que no se trabaja por desconocimiento, y cuando se trabaja, se trabaja primarizando, recurriendo a las peores prácticas de la primaria en el jardín (Observación taller, junio de 2015).

El argumento de Mónica tiene dos aristas. La primera se asocia al desconocimiento de la alfabetización por parte de las docentes de nivel inicial, dado que se lo asocia con “un tema de primaria”. Para muchas docentes del nivel, ocuparse de la alfabetización supone relegar al jardín de infantes a una función preparatoria respecto de la primaria. La segunda se vincula con el modo en el que se presentan estos saberes en el jardín: según Mónica, recurriendo a las “peores prácticas” de la primaria.

Aquí la discusión parece situarse en la diferenciación entre lo educativo y lo escolar. Además de la incorporación de contenidos propios de la escuela primaria, los efectos indeseables de la primarización tendrían que ver con la escolarización de las prácticas de enseñanza en el jardín. Para Mónica, primarizar el jardín está más asociado al uso de ciertas prácticas de enseñanza que a la incorporación de ciertos contenidos, como la alfabetización⁴.

Ahora bien, quizás lo más interesante es que este “enemigo” parece ser menos indeseable que la infantilización:

Nosotros muchas veces [...] tenemos esta cuestión de lo que somos como nivel inicial [...] Y la primaria, es verdad, es estereotipada, es rígida, todo eso [...] pero tiene un saber sobre los contenidos que tiene que abordar, que nosotros distamos mucho de tener. Yo [...] veo un acto escolar y uno de mis maestros hace un teatro de sombras y yo me quedo con la cosa de “el teatro de sombras, se animó a lo creativo, los chicos participaban”; y el profesor del profesorado—especialista

4 La cuestión de la enseñanza del lenguaje oral y escrito en el nivel inicial amerita un análisis en mayor profundidad que excede los límites del presente trabajo. Un estudio llevado a cabo en universidades chilenas puede leerse en Adlerstein, Pardo, Díaz y Villalón (2016).

en ciencias sociales—me dice: “sí, el teatro de sombras todo divino. ¿Pero te diste cuenta de que él [maestro] [...] no trabajó la multiculturalidad, que no había una diversidad de agentes sociales y que, en realidad, estaba estereotipado? [...] Y yo digo: “pero, ¡caramba! Cómo saben de determinados contenidos y cómo se fijan en algunas cuestiones que no nos vendría nada mal fijarnos a nosotros, aunque les falten estrategias o dinámicas” (Entrevista a Romina, profesora de práctica, abril de 2014).

En las palabras de Romina, lo que se entrevisté es el vaivén del nivel inicial que busca “parecerse” y, al mismo tiempo, “diferenciarse” de la escuela primaria, tal como argumenta Brailovsky (2006). Por un lado, el deseo de parecerse está ligado a la definición del saber a enseñar: los docentes de primaria “saben de determinados contenidos”. Por el otro, el deseo de diferenciarse reside en la “falta de estrategias o de dinámicas” que se atribuye a los docentes de primaria. En cuanto a la posesión de un saber específico, Romina desearía que las docentes de inicial se parecieran más a las de primaria, mientras que quiere que se mantenga la diferenciación en las estrategias de enseñanza utilizadas en el nivel inicial.

En línea con lo que viene argumentándose, la dificultad del oficio de la educación inicial estribaría en delinear un jardín de infantes marcadamente educativo, pero no escolarizado. El nivel inicial, en su esfuerzo por ofrecer experiencias no escolarizadas, correría el riesgo de caer en la infantilización; mientras que, en su esfuerzo por legitimar su función educativa, se enfrentaría al peligro de parecerse demasiado a la escuela y acabar escolarizándose. De nuevo, las palabras de Romina revelan estas preocupaciones:

El nivel inicial es un terreno propicio porque es creativo. Pero si nosotros hacemos una segunda lectura de la realidad, hay un montón de cosas que parecieran ser lo que en realidad no son [...] Uno tiene como esa identidad que es verdad, porque yo realmente considero que es el nivel pionero, que es el nivel

más creativo, que es un orgullo pertenecer y toda la cuestión. Nosotros discutimos también, pero no este tipo de cosas que tienen que ver con este lugar de la enseñanza [...] porque la verdad es que la función de la escuela es enseñar, enseñar bien, enseñar respetuosamente, enseñar significativamente, pero enseñar, porque si no, ¿cuál es su razón de ser? (Entrevista a Romina, profesora de práctica, abril de 2014).

Así, en palabras de Romina, mientras los maestros de educación primaria discutirían cuestiones más atadas al saber a enseñar, en la educación inicial la función educativa estaría relegada a un segundo plano. Por tanto, el nivel inicial “parece pero no es”, ya que la innovación y la creatividad desplazarían la centralidad de la enseñanza. Aquí aparece de nuevo la pregunta por el sentido, que se encarna en el interrogante que la profesora formula en relación con la razón de ser de cualquier institución educativa: ¿cuál es el sentido del jardín de infantes? El dilema parece consistir en que el jardín es —o quiere ser— escuela, pero una escuela diferente a la primaria. Muchas discusiones en torno al sentido del nivel quedan atrapadas en esta dicotomía.

La automatización: hacerlo “como en la fábrica”

Un último enemigo en el terreno de batalla es el que las profesoras de práctica asocian con lo fabril y que aquí se denomina automatización. Las profesoras de práctica son especialmente críticas de determinadas reminiscencias fabriles que encuentran en las actividades de crianza,⁵ en la organización de la jornada y en los recursos que se utilizan en el jardín de infantes. Ellas reivindican el valor educativo de las actividades de crianza. Así, se posicionan críticamente

⁵ También llamadas “cotidianas” en Argentina, refieren a las actividades de higiene, sueño y alimentación propias del nivel inicial.

frente a quienes “cambian pañales como en la fábrica y se te plantan y te dicen ‘es que no tenemos tiempo y en la práctica es así’” (Notas de campo, IFD, marzo de 2015).

La idea de “cambiar pañales como en la fábrica” —muy utilizada entre las profesoras del IFD— se asocia a la producción en serie en la que se pierde la personalización de cada evento de cambiado. Así, para las profesoras, el nudo del asunto está en el sentido de estas actividades. Gloria explica esta postura en las instrucciones previas a la inmersión de sus estudiantes en jardín maternal:

Si llegamos y [la maestra] cambia los pañales como un trámite no lo vamos a hacer así [...] Cuando yo estudiaba nos decían que mientras cambiara el pañal trabajara texturas. Eso es pensar que el cambiado es una pérdida de tiempo y lo tengo que aprovechar para [enseñar] otra cosa: más bien tengo que pensar qué es lo importante que hay que hacer ahí [en el momento de cambiado], qué es importante que el niño aprenda ahí (Observación taller, marzo de 2015).

Tal como puede verse en este fragmento, para estas profesoras de práctica el problema está en que las situaciones de crianza se transformen en un “trámite”, es decir, en una práctica sin sentido pedagógico. El sentido de las actividades de crianza es, desde su perspectiva, intrínseco a la actividad, en oposición a una búsqueda de sentido extrínseco —determinado por las posibilidades de dicha situación para trabajar algún contenido curricular— y en oposición también al sinsentido de lo fabril. Entonces, sería necesario dilucidar “qué es importante que el niño aprenda allí”.

En relación con la organización de la jornada, esto se refleja en que las rutinas en el jardín tiendan a transformarse en rituales sin sentido, a lo que se opondría una perspectiva que contemplara a las rutinas como grandes organizadoras de la vida del niño. En líneas generales, las profesoras del IFD se esfuerzan por erradicar las rutinas que consideran carentes de sentido en la jornada del jardín,

tal como puede verse en el siguiente fragmento en el que Luisa conversa con sus estudiantes acerca de las situaciones de los jardines asociados:

Estudiante 1: Los nenes, por ejemplo, estaban en ronda y cada uno decía un número.

Luisa: La idea es que las rondas de intercambio no sean algo rutinario, que siempre todos los días hacemos lo mismo. A veces esto de la asistencia tiene que ser que el chico encuentre la finalidad de esa ronda de asistencia. ¿Para qué nos contamos? Para decirle a la señora que viene a traer las galletitas cuántas nos tiene que dejar, por ejemplo [...] Siempre que tenga una finalidad, porque si no se transforma en algo mecánico, como una rutina pero que no tiene sentido pedagógico [...] Los intercambios, la idea es que no queden como rutinarios y que se transformen en rituales. Son espacios interesantes [...], pero siempre que no sea como algo mecánico (Observación taller, mayo de 2014).

En este fragmento, las profesoras rebaten de maneras distintas la supuesta necesidad de rutinas diarias en la jornada del jardín e insisten en la importancia de otorgarles un sentido y de realizarlas como algo ocasional. Desde esta perspectiva, las rutinas como modo de organizar la vida cotidiana del jardín derivan en una automatización cuando son vaciadas de su sentido pedagógico y se limitan a repetirse casi por inercia⁶. Entonces, evitar realizarlas a diario podría funcionar como una solución frente a la inercia de lo cotidiano.

Por último, la lucha contra la automatización aparece asociada al uso de los recursos:

⁶ La discusión respecto del papel de las rutinas en el desarrollo infantil excede los límites de este libro. En contraposición a la postura de las profesoras de práctica, otros argumentan a favor de las rutinas como organizadoras de la vida del niño. Un debate ampliado sobre esta cuestión puede leerse en Pulido (2013) y Ros (2009).

Algunos especialistas temáticos no estarían de acuerdo con la idea del repertorio⁷, pero aun así no es un relleno. El maestro jardinero tiene que tener una baraja de recursos valiosos [...] No es bastardear la literatura contar un cuento que llevo en la cartera en un ratito. Pero “recursos” es acá un poco una mala palabra. Casi elementos de tortura, diría... Ese tipo de cosas para lograr disciplinar o automatizar ciertas funciones: cada cosa tiene un canto y la relación que hay entre lo que se hace y la canción pierde sentido. Por ejemplo: “las manos atrás”, “plasticola⁸ en la cola”, “un broche en la boca”. Tanto hemos peleado contra esas cosas desde el profesorado [...] Una propuesta vale más que mil “vení acá a sentarte” (Observación taller, marzo de 2015).

En las palabras de Gloria aparecen dos peligros asociados a los recursos. El primero tiene que ver con el “bastardeo” de áreas de conocimiento, como la literatura o la música, lo que redundaría en la pérdida de su valor intrínseco. Así, el valor intrínseco de la narración de una obra literaria quedaría desplazado por su valor instrumental, es decir, se transformaría en un medio para, por ejemplo, ocupar tiempo sobrante en la jornada.

El segundo sería el disciplinamiento oculto en un conjunto de recursos en apariencia inocentes. Por un lado, según las profesoras, los recursos apelan a mensajes no democráticos de disciplinamiento corporal, tales como “ponerse plasticola en la cola” o “cerrarse la boca con un broche”. Por otro, generan asociaciones de tipo conductista entre un determinado recurso y una determinada acción: el canto de una canción sirve para sentarse, otra para trasladarse, otra para hacer silencio, etcétera. El disciplinamiento corporal y el conductual podrían ser considerados modos de hacer fabriles, cuyo peligro no es solo el vaciamiento de

⁷ El repertorio es un conjunto de recursos —canciones, cuentos, poesías, trabalenguas, adivinanzas— que las practicantes preparan con anticipación y llevan consigo a los jardines para utilizar en caso de ser necesario.

⁸ *Plasticola* es una marca de pegamento cola. En Argentina es común referir a esa marca para hablar del pegamento cola en general.

sentido, sino la presencia de sentidos oscuros que se ocultan detrás de un velo de inocencia. De esta forma, la automatización de las actividades de crianza, de ciertos modos de organizar la jornada y del uso de ciertos recursos, no solo es un enemigo, sino que es prácticamente una “mala palabra”, algo que no debe mencionarse.

¿Enemigos o adversarios?

Las prácticas profesionales se configuran, al menos en este caso de estudio, como un terreno de batalla en el que las profesoras de práctica del IFD se embarcan en una lucha contra tres grandes enemigos: la infantilización, la primarización y la automatización. Esta interpretación permite visualizar el esfuerzo de las profesoras de práctica por demarcar diferencias entre una configuración del oficio docente que las identifica como “profesoras de educación inicial” y tres configuraciones alternativas que intentan desterrar.

Una primera lectura de esta disputa pareciera apuntar hacia la ya clásica tensión didáctica entre forma y contenido. Por una parte, la primarización implica la forma clasificada —en términos de Bernstein (1985)— de la presentación de los contenidos disciplinares. La automatización, por su parte, representa el vaciamiento del contenido o el corrimiento del contenido derivado de formas automatizadas de hacer. Por último, la infantilización puede vincularse con una simplificación del contenido y de ciertas formas de presentarlo. Así, mientras la infantilización y la automatización se materializarían en “modos de hacer” que, de alguna manera, vacían de sentido la educación de los más pequeños, o imprimen sentidos no deseados sobre ella, la primarización implicaría la subordinación del sentido de la educación inicial a la preparación para —y la mimetización con— la escuela primaria.

Una segunda lectura permite detectar una encrucijada subyacente: aquella que se configura en la búsqueda doble de legitimar el carácter educativo del nivel y, a la vez, evitar su escolarización. Entonces, la dificultad radicaría en definir y formar en un oficio que afiance su función educativa y, al mismo tiempo, rechace un carácter escolarizado.

Los aires de lucha no son nuevos en el campo de la educación inicial. Polémicas como la expresada en los polos “jugar por jugar” y “jugar para aprender” han tomado formas encarnizadas. Aquí, los enemigos intentan ser desterrados y no derrotados. De hecho, la búsqueda de su erradicación se realiza a través de imperativos profesoriales —en palabras de Gloria, “lo que no quiero y tampoco quiere nadie acá”— y no a través de sopesar los argumentos a favor y en contra de las distintas posturas posibles.

En las palabras de las profesoras los enemigos aparecen estereotipados, ya que parten de versiones tipificadas de lo infantil, de la escuela primaria y de la fábrica. En términos de la transmisión que ocupa a este análisis, se podría argumentar que el uso de estereotipos para combatir estereotipos podría reproducir aquello mismo que intenta expulsarse, sobre todo porque el destierro intenta producirse a través de categorías también simplificadas. Si el problema radica, como afirman las profesoras, en el sentido del quehacer de las docentes en las salas del jardín, el destierro imperativo podría operar como un proceso de vaciamiento de sentido.

En este punto se entiende, siguiendo a Moss (2007), que la dificultad de las prácticas profesionales en este caso de estudio no radicaría en la existencia misma de un conflicto de proporciones bélicas, sino en la ausencia de reconocimiento de los adversarios como tales. Moss, siguiendo a la teórica Chantal Mouffe, recuerda que el antagonismo es intrínseco a las relaciones humanas, pero que puede tomar formas diversas. La que predominaría en este caso de estudio sería aquella que intenta erradicar la fuente de conflictividad, en oposición al reconocimiento de la existencia

de un campo de batalla en el que se sostienen visiones competitivas. Mientras el antagonismo construye enemigos que deben ser desterrados, el agonismo pluralista reconoce adversarios cuyas ideas pueden ser combatidas, pero cuyo derecho a defenderlas no es puesto en cuestión.

Desde una perspectiva democrática, la panacea no estaría en la construcción de un campo monolingüe, sino en el reconocimiento de su multilingüismo. Cuando el otro es reconocido como adversario, el reconocimiento de su postura es caritativo, a fin de habilitar la discusión. Más aún, ese diálogo implica la posibilidad de transformación de las posturas y la pérdida de control sobre los resultados.

3

Los saberes y la obra

Los saberes que circulan en los espacios de práctica y residencia, por ser saberes de oficio, se revelan en el contexto de la transmisión. Esta característica tiene ver precisamente con su naturaleza: están íntimamente ligados con el hacer y es allí donde son puestos en juego y donde pueden ser capturados. En esta tesitura nos aproximamos a los saberes y a la obra del oficio. Por medio de la inmersión en los talleres de práctica y en los jardines asociados, y del intercambio con las profesoras de práctica, se identificaron tres ejes que agrupan los saberes que circulan en los espacios de práctica: la definición de una propuesta de enseñanza, la propuesta en marcha y el quehacer cotidiano de la educación infantil. A su vez, se examina la obra del oficio de enseñar a los más pequeños desde la perspectiva de los actores.

Saberes acerca de la definición de una propuesta de enseñanza

Además de los saberes de oficio que transmiten las profesoras de práctica, existen saberes teóricos que abordan la definición de una propuesta de enseñanza y que orientan al docente en cómo recortar, adecuar y planificarla. De todos modos, en el trayecto práctico de la formación docente —que incluye los talleres de práctica, las prácticas profesio-

nales— hay diversas instancias en las cuales el conocimiento práctico que posee y transmite el docente experto aparece imbricado con estos saberes teóricos.

La definición del contenido a enseñar

Definir el contenido a enseñar comprende no solo la claridad respecto de qué es lo que se enseñará, sino también la posibilidad de codificarlo en una planificación e incluso de ajustarlo al diseño curricular de referencia. Saber y poder hacerlo implica pasar del “recorte” o de la idea inicial con la que se inicia el proceso de planificación a una delimitación —usualmente por escrito— del contenido a enseñar y —en ocasiones— inscribirlo en algún contenido del diseño curricular. De alguna manera, se trata de poder responder a la pregunta: ¿qué vas a enseñar?

[Las practicantes] se basan en las actividades pensando en los materiales y no piensan qué van a enseñar, entonces como que la pregunta permanente es: “¿y qué vas a enseñar?” [...]. Y al principio me odian [...], me cargan porque cada vez que vos les contestás: “muy lindo el juguete pero, ¿qué vas a enseñar?” [...], aunque sean niños de 45 días: ¿qué vas a enseñar? (Mariela, profesora de práctica).

Mariela señala que el punto de partida de la planificación no suele ser el contenido a enseñar sino las actividades o los materiales. Esto hace que la definición del contenido a enseñar aparezca recién cuando la propuesta se presenta por escrito y no se explicita en las primeras instancias del proceso de definición de la propuesta.

Asimismo, en las prácticas profesionales, la docente orientadora es quien define un ‘recorte’: la génesis de la propuesta de enseñanza puede estar en un objeto, en un material, en una acción, en un área, entre otros. Esto muestra que el proceso de delimitación y de definición de ese contenido no es unívoco ya que, entre otras cosas, su punto de partida tampoco lo es.

Agregado a lo anterior, las profesoras de práctica marcan la importancia de establecer un vínculo vivencial o de apasionamiento con el saber a enseñar, especialmente, en los saberes referidos a las áreas expresivas. Diana, una profesora de práctica, lo explicita: “¿Cómo enseño arte si no lo vivencio yo? Y tres años o cuatro años de profesorado no me ayudan para vivenciar lo que es el arte o la literatura”. Desde su perspectiva, el vínculo con el saber a enseñar excede el profesorado y es un requisito esencial para enseñar ciertos contenidos que están relacionados con el goce estético. Algo similar sugiere Mónica, otra profesora de práctica, a una de sus estudiantes, que se encuentra desarrollando un proyecto de enseñanza sobre los cuentos de María Elena Walsh¹: “también apasionate y volvete vos una experta en María Elena Walsh, para que después puedas transmitir eso a los chicos”. Desde la perspectiva de las profesoras, si las practicantes no logran el tipo de vínculo con el saber a enseñar que se espera en las prácticas profesionales, la posibilidad de transmisión cultural se vería amenazada.

La elección y producción de los materiales

Los saberes asociados a los materiales didácticos que apoyan o sostienen las propuestas de enseñanza son centrales en este caso de estudio. Poseer estos saberes implica poder seleccionar y producir materiales adecuados para una determinada propuesta de enseñanza siguiendo un conjunto de criterios de calidad, entre los que se destacan la seguridad -especialmente teniendo en cuenta la edad-, la estética y el ajuste al tipo de uso que se busca promover.

Muchas veces los materiales son el punto de partida que las practicantes toman para iniciar la planificación de sus propuestas de enseñanza. De hecho, secuenciar y complejizar los

¹ María Elena Walsh (1930-2011) fue una poeta, escritora y cantautora argentina.

itinerarios didácticos suele discutirse en clave de modificaciones del material, sea mediante la incorporación de nuevo material o la variación en los soportes propuestos inicialmente. A modo de ejemplo, en una actividad de juego dramático de compra y venta en la panadería en una sala de dos años, Gloria, otra profesora de práctica, realiza la siguiente reflexión: “el juego se fue ordenando. Y esto no hubiera sido posible sin el material, que invitó y sostuvo el juego” (Observación, mayo de 2015).

Esto sucede especialmente en el jardín maternal, donde el material no solamente estructura la propuesta, sino que puede llegar a constituirse en la propuesta misma en tanto “el objeto es convocante y [...] es fundamental” (Diana, profesora de práctica). Frente a una actividad de exploración en sala de un año a partir de la disposición de una serie de alfombras con texturas variadas que propone una estudiante, la profesora de práctica señala que es “un excelente caso de cuando la propuesta es el escenario, el escenario constituye toda la propuesta” (Observación, abril de 2015). Durante la actividad la practicante se limitó a acompañar y a fomentar la exploración de las texturas por parte de los niños. Según la profesora, la centralidad del material no traería aparejada la ausencia de la figura docente ya que es el docente quien está detrás del diseño de la propuesta y la elección de ese material.

Asimismo, la importancia del material resulta evidente por la negativa: cuando hay fallas en la elección o en la producción del material, la propuesta de enseñanza puede verse frustrada. Esto puede deberse a cuestiones de seguridad, de estética o bien a la ausencia de consideración de la totalidad de aproximaciones que los niños pueden tener al material. Este es el caso, por ejemplo, en la implementación de una actividad de motricidad fina con aros y sobre una propuesta de juego heurístico a partir de materiales cilíndricos, algunos hechos de cartón y otros de goma que realiza una practicante. En un caso, la rotura del material por parte de los niños frustra la propuesta de enseñanza;

en otro, los niños se introducen el material en la boca en lugar de realizar el tipo de exploración que la practicante había planificado. Para evitarlo, las practicantes tienen que poder anticipar los tipos de usos posibles que permite un determinado material. Según las profesoras, la psicología del desarrollo puede ayudar a realizar algunas de estas previsiones.

La adecuación de la propuesta de enseñanza a un grupo específico

Saber adecuar la propuesta de enseñanza a un grupo específico implica realizar los ajustes necesarios para atender sus características propias². Quien puede adecuar la propuesta considera la “especificidad” de los destinatarios en la programación de su enseñanza la cual le permite tomar decisiones informadas respecto de la selección de contenidos y sus modos de presentación, así como de la organización de la jornada del jardín. Sobre todo, las profesoras enfatizan la atención a la edad de los niños —y, en consecuencia, su grado o etapa de desarrollo—, la heterogeneidad y las “características particulares” del grupo.

En primer lugar, de manera similar a lo que sucede con los materiales, la edad pareciera ser central a la hora de especificar la propuesta de enseñanza. De acuerdo con Diana se trata de “ver bien al sujeto que tenemos adelante”, y poder poner en juego saberes vinculados a la psicología del desarrollo que permitan identificar los aspectos emocionales, motores y cognitivos de los niños a los que se dirige la enseñanza. Asimismo, considera necesario contemplar el efecto que produce el jardín, por lo que no sería lo mismo planificar una propuesta para un determinado grupo en abril que en diciembre. En este sentido, las profesoras

² Dada la organización curricular, muchas veces las practicantes inician el proceso de planificación antes de insertarse en la sala en la que pondrán en marcha la propuesta.

señalan que un segundo ajuste se produce “adaptando [la propuesta] a las características del grupo” (Luisa, profesora de práctica), ya que “cada grupo tiene su estilo, sus características” (Diana, profesora de práctica) que van más allá de la suma de las individualidades que lo componen.

Asimismo, la adecuación requiere cierta atención a la heterogeneidad y las profesoras de práctica señalan que las practicantes se encuentran con esto, por lo general, llegado el momento de implementar su propuesta en un grupo. Según las profesoras, las practicantes se dan cuenta que pensaron “la planificación para cualquier grupo, no para este grupo” (Mariela, profesora de práctica). La atención a la diversidad en términos individuales y socioeconómicos se constituye entonces en otra variable de adecuación de las propuestas de enseñanza. Mientras la “especificidad” a la que refiere Mariela requiere recurrir a la observación y al conocimiento personal de los niños como fuente de información, las profesoras también aluden al conocimiento del “contexto”, en particular, de las familias de los niños y su inserción socioeconómica. Agregado a esto, las practicantes únicamente acceden a información relativa a las particularidades del grupo y de los alumnos a través de la docente orientadora. En este sentido, se enfrentan a un desafío adicional en tanto la lectura e interpretación que ella hace del grupo traen consigo las nociones de la propia docente.

Saberes acerca de la implementación de una propuesta de enseñanza

Al momento de implementar una propuesta de enseñanza, los docentes expertos hacen también intervenciones que dejan entrever su conocimiento del oficio y con ello los saberes que exceden el conocimiento teórico referido a este tema. Los saberes identificados pueden agruparse en cinco grandes grupos: aquellos ligados a la intervención del

espacio de enseñanza, el uso de recursos, la presentación de la propuesta, su conducción y la identificación de las buenas propuestas.

La intervención del espacio de enseñanza

La intervención del espacio —principalmente el salón de clases— y la creación de ambientes “convocantes” es otro de los saberes que se transmiten en el marco del taller de práctica. Quien posee este saber puede poner el espacio al servicio de la propuesta de enseñanza y explorar sus distintas posibilidades para adecuarlo y enriquecer así la propuesta que se ha de realizar. En particular, el saber se pone en juego cuando se crean o recrean ambientes a partir de cambios en la disposición de la sala y/o de los objetos dentro de ella y de la incorporación de materiales que transforman su ambiente.

De esta forma, las profesoras señalan que la creación de ambientes es una variable a tener en cuenta a la hora de definir y de implementar una propuesta didáctica. A través de la narración de experiencias propias y de otras docentes, las profesoras de práctica transmiten a las practicantes que saber crear ambientes implica detectar y explorar los aspectos flexibles dentro de su marco de restricciones. A la hora de enseñar, un único espacio puede ambientarse de modos diferentes para adecuarse a lo que se busca enseñar o al tipo de actividades propuestas. El modo en el que las profesoras presentan la cuestión pareciera apelar a la creatividad del docente para aprovechar todas las posibilidades de la sala.

El uso de recursos para convocar al grupo

Antes de implementar una propuesta de enseñanza, las docentes de educación inicial suelen convocar al grupo de niños, habitualmente utilizando algún recurso, sea una canción, un juego sencillo, ciertos sonidos, una serie de gestos, entre otros. Quien sabe hacerlo logra captar la atención

de los niños y agruparlos para dar inicio a una propuesta de enseñanza sin recurrir al grito o a recursos que se consideran “disciplinarios”. Para ello, selecciona cuidadosamente los recursos, utiliza una variedad de ellos y puede proyectar su voz de manera tal de que los niños “respondan” a su llamado.

En general, los recursos se presentan como una alternativa pedagógica frente al enojo que deriva en el grito o el reto. Sin embargo, los recursos tienen un carácter polémico en el caso estudiado: según Gloria son “mala palabra” ya que se les atribuye una función ‘automatizante’, donde el recurso no tiene un sentido en sí mismo más allá de lograr una respuesta por parte de los niños. En este sentido, se los identifica con elementos de disciplinamiento o automatización de ciertas funciones: “cada cosa tiene un canto y la relación que hay entre lo que se hace y la canción pierde sentido” (Observación, marzo de 2015). A pesar de la mala prensa, las practicantes —y, obviamente, las maestras— necesitan echar mano de ellos para convocar al grupo, y las profesoras de práctica manifiestan la necesidad de usarlos en forma criteriosa y creativa. Desde su perspectiva, el uso de recursos es un saber necesario para la docencia del nivel pero, a la vez, es un saber complejo que implica un delicado y subjetivo equilibrio en el tipo de recursos y el uso que se les da.

Más allá del tipo de recursos puestos en juego, las profesoras recalcan la importancia de proyectar la voz para que los niños “respondan”. Tal es su importancia que Mónica recomienda a una practicante consultar a un especialista que la ayude con este tema. Si bien es algo que se puede educar, el tipo de voz es algo que se acerca más a las características innatas de la persona que a su formación.

Por último, en las prácticas profesionales convocar al grupo es un asunto especialmente complejo en tanto las practicantes no conocen a los niños tanto como la docente orientadora, ni viceversa. Más aún, los niños llevan una variable cantidad de meses trabajando con una docente que

los convoca de una determinada manera que puede ser contrastante con la de la practicante. Así, captar la atención de los niños puede transformarse en un desafío, especialmente porque el período de interacción con la docente practicante es breve e intensivo.

La presentación de la propuesta de enseñanza

La presentación de la propuesta de enseñanza puede tomar diversas formas e incluir distintos componentes. La anticipación de la propuesta y la explicación se destacan como dos dimensiones de este saber de oficio. En la mayoría de las implementaciones suele encontrarse algún tipo de presentación —salvo cuando “el escenario es la propuesta”—, y la explicación suele estar más presente en el jardín de infantes que en el maternal. Quien posee este saber puede generar el interés de los niños en una propuesta y dar una consigna que se ajuste en términos de posicionamiento adulto, extensión, claridad, disposición corporal y estilo.

En cuanto a la anticipación, las profesoras señalan la importancia de recurrir al misterio o a la sorpresa. Así, respecto de una propuesta de juego dramático, Mónica señala: “anticipaste muy bien la actividad [...]: tenés algo de generar misterio vos que está bueno” (Observación, Junio de 2015). De manera similar, las estudiantes discuten con Luisa en el taller el uso de preguntas y sonidos tales como “ay, a ver, ¿qué traje hoy? ¿Querés mirar?” para generar expectativa entre los niños, captar su atención y convocarlos.

Saber dar una consigna es, desde la perspectiva de las profesoras, fundamental para que la actividad “salga bien”. Dicho esto, un elemento que recalcan en la presentación de una actividad es la necesidad de asumir el rol de enseñante y evitar caer en la ilusión de “ser más constructivistas” por preguntar a los niños cómo creen que se juega el juego que proponen.

Además, las profesoras introducen consideraciones respecto de la claridad, la disposición corporal y el estilo en las explicaciones. En las devoluciones que realizan a las estudiantes respecto a sus planificaciones e implementación, les sugieren, en primer lugar, evitar las explicaciones por la negativa, y las consignas con demasiadas cláusulas ya que estas generan confusión en los niños y dificultan la realización de la actividad. Sugieren también posicionarse físicamente en un lugar que sea “un poquito más arriba” (Luisa, profesora de práctica), que habilite la explicación, sobre todo cuando los niños acostumbran estar encima de la docente. Por último, resaltan la importancia de darle a la explicación un estilo narrativo, que se centre en el interés de los niños y capte su atención.

La conducción de la propuesta de enseñanza

Conducir una propuesta de enseñanza puede involucrar diversos modos de hacer por parte del docente y se organiza en tres momentos clave: el inicio, el desarrollo y el cierre de la propuesta.

En el inicio, quien sabe conducir sabe “cómo instalar la actividad”, es decir, logra que la propuesta comience a desarrollarse. En otras palabras, implica lograr que los niños se involucren en la propuesta, ya sea a través de su atención o de su actividad.

En el desarrollo de la actividad, la conducción involucra la toma de decisiones situadas que atienden a su continuidad. Por caso, en una actividad de motricidad gruesa en la que los niños de una sala de un año paseaban sus autos de juguete, la practicante tenía planeado introducir obstáculos para complejizar el recorrido. Sin embargo, durante la actividad optó por no colocarlos ya que el desafío de arrastrar los autos parecía ser suficiente para el grupo de niños. A propósito, Gloria señala: “Manejaste bien la situación [...], fueron buenas decisiones, que te permitieron sostener la

actividad” (Observación, abril de 2015). Así, las decisiones situadas durante la actividad se orientan a hacer posible que la actividad se “sostenga”.

Asimismo, “sostener la actividad” durante su desarrollo supone algún grado de “disponibilidad corporal” que las profesoras ponen en palabras a través de vocablos tales como “estar ahí”, “tener cancha” y “estar plantada”. Esto involucra la presencia de la voz y el cuerpo de la docente con el fin de “transmitir seguridad, claridad y mostrar que estás ahí” (Observación, mayo de 2015). En esta línea, las valoraciones sobre el cuerpo en las devoluciones de las profesoras de práctica dan cuenta de la importancia de este saber.

Las profesoras atribuyen estos saberes a cuestiones de personalidad y de experiencia práctica, tal como puede verse en el caso de Patricia, una estudiante bastante tímida que, además, es la única del taller que no tiene ninguna experiencia previa en jardines.³ Tras observar su clase, Gloria señala que

Patricia, por ejemplo, más allá de que es inexperta, siempre va a ser tímida, y eso no le va a cambiar; pero sí puede encontrar una forma de ser maestra con esa personalidad. Es decir, de tener un estilo que convoque y que pueda trabajar con el grupo (Observación, mayo de 2015).

Esto abre algunos interrogantes nuevos respecto a los saberes docentes, a saber, si las docentes formadoras consideran que existe cierta aptitud natural para la enseñanza, y si existen saberes que se adquieren exclusivamente en la práctica pero que son a su vez imprescindibles para desempeñarse como docentes.

Es también durante el desarrollo de la actividad que se ponen en juego intervenciones didácticas grupales e individuales para favorecer la participación de los niños,

³ Con frecuencia, al llegar al trayecto de prácticas (que se ubica hacia el final de la currícula), buena parte de los docentes en formación ya se desempeñan en jardines maternos o de infantes, con frecuencia como ayudantes de sala.

acompañarlos y enriquecer su experiencia. En palabras de Silvina (profesora de práctica), las intervenciones individuales suponen “poder detenerse en las particularidades, además de ver la dinámica de grupo total”. En cuanto a las intervenciones orientadas al grupo total, Mónica sugiere a sus estudiantes una intervención para generar conflicto cognitivo durante el proceso de desarrollo de la escritura alfabética. Esta sería dirigida a todos los niños del grupo e implicaría hacerles preguntas tales como “si cambio el orden [de las letras], ¿sigue diciendo el mismo nombre?”. El saber al que refiere pareciera depender de una combinación de experiencia práctica y conocimiento profundo del saber a enseñar y su didáctica.

Este tipo de intervenciones podrían utilizarse en el caso de los niños con alguna discapacidad incluidos en salas integradas. Sin embargo, lo que se observa es que en este contexto se trata de un abordaje más difuso, un terreno en el que pareciera predominar la desorientación. Si se considera que las propuestas de sala integrada son un fenómeno relativamente reciente, es posible que las docentes expertas no posean los saberes de oficio necesarios para intervenir en dichas situaciones. Quizás sea por eso que, en uno de los jardines asociados, la directora de la institución señala que las practicantes no tienen que ocuparse de los niños con discapacidad, sino que estos son responsabilidad de sus maestras acompañantes. Durante las prácticas profesionales, los saberes de oficio necesarios para incluir en las propuestas de enseñanza a niños con discapacidad no parecen estar del todo desarrollados.

Finalmente, el saber sobre la conducción de la actividad en el cierre de la propuesta requiere que se reconozca cuál es el momento justo para finalizar la propuesta. Dicho cierre puede estar orientado a evitar que se “agote” una determinada actividad o a dar por finalizada una propuesta cuando el grupo “no responde” o cuando se dispersa. En este sentido, las profesoras de práctica señalan que las practicantes deben aprender a regular el tiempo de la propuesta

de enseñanza –incluso considerar su suspensión– dado que no se trata de un lapso predefinido, sino que depende del grupo y las condiciones del desarrollo de la actividad.

Ahora bien, es evidente que la conducción de la actividad se encuentra entre los saberes más difíciles de codificar. ¿Qué significa “instalar la actividad”?, ¿cómo se logra “sostener la actividad”?, ¿qué significan “estar ahí” y “estar plantada”?, ¿cuáles son los indicadores del “agotamiento” de una actividad? Una profesora explicita que es algo que “no lo puedo aprender solo teóricamente. Eso se pone muy en juego en el momento de la práctica”. Por su parte, la literatura vinculada a la docencia del nivel ha caracterizado este saber como “presencia” (Harwood, Klopper, Osanyin & Vanderlee, 2013), pero la necesidad de recurrir al lenguaje nativo⁴ para describir estos saberes por parte de profesoras y practicantes no hace más que confirmar su carácter elusivo.

La identificación de las buenas propuestas

Finalizada la implementación de la propuesta, entra en juego un saber ligado a la identificación de su carácter exitoso. Por un lado, las buenas propuestas se harían evidentes por resultar atractivas y “convocantes” para los niños y, por otro, por producir aprendizajes.

En relación a lo primero, en los talleres de práctica circula la idea de que la propuesta funciona si es posible notar que los niños se involucraron y disfrutaron de ella. Así, las alusiones a propuestas en las que los niños quedaron “enganchados”, “chochos”, “fascinados” y “felices”, entre otras categorizaciones, reflejan la importancia de esto. En esta línea, subyace el supuesto de que una “buena” propuesta es casi siempre exitosa, y que la relación entre el involucramiento de los niños y el éxito de la propuesta es casi causal:

⁴ La noción de lenguaje nativo se refiere a experiencias propias del repertorio de la comunidad de práctica que, en principio, no forman parte del lenguaje de pedagogía o la didáctica.

Mirá, si yo te digo una cosa, y esto lo tengo más o menos comprobado, vos en una propuesta didáctica de jardín de infantes [...], si vos tenés un buen escenario y pautás bien los materiales [...] que vos das sentido y significado [...], si vos pensás bien el objeto, ya está la propuesta [...] te sale bárbara (Entrevista a Diana, profesora de práctica).

Así, el seguimiento de ciertos criterios puede permitir que se construyan propuestas de enseñanza prácticamente infalibles. La construcción de estos criterios es, sin duda, producto de su experiencia en la enseñanza: lo corrobora su uso de la palabra ‘comprobado’. En este sentido, la posesión de los saberes del oficio y sus secretos ofrece mayores posibilidades de tener éxito y estos saberes vienen ligados a aquello que se ha comprobado con la experiencia.

Por otra parte, en unos pocos casos las profesoras asocian el éxito de las propuestas a su capacidad para producir aprendizajes observables. A modo de ejemplo, una practicante dice que, tras terminar un itinerario, “vi el fruto de todo lo trabajado, fluyó la actividad sin tanta necesidad de mi voz”. Por su parte, la practicante atribuye este éxito a la exploración sucesiva del material y considera la menor necesidad de intervención docente es como una señal observable de los aprendizajes producidos. Cabe resaltar que tanto las practicantes como las profesoras identificaron este criterio en menos ocasiones que el anterior.

Saberes acerca del quehacer cotidiano del jardín

El quehacer cotidiano del jardín es un aspecto que queda claramente por fuera de un conocimiento que pueda adquirirse en forma teórica. Esto se debe no sólo a que los imprevistos y las interacciones son propias del espacio de enseñanza, sino también a que la organización de la jornada escolar, el vínculo con y entre los niños y el vínculo con las familias varía entre las instituciones.

La organización de la jornada

En los talleres, pero especialmente durante la residencia, se transmiten saberes vinculados a la organización de la jornada escolar, a saber, los intercambios, las actividades de crianza, las transiciones y/o traslados y el balance de la jornada. Quienes saben hacerlo son capaces de organizar la jornada y los distintos componentes que exceden la implementación de las propuestas de enseñanza pero son más o menos cotidianos.

Los intercambios son una instancia de conversación en ronda que, tradicionalmente, tiene lugar al inicio de la jornada. Quienes saben conducirlos pueden organizar este tipo de instancias, además de definir la temporalidad y la frecuencia adecuada para implementarlas. Sin embargo, se trata de una instancia controvertida y es objeto de discusión entre las profesoras del IFD que, como Luisa, buscan evitar que se constituya en una rutina mecánica:

Y en los intercambios de una sala de cinco [...] se pueden traer cosas de la actualidad, a lo mejor un intercambio puede ser una situación puntual, si el día anterior hubo algún conflicto con algún nene [...] Incluso el intercambio no tiene por qué ser siempre al principio. A veces está tan institucionalizado que como tenemos que contar a los nenes... Puede ser que un día, si necesito tener el número de niños, los cuente en la ronda de intercambio y otro día no los cuente así (Observación taller, septiembre de 2014).

Por su parte, Diana señala en otra ocasión que el intercambio no necesariamente requiere que los niños se sienten en ronda y relaten sus actividades durante el fin de semana: en su lugar, propone recibir a los niños de distintos modos.

Otra instancia que se vincula con la organización de la jornada del jardín son las acciones cotidianas (cambiado, alimentación e higiene). Si bien son centrales en el jardín maternal, también están presentes en el jardín de infantes y forman una parte importante del quehacer cotidiano de

las maestras. En lo que hace a los saberes necesarios para su puesta en práctica se destacan, principalmente, dos cuestiones vinculadas: la primera tiene que ver con el sentido de estas actividades y la segunda, con la mejor forma de implementarlas. Respecto a lo primero, Gloria marca que las cotidianas son instancias educativas ya que “todo es enseñar en maternal [...] no tenemos que ponerle un contenido por fuera a la actividad de crianza”. Así, el valor educativo de las actividades de crianza es intrínseco —la crianza misma— y no instrumental —una excusa para aprender otra cosa—.

Según las profesoras, para que estas actividades se constituyan en instancias de crianza es necesario, en el caso del cambiado y del sueño, personalizar la actividad e interactuar con el niño o la niña, y es innecesario agregar un contenido adicional. En todos los casos, las profesoras destacan la importancia de anticipar lo que ha de suceder, como un modo de pedir permiso al niño, especialmente a la hora del cambiado. En lo que respecta a la alimentación, las profesoras resaltan la importancia de “respetar el momento”, es decir, de concebir la situación en general (la música, la ubicación, el ambiente) en función de la instancia de crianza. El saber sobre las actividades de crianza estaría ligado a concebirlas como escenarios de crianza y no como situaciones automatizadas o primarizadas.

Por otra parte, las transiciones entre actividades y los traslados entre distintos espacios del jardín involucran otro conjunto de saberes que entra en juego durante el período intensivo del taller final. El principal desafío que se presenta en este aspecto del oficio es sostener la atención de los niños y la coordinación grupal en el momento intermedio entre la finalización de una actividad y el inicio de otra, en el que muchas veces es necesario preparar la sala para la siguiente actividad o trasladar a los niños de un espacio a otro del jardín. Considerando los comentarios y devoluciones de las profesoras, está claro que las transiciones y los traslados

implican la utilización de recursos ya mencionados a lo que se agregan desafíos vinculados con el orden y la seguridad de los niños que se movilizan de un lugar a otro del jardín.

Finalmente, otros saberes de oficio se ponen en juego a los fines de lograr un balance de tiempos y ritmos en la jornada escolar. Dado que la jornada del jardín es organizada por las docentes del nivel, saber cómo hacerlo de manera adecuada es central para el oficio. Durante las prácticas profesionales, estos saberes aparecen tanto en el momento de organizar un cronograma como a la hora de modificarlo sobre la marcha. En ese marco, Silvina (profesora de práctica) relata que la elaboración del cronograma de la jornada pone en funcionamiento procesos de diseño curricular tales como la selección, la organización y la secuenciación. En general, los criterios de organización de la jornada se basan en el saber psicológico respecto del niño y en su capacidad de atención. En este sentido, buscan que la organización de la jornada sea variada: que la oferta de propuestas sea balanceada en términos de actividades dirigidas y libres, en términos de quietud y movimiento, y en términos de la extensión temporal de cada actividad.

El vínculo con y entre los niños

Otro conjunto fundamental de saberes que circulan en los talleres de práctica tiene que ver con el vínculo entre maestros y niños. Quienes poseen este saber construyen con los niños un vínculo de contención, calidez, reconocimiento y respeto. Este saber, a su vez, implica poner límites a los niños y resolver conflictos cuando es necesario. Así, el vínculo es considerado por las profesoras como “básico y fundante”, pero difícil de codificar. Mientras otros saberes pueden construirse y trabajarse en el transcurso del trayecto de formación, este saber vincular, conceptualizado en términos de “disponibilidad”, “actitud”, “escucha atenta” y “mirada atenta”, parecería ser un elemento innato, ligado incluso a lo vocacional.

En el vínculo personal, además de la contención y del respeto, un punto central para algunas profesoras es reconocer a cada niño. La construcción de un “buen vínculo” puede permitir la inclusión de niños que “no se acercan a las propuestas” por razones diversas. De esta manera, lo vincular se considera posibilitador u obturador.

En el mismo tono, el vínculo con los niños involucra poner límites y resolver conflictos dentro de la sala. En general, las profesoras promueven un estilo que denote firmeza pero que no se traduzca en gritos ni enojos, o la negociación con los niños. Las profesoras reconocen la existencia de recursos diversos que darían lugar a estilos diferentes. Estas diferencias podrían responder a las particularidades de cada practicante, como también a la situación.

Este es entonces otro saber de difícil codificación en tanto admite distintos estilos, es extremadamente situado (en tanto los recursos pueden funcionar o no según la circunstancia) y parece parcialmente ligado a la personalidad del docente. Cabe argumentar que la dificultad de codificar —y, por tanto, transmitir— estos saberes parece llevar a las profesoras de práctica a suponer que se trata de características innatas.

En este sentido, es uno de los grandes ausentes de los talleres. Gloria lo expresa claramente en el inicio del trayecto de prácticas de taller: “no tenemos ningún tipo de vínculo con los padres, hemos tenido situaciones re difíciles. Así que no les hablan, no les explican nada, ni les dan ninguna información” (observación taller, marzo de 2015). Aunque existe una justificación para su ausencia (las practicantes no tienen responsabilidad civil por los niños de la sala, como sí las docentes a cargo), la relación con los padres es un saber fundamental en la tarea docente de educación inicial. Respecto de esta vinculación, las practicantes se limitan a observar lo que hacen las docentes orientadoras, pero no tienen oportunidad de “practicar”.

La obra del oficio en las prácticas profesionales: el “despliegue” de los materiales

En la perspectiva del oficio, la obra es tan o más importante que el desempeño (Alliaud, 2009). Así, los resultados del trabajo artesanal se dirimen en su producto, en la obra. La problemática está en dilucidar cuál es la obra del oficio en el marco de las prácticas profesionales. Lo estudiado en el marco de la investigación que nutre este libro permite argumentar que el “despliegue” de los materiales, en tanto producto objetivable, se constituye como obra del oficio.

La centralidad atribuida a los materiales en la educación inicial es parte de una tradición de larga data: sus orígenes pueden encontrarse en los dones *froebelianos* (Brailovsky, 2011). Si bien distintos aspectos de la matriz fundacional han sido cuestionados (Brailovsky, Miranda & Ponce, s/f), la centralidad del material parece permanecer.

Ahora bien, ¿por qué son tan importantes los materiales? Por un lado, su importancia podría vincularse al hecho de que las prácticas profesionales son instancias de enseñanza intensivas en lo que hace a su programación. Otra interpretación posible puede encontrarse en su propia materialidad. En un nivel educativo en el que los contenidos a enseñar parecen ser difíciles de aprehender y sus resultados difíciles de codificar, los materiales didácticos se destacan por ser un componente palpable y objetivable del producto logrado.

De este modo, el “despliegue” de materiales realizado por las practicantes es concebido como una marca visible de su grado de *expertise*. En esta línea, Melisa –una docente orientadora–, compara a las dos últimas practicantes que se insertaron en su sala:

[la anterior] fue totalmente distinta, ella sí tenía cancha. [...] Sabía qué materiales utilizar con los bebés, qué materiales no servían con los bebés, cosa que quizá a la otra chica le costaba un poco diferenciar: en la sala de uno quizás les ponía

ganchitos, cuando en una sala de uno no podés poner ganchitos. [...] Eh... y eso... indeleble en vez de marcador común, o sea, [...] porque si no se manchan todos; eh... en cambio [la otra] era como excelente en todo (Entrevista a Melisa, docente orientadora).

Melisa asocia el conocimiento de la practicante respecto del tipo de materiales adecuados para el trabajo en el jardín con su grado de *expertise* —“cancha”—. No obstante, el vínculo entre las prácticas profesionales y los materiales es puesto en cuestión por algunas profesoras de práctica:

Mónica: Es verdad que hubo cambios de criterios en relación con los materiales. Hace veinte años mucho se jugaba en los materiales. Se hacía un despliegue y todo se dejaba en el jardín. Pero hoy la idea es no desplazar lo educativo por el tema de los materiales. Si les gusta hacer manualidades tipo bricolage, que estudien otro tipo de carreras... Y tampoco que se pongan en gastos imposibles, por eso se pone mucho énfasis en los materiales de desecho y reciclables (Entrevista a Mónica, profesora de práctica).

Para Mónica el foco en los materiales es parte de una herencia pasada, quizás la misma herencia que se asocia al enemigo de la “infantilización” que amenaza el carácter educativo del nivel. Sin embargo, “adecuación de los materiales” es un criterio que aparece en la grilla de observación utilizada por las profesoras durante la implementación de sus estudiantes. Aunque son cuestionados, consta por los testimonios de profesoras y docentes orientadoras que su abundancia y buena calidad son requisitos para la aprobación de la práctica profesional. En lo que respecta a su uso en la evaluación, el “despliegue” de los materiales como obra del oficio permite “producir evidencias” que justifican la desaprobación de las practicantes. Los materiales son el elemento más llanamente visible y objetivable

en las prácticas profesionales, y ocupan el lugar de obra del oficio, aquel producto objetivable que marca el paso de aprendiz a artesano.

4

La transmisión y sus límites

Para asegurar la transmisión, las formadoras ponen en juego una serie de acciones formativas que denominamos modos de formar. Estas se diferencian de las estrategias de enseñanza¹ que, orientadas a la enseñanza de saberes disciplinares mediante acciones premeditadas, organizadas y encaminadas a un fin determinado, no permiten captar los esfuerzos por transmitir los escurridizos saberes del oficio y su carácter tácito. Esta transmisión, en cambio, se sirve de acciones formativas cuyo uso se define en situación, su límite es difuso y su fin no parece estar determinado de antemano.

El siguiente listado de modos de formar es una ilustración de las posibilidades que ofrece la mirada de oficio, en general, y el concepto de modos de formar, en particular, para pensar la transmisión de los saberes. No es exhaustivo, pero organiza los modos de formar alrededor de cinco intenciones formativas identificadas en el trabajo de campo: anticipar, mostrar, contar, dejar (al otro) probar y corregir.

¹ Las estrategias de enseñanza son un “conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich & Mora, 2009, p. 23).

Anticipar

Las prácticas profesionales no suelen ser una instancia controlada como las clases expositivas. En este contexto, la anticipación es central para prever situaciones que pueden ser problemáticas pero que, una vez en situación, escapan las posibilidades de control. La anticipación opera advirtiendo escenarios y tipos de dificultad. En las situaciones observadas se anticipan recursos, intervenciones de crianza, intervenciones didácticas y modos de producción de los materiales, entre otros.

Para las formadoras, en tanto expertas, el potencial conflictivo de estas situaciones resulta evidente. La anticipación funciona como una extensión del saber del novato, ya que le permite recurrir a modos de hacer que aún no ha incorporado.

[...] vas anotando: “Se puede hacer rodar, se puede parar, se puede apilar...”. Vas anotando todo eso y pensás: “¿Cómo le diría al nene esto?” o “¿se lo digo o se lo muestro con acciones? Vamos a ver cómo rueda, a ver hasta dónde llega”. Si agarran un tubo de cartón: “¿lo empujamos a ver hasta dónde llega? ¡Uy! ¡Le llegó al compañero!”, “y a ver el otro, ¿me lo tirás de nuevo?” [...] Escriban esas intervenciones. [Porque si no] después en el momento en que lo tienen que hacer, con los nervios de la implementación, no salen (Observación taller, septiembre de 2014).

En el segmento transcrito, la profesora anticipa un “peligro” de la práctica (que las intervenciones no fluyan por sí solas) e intenta prevenirlo. Para ello, por una parte, ofrece ejemplos de posibles acciones a realizar con el material —rodar, parar, apilar— y, a través de preguntas, invita a las practicantes a imaginarse modos de intervenir para propiciar esas acciones —“¿cómo le diría al nene esto?”, “¿se lo digo o se lo muestro con acciones?”. Así, les proporciona un escenario para imaginar las intervenciones, a la vez que insiste en la importancia de dejarlas por escrito —“vas

anotando”—. En otras palabras, la anticipación permite aquí unir el pensamiento y la escritura, o en términos de Sennett, la cabeza y la mano. Además, en sus instrucciones, la profesora ofrece ejemplos concretos —“¿lo empujamos a ver hasta dónde llega?”—.

La anticipación es un modo de formar muy poderoso. Por una parte, opera en lo inmediato a través de la previsión proporcionando “un sostén en momentos de peligro” (Sennett, 2009, p. 229). Aunque al experto le resulta evidente, reconoce los hitos o situaciones de dificultad para el novato que pueden derivar en el fracaso. Frente a ello, la anticipación promueve la construcción de una conexión entre pensamiento y acción que es propio de la actividad artesanal. El pensamiento que se desarrolla de forma consciente en el ejercicio de la anticipación aspira a convertirse luego en conocimiento incorporado.

Para las formadoras, la anticipación requiere, por una parte, hacer uso de su saber experiencial para identificar probables dificultades. Por otra parte, implica diseñar modos de anticipación de las dificultades que operen en lo inmediato a través de la previsión y, en lo mediato, promoviendo la incorporación de un saber.

Mostrar

En este modo de formar, se agrupan las acciones formativas en las que las profesoras de práctica o docentes orientadoras muestran a las practicantes cómo hacer algo. Esto incluye “mostrar cómo se hace”, que parte de los modos de hacer de las propias formadoras, y “mostrar buenos ejemplos”, que supone mostrar a partir de los modos de hacer de otros. Mostrar al novato “cómo hacer” es una manera de transmitir muy antigua cuyo origen suele rastrearse en la formación en oficios de los gremios medievales.

Los dos modos de formar asociados a la acción formativa “mostrar” se complementan y pueden hacer posible el contacto con modelos variados. Esta multiplicidad puede morigerar el principal riesgo al que están asociados —el intento de realizar una copia fiel del original—; esto es, puede favorecer la proposición en lugar de la imposición.

Mostrar cómo se hace o “meterse en la práctica”

Dentro de la sala de educación infantil, surge un modo de formar singular al que las formadoras denominan “meterse en la práctica”. Habitualmente, se lo asocia con las intervenciones de las formadoras durante la implementación de la practicante, en la cual se le ofrecen modos de hacer o modelos. Los grados de intervención pueden ser variables: alternativas de acción, sugerencias, profundizaciones o clarificaciones y situaciones de dificultad en las que las formadoras asumen la conducción de la propuesta. Una formadora relata:

Hubo una [practicante] que contó la poesía del ratón Serafín, y trajo un títere delicioso. Les dijo “les presento a Serafín, de frente, de costado y de colita”. Entonces fue contando la poesía con el títere, y después todos querían darle un beso a Serafín, pero se fue perdiendo la poesía, porque el títere claramente quedó en primer plano. Entonces mientras ella acercaba el títere a cada uno, yo les dije “¿qué les parece si la leemos de nuevo?”, porque en una sala de tres está bien y te puede pasar que se pierda, pero podés retomar y cerrar con eso, para que la poesía recobre su centralidad. Pero esas cosas son difíciles como de codificar, son cosas que uno ve en la situación (Observación Jardín de infantes, mayo de 2015).

Las intervenciones asociadas al mostrar suelen formularse como interrogantes que guían la acción. Cuando la profesora dice: “¿qué les parece si la leemos de nuevo?”, colabora con que la poesía recobre su centralidad y muestra a la practicante que es posible y deseable repetir el recitado

de una poesía en sala de tres. Además, su pregunta permite que la practicante sostenga la conducción de la propuesta y, al responder la pregunta de la profesora, recupere su rol en la conducción de la propuesta de enseñanza.

No obstante, el uso de los modelos tiene su riesgo: no es lo mismo la “maestra modelo” que el “modelo de maestra” (Alliaud, 2009). La diferencia radica en la finalidad: mientras en la primera el modelo tiene como fin “copiar a imitar a alguien para llegar a o convertirse en lo que ese otro hace o es (modelo perfecto, acabado)” (72), en la segunda, se busca tomar las acciones del otro como referente para pensar la solución a un problema. En este sentido, en la FID los modelos no solo son inevitables, sino que también son deseables si ofrecen soluciones –sea mediante acciones o palabras– que ayudan a enfrentar los problemas que la propia práctica presenta.

Así, “mostrar cómo se hace” es un modo de formar versátil, cuyo valor radica en que tiene lugar en el momento mismo de la enseñanza en el que la practicante encuentra dificultades para desempeñarse por sí sola. Por estar adherido a la práctica misma del oficio, mostrar depende menos de la codificación del conocimiento tácito que otros modos de formar como, por ejemplo, la anticipación.

Mostrar buenos ejemplos

Los buenos ejemplos tienen un lugar preponderante en los talleres de práctica, especialmente en la etapa de planificación. En ese momento, las formadoras alientan a las practicantes a inspirarse con ejemplos ajenos para definir su propia propuesta de enseñanza. Los ejemplos, que pueden interpretarse como modelos, pueden provenir de distintas fuentes, tales como planificaciones de practicantes de años anteriores, libros de expertos y fascículos didácticos, entre otras. Además de alentar a que las practicantes realicen sus propias búsquedas, las formadoras proveen ejemplos que califican como “buenos”:

...comenzamos con las buenas propuestas, que lean buenas propuestas, que se lleven, yo les mando por correo unidades didácticas, proyectos, que lean, que miren propuestas: “mirá, acá hay una propuesta, fijáte”; “mirá, esto se hizo el año pasado, esta este año, esto lo hizo un investigador, leela a ver si te sirve para construir la tuya”. Y de todo eso construís la tuya... (Entrevista a Diana, profesora de práctica).

Como expresa Diana, el contacto con los buenos ejemplos es fundamentalmente individual y se lleva a cabo a través de la palabra escrita. Los tipos de ejemplos con los que más habitualmente toman contacto las practicantes son los “ejemplos-planificación” y los “ejemplos-receta”. Los primeros aparecen en planificaciones de practicantes de cohortes previas, mientras que los segundos suelen estar presentes en libros o fascículos didácticos.

En ambos casos, se trata de un lenguaje más cercano a la denotación muerta que, en términos de Sennett refiere a aquella instrucción que “es tan familiar que da por supuestas referencias clave con la idea preconcebida de que todos la comparten” (2009: 226). Así, la especificidad de este tipo de ejemplos es engañosa: “más que explicar el proceso [...] nombran actos, y por esa razón hablan más que muestran; [...] producen un encantamiento ilusorio, son al mismo tiempo específicos e inoperantes” (225-226). Para el novato, el lenguaje de la denotación muerta es complejo de decodificar porque, dice Sennett, está plagado de supuestos, de verbos que nombran acciones que solamente tienen sentido para quienes poseen el conocimiento tácito asociado a ellas. En el caso de los buenos ejemplos en el marco de la FID y en el caso estudiado en particular, la dificultad podría resultar aún mayor en tanto las profesoras proponen a las practicantes que lean individualmente las propuestas ofrecidas y evalúen ellas mismas qué aspectos les resultan útiles para construir la propia.

En algunas oportunidades, el contacto con los ejemplos está mediado por la palabra de las formadoras:

Algo para cuando están controlando esfínteres, que lo vi en una alumna y me pareció súper interesante. Armó como inodoros chiquititos hechos con botellas descartables, entonces ellos ponían a los muñecos a ir al baño, y ella preparó rollitos de papel higiénico chiquitos... Armó lo de la higiene con un enfoque diferente, vos vas a poner pañales, ella puso inodoros chiquititos para que lleven a los bebés a lo que tiene que ver con la situación que ellos están viviendo, controlar esfínteres. [...] Acá la creatividad de ustedes. [...] Incluso lo volvió a repetir, dejó el sector de higiene que sería la parte del baño y agregó una parte de comida, como un sector aparte (Observación taller, abril de 2014).

La palabra de la profesora acompaña en la selección de aquellos aspectos relevantes del ejemplo en cuestión y su puesta en relación con la propuesta de la practicante —“vos vas a poner pañales, ella puso inodoros”—. En este proceso, agrega información que suele no estar disponible en el ejemplo-planificación: la mediación de la palabra de las profesoras introduce elementos expresivos y construye un puente entre el conocimiento de las novatas y el de las formadoras. Tal como explica Sennett (2009: 104), “puesto que no puede haber trabajo cualificado sin modelos, es infinitamente preferible que estos modelos estén encarnados en un ser humano antes que en un código de práctica inerte y estático”. La circulación de los buenos ejemplos permite la entrada de otras voces y de otros modos de hacer por fuera del modelo conformado por las propias docentes formadoras.

Contar

Las acciones se organizan alrededor de la acción formativa “contar” ponen a la palabra en el centro de la escena. La palabra se utiliza aquí para relatar, explicitar y aconsejar: todas acciones ligadas a la explicitación del conocimiento tácito. Para ello, el relato de anécdotas echa mano del

lenguaje expresivo, la explicitación hace uso de los criterios de toma de decisiones situadas y de la historia y de los debates de la comunidad, y los consejos se derivan de la intuición de las formadoras.

Este modo de formar opera tanto en la transmisión intergeneracional del oficio como en la inserción de las practicantes en el mundo de la comunidad de práctica y en sus discusiones, valores e historias. Si nadie se los relata, ¿cómo pueden entender de dónde viene esta comunidad y qué nociones la han moldeado hasta ser como es ahora? Abrir las puertas de las discusiones propias de un oficio permite la incorporación de las practicantes discusiones que permiten sostener el círculo reproducción-transformación que caracteriza a la transmisión.

Relatar anécdotas

En apariencia simple, este modo de formar puede abrir las puertas a la transmisión de conocimiento tácito. Tanto en las observaciones como en las entrevistas, las profesoras de práctica aludieron a anécdotas y experiencias. La particularidad de este modo de formar radica en que incluye elementos narrativos con la finalidad de dejar una enseñanza:

...Yo tengo muchos recuerdos de momentos en los que pude darme cuenta de que algo andaba mal. ¿Les conté la historia de Sofía? Yo cuando era maestra estaba embebida de la teoría psicogenética. [...] A los chicos no había que darles información porque tenían que entrar solos en conflicto cognitivo. Entonces, yo maestra en sala de cuatro, les propuse escribir el nombre y Sofía me dijo que ella no podía, que no sabía. Yo le dije que sí sabía, que lo escribiera como pudiera. Y escribió SIOA. Yo, fiel a la teoría, no le dije nada. Pero un día Matías le dijo: “así no se escribe Sofía” y la nena me dijo: “yo te dije que no sabía”. Ese día, yo me lo acuerdo como si fuera hoy. Y Sofía, muy desilusionada... Yo ese día cambié como maestra, me di cuenta de que estaba mal. Me acuerdo que fui a dirección y les planteé que estaba mal lo que estábamos haciendo y le dije a la directora: “nosotros somos escuela, tenemos que

enseñar”. Entonces volví a la sala, los senté y les expliqué. Le dije a Matías que tenía razón y a Sofía que yo la había alentado porque se animó, pero le faltaban unas pocas letras. Y le pedí perdón. Entonces, si uno viera lo que uno hace un poco desde afuera aunque sea una vez, vería cosas. Por eso estamos acá... (Observación taller, marzo de 2014).

Las anécdotas que cuentan las profesoras en el marco del taller anteponen la narración a la instrucción, permiten re-imaginar el escenario y, en ese sentido, son provocadoras. En palabras de Sennett (2009), “la presentación del escenario cumple una función específica: la de un pasaporte que se utiliza para entrar en un lugar extraño” (p. 233). De alguna manera, invitan a las practicantes a introducirse en el mundo habitado por quien vivenció la situación que relata y, de esa manera, las incitan a imaginarse la situación y a pensar como docentes.

En el fragmento, el relato se inicia con una pregunta —“¿les conté la historia de Sofía?”—y finaliza con una moraleja —“si uno viera lo que hace un poco desde afuera aunque sea una vez, vería cosas”—. En las anécdotas, la advertencia está mediada por la narración. Así, contar anécdotas es un modo de dar sentido a advertencias y lecciones que, de manera descontextualizada, pueden no significar nada para el novato.

Explicitar las razones de lo que se hace

Contar significa también explicitar las razones que subyacen a lo que se hace y a lo que se decide no hacer. Al hacerlo, este modo de formar permite que las practicantes accedan a criterios, valores e historias propios de la comunidad de práctica. Aquí, la palabra funciona como vehículo para explicitar las decisiones que quien domina un oficio pone en juego cotidianamente.

En el taller de práctica, Mónica sostiene una discusión con una estudiante cuya propuesta de juego dramático es “la juguetería” que ofrece un ejemplo de esto. Frente al rechazo de la propuesta, Mónica explicita las razones:

Comparto lo que te decía por correo electrónico con todas. Por un lado, el tema del consumismo. Después, que ellos tienen que comprar los juguetes para después no poder jugar con ese juguete. Además, no sabemos qué experiencias tienen estos chicos sobre la juguetería, quizás no fueron nunca a una juguetería (Observación taller, junio de 2015).

Mónica da cuenta de sus criterios de selección de contenido al explicitar una serie de razones por las cuales considera que no sería adecuado realizar el juego dramático sobre la temática de la juguetería. Mónica opta por compartir con todas las estudiantes que participan del taller los criterios que expresó en privado a la practicante mediante un correo electrónico. Esto insinúa la intencionalidad formativa de su accionar. A excepción de la idea general del consumismo, las razones son puestas en palabras ligadas estrictamente a la propuesta de enseñanza, aunque tienen bases teóricas subyacentes. Por caso, cuando Mónica dice “no sabemos qué experiencias tienen estos chicos sobre la juguetería, quizás no fueron nunca” hace referencia a un principio curricular extendido en la educación inicial, que supone partir del contexto inmediato de los niños.

Por otra parte, explicitar los motivos de una decisión visibiliza las raíces históricas que permiten situar las decisiones pedagógicas en torno a un determinado modo de hacer:

Es verdad que le enseñé el mundo cuando nombro [las partes del cuerpo], pero si yo digo “¡qué lindo piecito!” y lo beso no estoy enseñando las partes del cuerpo, estoy nutriendo lo vincular. [...] Igual les quiero contar esto. Nosotras no siempre pensábamos así y éramos igual de buenas maestras, pero había otros desarrollos teóricos disponibles. Antes, las

actividades de crianza eran algo que había que hacer, después hubo un movimiento de resignificación que llevó a pedagogizarlas y a decir que cuando cambiás un pañal estás enseñando texturas. [...] Y hoy pensamos que eso nos distrae de lo que en verdad se tiene que aprender que no pasa por lo disciplinar. [...] No es que el horror eran los demás, yo era maestra en esa época. Por eso les digo que los enfoques se van revisando (Observación taller, marzo de 2014).

El relato de Gloria nos permite comprender las raíces históricas del enfoque que adoptan hoy las profesoras de práctica del IFD respecto de las actividades de crianza: explicita los cambios conceptuales que hubo y las razones de los cambios en la pedagogía del nivel inicial. Sin la mediación del relato sería más difícil comprender todos los motivos por los cuáles se defiende una forma de hacer las cosas. A partir de la visibilización del derrotero histórico, la advertencia respecto de que las actividades de crianza no implican la enseñanza de contenidos disciplinares —como la textura o las partes del cuerpo humano— cobra sentido.

Aconsejar

Ofrecer consejo es un modo de formar sencillo que reviste de cierta informalidad: puede darse en una interacción cotidiana en la sala, en una devolución post práctica o en las reuniones en el jardín asociado. En los consejos, la palabra entra en juego para dar sugerencias orientadas a la resolución de dificultades concretas. Para ello, las formadoras recurren principalmente a su intuición, y no necesariamente explicitan los saberes en los que fundan su consejo.

Estudiante: Ayer había tres nenes que estaban: “puto, puto”² todo el tiempo y [la maestra] no lo escuchaba. [...] Y la profesora dice: “no digas más esa palabra”. Me quedo ahí, y a los dos minutos “puto, puto, puto”. Entonces como que nosotras ya... Luisa: Bueno ahí, [...] estamos en tres años. [...] primero le dicen “[esa palabra] la usa la gente grande”. El nene insiste [...]: hay que cambiarle [el enfoque]. Le podemos explicar una vez: “eso lo dice la gente grande, vos sos chiquito y tratamos de no decirlo”. Y si sigue yo lo pararía en las situaciones en las que ya molesta el desarrollo de la propuesta. [...] Yo me jugaría en un momento decirle: “listo, hasta cuando te canses...” Puede pasar que todos empiecen: “puto, puto”. Después que se tranquilizan les doy un tiempo y después les digo a todos “ahora listo, yo creo que se cansaron y esa palabra no se tiene que decir” (Observación taller, junio de 2014).

Luisa le ofrece consejo a una practicante sobre la puesta de límites en una situación de dificultad concreta. Su consejo no se limita a ofrecer únicamente un curso de acción, sino que da un paso más allá y ofrece soluciones posibles para los escenarios que pueden desencadenarse a partir de dicha intervención. De alguna manera, este modo de formar puede considerarse complementario a la anticipación: si esta permite prepararse mejor para la práctica, los consejos permiten sobreponerse a la dificultad que emerge a partir de ella.

Dejar (al otro) probar

En las prácticas profesionales, a los modelos y palabras se agrega la experimentación. La experimentación se refiere aquí específicamente a aquellas situaciones de implementación de propuestas de enseñanza en las que las formadoras habilitan de forma explícita a las practicantes a tantear y a

² En Argentina suele utilizarse de manera despectiva para referir a los homosexuales.

probar. La importancia de este modo de formar radica en su potencial para “disminuir el temor a cometer errores [...] [y para] recuperarse de un error” (Sennett, 2009, p. 107). Sin embargo, dado que el error conlleva el riesgo de convertirse en fracaso, la selección de las situaciones apropiadas para la prueba es el principal desafío para las formadoras al recurrir a este modo de formar.

La prueba puede tener lugar tanto en el taller como en el salón de clases del jardín asociado. En el primer caso, se trata de situaciones de prueba anticipatorias, con el grupo de pares:

...yo les propongo [...] armar un repertorio con canciones, con poesías y les aclaro “las vamos a poner en práctica”. [...] Entonces, hacemos una ronda y [les digo:] “a ver, ustedes están en la sala, la maestra se va al baño porque está descompuesta y les pide que canten una canción. No se pueden quedar paralizadas, tienen que poder hacer algo con eso”. Y ahí probamos. Pero si uno no las pone en situación antes, me parece... está quien le sale naturalmente, está quien lo va a hacer sin problema y está quien le va a costar un montón (Entrevista a Mercedes, profesora de práctica).

Mercedes describe el modo en el que pone a disposición la prueba en el taller. La situación se inicia a través de la creación de un escenario que re-imagina la situación de la práctica —“ustedes están en la sala, la maestra se va al baño porque está descompuesta y les pide que canten una canción”—. Para ello, la profesora crea una situación que es posible experimentar durante la práctica usando la narración y lo define como un contexto para la prueba. Los recursos que se prueban son los que están presentes en el repertorio por lo que, de alguna manera, la creación de un espacio para este fin está articulada con la anticipación que habilita el repertorio.

Corregir

Corregir es una acción formativa que se orienta al trabajo sobre el error como medio para perfeccionar una habilidad. El inicio del proceso de corrección en particular, puede suponer tanto la identificación y la comunicación del error como la redefinición del problema. El primero se centra en un error de procedimiento y el segundo en un error de definición. Ambos modos de formar permiten redefinir la dirección en la que avanza el novato.

Identificar y comunicar el error

Este modo de formar tiene lugar mayoritariamente en las devoluciones post práctica. En estas instancias, las formadoras ponen en juego habilidades artesanales como la localización de la dificultad, la indagación de lo que ocurre y la develación del problema. En términos de formación, el error no es solamente un resultado posible de la experimentación, sino también una instancia deseable para el trabajo sobre la “confianza en recuperarse de un error [que] no es un rasgo de personalidad, sino una habilidad aprendida” (Sennett, 2009, p. 107):

...en este año que tuvimos una sala [...] que tiene un desbande enorme en todos los momentos intermedios. Eso es bárbaro para trabajar [...]. Entonces, ¿qué pasó? Mi alumna diez en maternal salió llorando porque no había conseguido hacer la actividad porque ella quería que [los niños] se sentaran. [...] Yo le di toda la devolución [...], pero después le digo “ahora veamos qué se hace con esto. En esta sala olvidate del intercambio y los diez minutos sentados en ronda mirando la computadora: no sirve en esta sala. Sí puede servir para otro grupo...” (Entrevista a Gloria, profesora de práctica).

En la situación que relata Gloria, el error de la estudiante —“querer que los niños se sentaran”— emerge en una situación compleja —“una sala que tiene un desbande

enorme en todos los momentos intermedios”—. El error identificado por la profesora está en no haber tenido en cuenta las características del grupo específico en el que le tocaba implementar la propuesta. En dicho contexto, el error es bienvenido por la profesora, quien considera que la instancia es propicia para la formación —“es bárbaro para trabajar”— haciendo uso de su habilidad de localización, esto es, “la facultad que permite determinar dónde sucede algo importante” (Sennett, 2009, p. 180).

La marcación del error funciona en un balance entre la crítica y el elogio a la hora de comunicar el error. Dicho balance le permite a la profesora sostener una crítica que pueda ser recibida por la practicante y que, por tanto, tenga más posibilidades de ser incorporada en futuras implementaciones. Más allá de los esfuerzos didácticos por elaborar un formato estable de retroalimentación significativa, Jackson argumenta que el balance entre crítica y elogio puede ser codificado hasta cierto punto, ya que solamente las formadoras sabrán encontrar el balance correcto en cada situación (Jackson, 2012).

Por último, para las formadoras, la identificar y comunicar el error es una tarea especialmente espinosa cuando el error refiere a aspectos ligados a la personalidad del practicante:

...es muy difícil corregir esas cosas, hasta incluso decírselas, porque toma una cosa muy de adentro, de la personalidad. El año pasado tuve una que no aprobó a la que le tuve que decir... Pero es difícil y hay que encontrar la manera. Y uno en algún momento encuentra la forma para decirlo, le dije: “esto no es animación de fiestas” (Observación Jardín maternal, abril de 2015).

Para la profesora, la personalidad se asocia a lo íntimo; no obstante, lo que se destaca de la transcripción es que en ningún momento se precisa cuáles son “esas cosas” que pertenecen al campo de la personalidad. Así, la dificultad no radica tanto en lo íntimo del asunto, sino en su carácter

difícilmente codificable. Frente a lo no codificable, la interpretación de las profesoras pareciera separar algunos saberes del abanico de lo transmisible. Así, este modo de formar encuentra limitaciones cuando el error no puede ser verbalizado. Al respecto, Sennett (2009) señala que muchas veces los expertos no son capaces de mostrar el error, sino solo la manera correcta de hacerlo.

Redefinir un problema

Redefinir un problema es un modo de formar en el que las formadoras corrigen a las practicantes señalando cómo un problema puede ser pensado de otro modo. Su finalidad es transformar el modo en que las practicantes conciben un determinado asunto. Aquí, el error a corregir no estaría en la implementación, sino en el enfoque de un determinado asunto que, por supuesto, tiene implicancias para la práctica. La redefinición de problemas se encuentra mayoritariamente en el taller, ya que supone un grado de distanciamiento con el quehacer cotidiano de la sala. Lo característico de este tipo de intervención es que las formadoras no aportan ningún tipo de solución, sino que la intervención se orienta exclusivamente a repensar las coordenadas en las que se formula el problema:

Estudiante: Hablamos con la maestra de cómo se nota que es una sala integrada de cuatro y cinco. [...] Los de cuatro no entendieron nada...

Mónica: ¿Y a vos qué te pasa con esto de la sala integrada³?

Estudiante: Y me parece un poco difícil. Me gustaría que fueran más de cinco.

Mónica: Me parece interesante retomarlos porque lo que vos traés pasa más por las propuestas y cuán naturalizado tenemos que las salas tienen que ser homogéneas. Quizás si no diéramos por sentado que las salas deberían ser de una edad, podríamos pensar que el problema puede estar en nuestras

³ Se refiere a una multitud que incluye a niños de cuatro y cinco años.

propuestas y en nuestras miradas y de cómo está configurado el sistema educativo. Los problemas que vos nombrás [...] no son características de los chicos de cuatro [...]. Pienso también que en otros países el tema de la edad no se resuelve de la misma manera y lo ven como una ventaja pedagógica (Observación taller, junio de 2015).

Dos semanas después, la profesora y la practicante retoman esta conversación en el taller de práctica.

Estudiante: Después de que hablamos de esto me quedé pensando y le pregunté a la maestra qué pensaba y me dijo que lo odiaba, que ella se ocupaba de los de cinco años y los otros que hagan lo que quieran.

Mónica: Me parece interesante recuperar tu cambio de discurso: porque pasaste de reproducir el discurso de la maestra a mirarlo críticamente.

Estudiante: Sí, igual eso no cambia nada, todavía me cuesta convocar a los de cuatro y, en definitiva, no puedo cambiar lo que hace la maestra (Observación taller, junio de 2015).

La redefinición del problema no resuelve la dificultad de la practicante y esta situación la deja insatisfecha. En todo caso, resolver esta dificultad puede requerir complementarla con otros modos posibles de formar. Lo interesante aquí es que la redefinición del problema se presenta como una forma de permanecer en el error. Dice Sennett (2009) que “para corregir, tenemos que estar dispuestos a permanecer más tiempo en el error —más aún, tenemos que desearlo—, a fin de comprender plenamente qué falló en la preparación inicial” (p.200). La relevancia de dicha permanencia está en su potencial para trascender lo meramente instrumental: en lugar de ofrecer a la practicante recursos alternativos para solucionar las dificultades que encuentra para convocar a los niños de la sala integrada, Mónica dilata la resolución de la dificultad para poder corregir el encuadre del problema.

Los límites de la transmisión en los espacios de práctica

Si bien en las primeras conversaciones y entrevistas las formadoras expresaban su satisfacción respecto del trayecto de práctica profesional, más adelante reconocieron serios límites a la transmisión:

Cuando te fuiste el otro día de acá que yo me quedé viendo la planificación con Manuela, se aflojó y se puso a llorar. [...] Me decía que a ella le costaba mucho, que se ponía muy nerviosa, que ella no estaba a la altura de las otras, que no sabía si iba a poder... [...] Claro, si vos la ves en relación a las otras, yo entiendo... Tienen una soltura... [...] Están todo el día con pibes. Entonces saben lo que es estar con chicos. Tienen modos de hacer con el grupo [...]. Y, la verdad, ¿qué querés que te diga? Hay una diferencia enorme entre las que trabajan y las que no... (Observación Jardín maternal, abril de 2015).

La “confesión” de Gloria delimita la naturaleza de la principal limitación que las formadoras identifican: el diferencial desempeño entre las practicantes que trabajan en instituciones de educación inicial y las que no. Manuela es la única practicante del taller de Gloria que no posee experiencia laboral en jardines. Según esta última, las estudiantes que trabajan como maestras o como auxiliares poseen saberes sobre el vínculo con los niños —“saben lo que es estar con los chicos”, “están todo el día con pibes”—, saberes sobre la conducción de la actividad y recursos para convocar al grupo —“tienen una soltura...”, “tienen modos de hacer con el grupo”—. No es casual que los saberes que las estudiantes que trabajan poseen sean también los saberes que las profesoras caracterizan como ligados a la personalidad y no susceptibles de formación. Es posible que la dificultad de codificar y transmitir estos saberes sea una de las razones que lleva a las profesoras a concebirlos

de este modo. Asimismo, la complejidad de transmitirlos podría explicar el hecho de que su desarrollo excede la formación inicial:

Profesora 1: Hay un tema que es el de los recorridos donde se evidencia que hay un proceso de aprendizaje, pero en los que la alumna al final no llega a cumplir con los objetivos.

Profesora 2: Sí, lo más complejo es que justamente son las nuestras...

Profesora 3: Exacto, es que vos ves que las otras [practicantes del taller] quizás llegan, pero porque trabajaban hace dos o tres años en jardines. Yo tuve un caso este cuatrimestre... Entonces, en relación a las otras tenía menos de todo, pero al mismo tiempo es pura de nuestra formación, y además había hecho un proceso. Entonces me partía el corazón desaprobársela. Finalmente la terminé aprobando.

Profesora 2: Bueno, a veces que no tengan formación del jardín es mejor... Porque algunas trabajan en jardines que nosotros desde acá no consideraríamos “buena enseñanza”⁴ y después andá a moverlas desde esa posición... Cambian pañales como en la fábrica y se te plantan y te dicen “es que no tenemos tiempo y en la práctica es así” (Notas de campo, IFD, marzo de 2015).

Este intercambio tuvo lugar en una reunión entre las docentes del campo de las prácticas profesionales. En él las profesoras distinguen entre las estudiantes que vienen “puras” de la formación y las que traen la experiencia del trabajo en. Mientras la pureza de las primeras puede asociarse a su exposición exclusiva a la formación que brinda el profesorado, las segundas parecen estar ‘contaminadas’ por su inserción en jardines.

La oposición que perciben las profesoras tiene implicancias para la transmisión. Mientras las practicantes “puras” se encontrarían en una situación de carencia y la formación no sería, a sus ojos, suficiente para remediarla, las practicantes “impuras” estarían en una situación de

4 La profesora señala las comillas con los dedos de las manos.

contaminación que las llevaría a sobredimensionar su saber y cerrarse al aprendizaje —“se te plantan y te dicen ‘es que no tenemos tiempo y en la práctica es así’”—.

En el caso de las primeras, la limitación del trayecto de prácticas profesionales estaría dada por la escasez de tiempo para asegurar la transmisión. La brevedad de los tiempos institucionales atenta contra el hecho de que, al decir de Sennett (2009), “la mayoría de los oficios necesita mucho tiempo para encarnarse en hábitos corporales” (84). Si bien el tiempo en pedagogía es siempre escaso, la transmisión de saberes del oficio es una tarea compleja para la que se necesita tiempo. Pero, además, lo que pareciera inferirse es que no todas las practicantes necesitan la misma cantidad de tiempo.

Ahora bien, la constatación de que existen “enormes progresos” y el hecho de que las practicantes han recibido exclusivamente formación en el IFD hace que a las profesoras el hecho de desaprobarlas “les parta el corazón”. Desaprobar a dichas alumnas puede ser percibido por las profesoras como una visibilización de las limitaciones de la formación que brindan:

[El taller] es muy cortito y muy fugaz. [...] Por ejemplo a la mañana yo tengo una que le cuesta mucho y no lo está logrando [...]. Otra de las chicas, que también tiene algunas dificultades pero que sí lo está logrando, empezó a trabajar en un jardín comunitario, le dijo “¿y por qué no probás? Mirá que a mí me está ayudando mucho...”. De hecho, nosotras tratamos de que cuando hay una que tiene dificultades buscamos un jardín que necesite una ayudante y la proponemos, porque a veces vos ves que en cinco semanas no lo van a lograr y están necesitando eso. (Observación Jardín maternal, abril de 2015).

Entre dos practicantes “puras” del IFD que tienen dificultades, la que “lo estaba logrando” se encontraba inserta en un jardín comunitario. De hecho, según expresa la profesora, el desempeño como auxiliares en los jardines es

considerado una instancia remedial para las ocasiones en las que las practicantes tienen dificultades con estos saberes —“cuando hay una que tiene dificultades buscamos un jardín que necesite una ayudante y la proponemos”—. De alguna manera, frente a la insuficiencia de la formación inicial, el IFD descansa en la socialización laboral concurrente. Se utiliza el vocablo “concurrente” para diferenciarla de la socialización laboral estudiada por la literatura que tiene lugar con posterioridad al programa de formación inicial. Las practicantes se encuentran aquí transitando dos etapas de la formación al mismo tiempo: la inicial y la socialización laboral.

Por otra parte, las practicantes que trabajan poseen, para las profesoras, tanto virtudes como vicios. Por un lado, la socialización laboral concurrente enriquece y permite que las practicantes “tengan soltura para moverse con los chicos”. Por otra, en oposición a la formación del IFD, la socialización laboral concurrente sería la causante de la “deformación laboral” en ciertas instituciones. Así, la tarea de formación está configurada como una misión imposible: mientras para las “puras de la formación” el dispositivo es insuficiente, para quienes ya trabajan es inadecuado.

Las formadoras y las instituciones en las prácticas profesionales

Las condiciones de los trayectos de práctica profesional no siempre son propicias para la transmisión del oficio. Se exploran aquí a partir de, por un lado, la percepción de las formadoras y, por otro, los vínculos interinstitucionales que se tejen entre el IFD y los jardines asociados (es decir, las instituciones en las que las practicantes realizan sus inmersiones durante las prácticas profesionales). En la primera sección examinamos el modo en que profesoras de práctica y docentes orientadoras se ven y cómo son vistas por los miembros de la tríada. En el segundo, analizamos los vínculos conflictivos y colaborativos entre las instituciones formadora y asociada.

Las formadoras de las prácticas profesionales: un juego de miradas

Las profesoras de práctica

Las profesoras de práctica, encargadas de los talleres de práctica, definen su tarea en clave de la tensión teoría-práctica. Conciben a la teoría y a la práctica como dos polos y tienden a buscar conciliar ambos extremos. Gloria hace eco de esto último: “y todo lo que se trabaja es ese amasado intermedio que hace de la teoría y la práctica un todo; o sea, tomás mucha teoría, tomás muchas de las cosas que pasan...”

Pero la intencionalidad es esa”. Según ella, la tarea es una de amasado, en tanto supone la creación de un todo a partir de distintos ingredientes: la teoría y “las cosas que pasan”.

En otra línea, Susana relata:

...no deja de apasionarme el trabajo, pero me apasiona [este trabajo] porque podés poner lo que aprendiste en la sala [...] pero con una vueltita más. Es decir, esto sí lo puedo enseñar, esto sirve, pero ahora lo enseño con más fundamento: pongo la teoría, pongo el autor. Y corroborás que esto que vos experimentaste hay alguien que lo sostiene desde lo teórico (Entrevista a Susana, profesora de práctica).

Por un lado, Susana establece que su papel como profesora de práctica le ha permitido dar un nuevo sentido —“una vueltita más”— a su experiencia —“lo que aprendiste en la sala”—. Desde su perspectiva, la teoría permite “fundamentar” y “corroborar” lo experimentado a través de la autorización habilitada por lo que podríamos llamar conocimiento “de autor”. Así, para ella la teoría es una voz de autoridad que opera autorizando la experiencia. De esta manera, su concepción de teoría está fuertemente ligada a la autoría y, como tal, se encuentra materializada en el texto escrito. La “salida de la sala” y el acceso a la formación universitaria parece haber sido, para las profesoras de práctica, la puerta de entrada al terreno de la teoría. El ingreso a dicho mundo no supone, para Susana, un cambio en las prácticas de enseñanza, sino más bien una autorización del propio hacer porque existe “alguien que lo sostiene desde lo teórico”.

Para muchas profesoras de práctica la teoría tiene un poder autorizador, un valor de verdad y un criterio de utilidad. La posesión de un corpus de saberes teóricos es una de las principales características que suelen asociarse a la profesionalidad de una tarea. Poner el acento en el dominio teórico puede ser interpretado como una forma de resaltar el carácter profesional de su labor.

Sin embargo, para las profesoras de práctica, portar saberes de dominio teórico no es suficiente sin la legitimación que ofrece la experiencia docente en la práctica, que proviene de su experiencia como docentes del nivel. Podríamos decir que dicha combinación les permite ubicarse en una posición de *primus inter pares* en el terreno de las prácticas profesionales: su experiencia como docentes de educación inicial las posiciona como pares de las docentes orientadoras, pero su pasaje por la universidad —que conlleva el acceso a saberes de dominio teórico— las hace situarse un escalón más arriba.

Por su parte, las docentes orientadoras ven a las profesoras de práctica en clave del mismo par de oposiciones:

...está buenísimo todo lo que dice Piaget, Bruner, Vygotski, todo lo que vos quieras, pero la realidad de la sala es que mucho de lo que te dicen en el profesorado no se aplica, pero porque no te da. Me parece que [...] [tendrían que] dejar de lado esa cuestión de moda y que porque a las profesoras les gusta, tal actividad hay que implementarla: como la [nombre de una propuesta de enseñanza]¹... [...] Y creo que hay cosas que tendrían que empezar a actualizarse un poquito más con las disposiciones que a nosotras nos dan (Entrevista a Yésica, docente orientadora).

[...]indistintamente del número, de la cantidad de chicos [...] no vas a hacer el cambiado y te tomás diez minutos para jugar con el nene y el títere, porque es verdad que es un momento de estimulación, pero en la realidad cotidiana no son cosas que vos realmente podés llevar a cabo [...] porque también tenés una cuestión del gobierno que vos tenés que cumplir con ciertos requisitos: por ejemplo, que no podés juntar material de juego con material de higiene (Entrevista a Florencia, docente orientadora).

¹ Para preservar el anonimato evitamos nombrar aquí la propuesta de enseñanza, ya que es de autoría de una profesora del IFD.

Yésica y Florencia ofrecen otra mirada frente a la misma y escabrosa oposición entre teoría y práctica. La principal crítica de ambas docentes orientadoras a sus pares formadoras radica en su desatención a la “realidad de la sala”, que se caracteriza por tener limitaciones vinculadas a la economía de esfuerzos de las docentes —“no te da”— y a los marcos que regulan su trabajo —“las disposiciones que a nosotras nos dan”, “cuestión del gobierno que vos tenés que cumplir ciertos requisitos”—. Dichas limitaciones son señaladas por Florencia para indicar la inadecuación que, a su criterio, conlleva el enfoque promovido por sus pares formadoras para el cambiado de pañales. Por su parte, los enfoques didácticos de las profesoras de práctica son percibidos por Yésica como “modas” cuyo valor no es intrínseco (no se fundan en criterios pedagógicos), sino que radica en la preferencia de las profesoras de práctica. No es casual que la propuesta de enseñanza a la que refiere sea de autoría de una de las profesoras del IFD.

Las dos formadoras cuestionan a sus pares formadoras por no reconocer las limitaciones que sus propuestas tienen en el terreno de la sala, y también por aferrarse al conocimiento producido por el IFD. En este sentido, las orientadoras no cuestionan el dominio teórico en sí mismo, sino el conjunto de saberes producidos por el IFD en cuestión: consideran que son incongruentes con las condiciones de trabajo docente a las que se enfrentan en la práctica. En este sentido, y en línea con lo que sostiene Tardif (2004), el encuentro entre los saberes que los docentes utilizan en su trabajo diario y los saberes universitarios suele ser problemático. Para las orientadoras, los saberes provenientes del IFD —y de los que son portadoras las profesoras de práctica— son “considerados inútiles, sin relación con la realidad del trabajo docente diario ni contextos concretos de ejercicio” (p. 190).

Por otra parte, las profesoras de práctica conciben su tarea en términos de autonomía: “creo que lo que más funciona es que somos muy autónomos los profesores acá

[risas]... En esto hay una coordinación bastante abierta, que nos tira pautas, pero nos da libertad para hacer, nos han seleccionado exhaustivamente y supongo que por eso nos tienen cierto nivel de confianza” (Entrevista a Mariela, profesora de práctica). En las palabras de Mariela se puede inferir que, en primer orden, la autonomía de la que gozan las profesoras de práctica en el IFD se deriva de la “confianza” que las coordinadoras depositan en ellas. A su vez, la “confianza” proviene del “exhaustivo” proceso de selección al que son sometidas. Siguiendo este razonamiento, la autonomía es una consecuencia de las cualidades que, se supone, poseen quienes han sido seleccionadas para desempeñarse como profesoras de práctica. Las cualidades pueden tener que ver tanto con su idoneidad para la tarea, como con su alineamiento al enfoque que la coordinación del IFD busca salvaguardar. En segundo lugar, las palabras de Mariela remiten a una concepción de autonomía como “libertad para hacer”, es decir, la autonomía entendida como no intromisión del control externo en la propia tarea.

La autonomía por sobre otras formas de definir el propio trabajo remite, nuevamente, a la cuestión de la profesionalidad: es una de las características directamente asociadas con las profesiones. De hecho, la autonomía es uno de los principales elementos que recalcan quienes reivindican la profesionalidad del trabajo docente (Contreras Domingo, 1997). En este sentido, se la asocia con la posesión de un criterio propio, tanto moral como intelectual. Por otra parte, la autonomía profesional no solamente supone cierto estatus de separación, sino también una dinámica de relación que ubica al profesional autónomo por encima del profesional subordinado.

Ahora bien, a los ojos de las docentes orientadoras la autonomía de las profesoras de práctica se asocia menos con el “criterio propio, moral e intelectual [y más con] [...] el solipsismo, la arbitrariedad y el individualismo” (Contreras Domingo, 1997: 153):

Las ven muy poco: [...] una y a veces, con suerte, dos veces por semana. Yo no sé qué cantidad de horas ellas tienen que cubrir con su cargo, pero la realidad es que están un ratito y ya está. Creo que no alcanza para emitir un juicio de valor... (Entrevista a Malena, docente orientadora).

...yo no sé qué es lo que les han dado a ellas, no sé qué preparación tienen, no sé qué didáctica tienen. Pero a veces las actividades parecen más capricho de la profesora que pensadas para los niños de la sala (Entrevista a Marina, docente orientadora).

Malena y Marina deslizan críticas a distintos aspectos de la autonomía de las profesoras de práctica. Malena cuestiona la validez del juicio de valor que las profesoras de práctica realizan en la evaluación de las practicantes. Su arbitrariedad radicaría en la ausencia de evidencias —observaciones— suficientes para sostenerlo. Por su parte, Marina pone en cuestión el criterio —al que caracteriza como un capricho— de las profesoras de práctica en la preferencia de ciertas propuestas de enseñanza. Los dos fragmentos cuestionan el carácter positivo que se le atribuye a la dimensión autónoma de la tarea de las profesoras de práctica, tanto a la hora de definir propuestas de enseñanza como a la de evaluar a las practicantes. Parecería entonces que las reivindicaciones de profesionalidad de las profesoras de práctica no siempre encuentran una aceptación por parte de las orientadoras: al menos algunas de ellas sospechan e incluso llegan a cuestionar su idoneidad.

Las docentes orientadoras

En el caso de las docentes orientadoras, la variabilidad de su lugar es mucho mayor. Dado que no se trata de un rol institucionalmente reconocido ni remunerado, los lugares autopercebidos y adjudicados varían enormemente. Se

presenta aquí un caleidoscopio de figuras que configuran un abanico de oportunidades y obstáculos para la formación de las practicantes.

La docente desacreditada

La primera figura deriva de una desacreditación propia y adjudicada del potencial formador de las orientadoras. No son pocas las que se sienten relegadas por sus pares: “..le dan mucha bolilla las profesoras a los señalamientos que uno hace. [...] En ningún momento pasa que la profesora de residencia diga ‘bueno, seño, usted que es la maestra de sala, ¿cómo la ve...?’ Quizás porque no nos consideran aptas...” (Entrevista a Yésica, docente orientadora).

La sensación de ser desacreditada puede inferirse de la última frase del fragmento, en la que Yésica confiesa que las profesoras de práctica dudan de su idoneidad. En otras ocasiones, las orientadoras perciben ser desacreditadas no solo como formadoras, sino también como docentes de sala:

Ya en sala de cinco ellos van solos al baño y no abrían las canillas de agua caliente, entonces venían con las manos congeladas; y entonces, les dije “bueno, por estos meses vamos a usar alcohol”, y listo. Y ella el primer día de residencia agarró y les fue a lavar [...]; entonces, le digo “la verdad que no, porque me observaste y te di la razón por la cual no lo estoy haciendo. Cuando tenés chicos a cargo, no hay otra, tenés una responsabilidad civil. Entonces la residente [me contesta] [...] “pero yo estoy a cargo del grupo ahora”, y le dije “no. Estás a cargo de las actividades, pero a cargo del grupo estoy yo, la responsabilidad civil la tengo yo. Entonces, si yo te doy una explicación de por qué hago esto o por qué no lo hago, tenés que escucharme” (Entrevista a Florencia, docente orientadora).

La percepción de desacreditación que expresa Florencia roza lo íntimo de su tarea y, al hacerlo, refleja su doble lealtad: hacia la practicante y su formación y hacia los niños que tiene a cargo. Al entrar en contradicción, la segunda es

más poderosa: de alguna manera, la desacreditación percibida la aleja de la posibilidad de ofrecer oportunidades de formación a la practicante.

Esto también se manifiesta en los dichos y acciones de las profesoras de práctica, entre quienes la desacreditación asume dos formas. La primera se asocia a un modo de interpretar las situaciones conflictivas que emergen entre orientadoras y practicantes:

...se genera conflicto porque hay así como recelo, se juegan fantasías en relación al poder, ¿no? ... Por ejemplo [...] la maestra de sala de 3 tenía una actitud muy recelosa de la mirada del otro. Entonces ella quería no ser modelo sino ser la modelo, entonces todo lo que hacían las chicas estaba por debajo de lo esperado (Entrevista a Mariela, profesora de práctica).

Practicante: [...] ayer la maestra me interrumpió la actividad para que se pongan las camperas. Pero faltaba un montón todavía para la salida. Después se quedan abajo sin hacer nada...

Profesora de práctica: bueno, claramente ella tiene un tema de ansiedad. (Observación taller, mayo de 2015).

El tipo de interpretaciones que predominan en los fragmentos privilegian lo subjetivo e intersubjetivo por sobre lo pedagógico y las condiciones institucionales en las que acontecen los hechos. Las acciones de las orientadoras que resultan incomprensibles para las practicantes o las profesoras de práctica, son interpretadas por ellas como fantasías de poder, signos de ansiedad, celos profesionales, necesidad de control, dificultad de establecer vínculos sociales sanos, entre otras.

En segundo lugar, la desacreditación se evidencia en que algunas profesoras de práctica instruyen a las practicantes sobre cómo manejar las situaciones de disenso con las docentes orientadoras. Las palabras de Gloria resultan ilustrativas de esta modalidad: “hay maestras con las que

es muy difícil [...] y tenés que ser muy hábil para ocupar el espacio”. Precisamente, la desacreditación radica en que promueven que las practicantes sean “hábiles” para evitar a las orientadoras:

...y también les digo a las chicas que me echen la culpa, que le digan que la tuvieron a Martínez en plástica y que le digan que si yo llego ahí y las veo haciendo esto —yo, que soy una bruja— las voy a matar. [...] Es importante no pelear con la maestra, porque si peleás con la maestra la pasás mal. [...] Así que hay que lograr sin caer: jamás hacemos lo que no nos parece que está bien (Entrevista a Gloria, profesora de práctica).

...mirá, vos decile así: “la profesora me va a venir a observar y en general se fija mucho si lo que yo hago tiene que ver con la planificación”. Y decile “aparte, como la profesora la tuvo mucho de asesora a Analía Rodríguez...”, yo les digo para que no te cuestione demasiado... (Observación taller, octubre de 2014).

En los fragmentos las profesoras de práctica promueven de lo que se puede denominar “tácticas evasoras”. En particular, las profesoras sugieren que las practicantes atribuyan las razones de un determinado curso de acción a las directivas o amenazas de un tercero, en lugar de esgrimir argumentos pedagógicos o intentar contextualizar la situación.

De esta manera, la figura de la desacreditación parece limitar las posibilidades de formación para las practicantes. Además de las oportunidades perdidas, la figura de la docente desacreditada, en general, y las interpretaciones subjetivas y las tácticas evasoras, en particular, transmiten una jerarquía de terrenos, actores y saberes (Bernstein, 1993). En relación a lo primero, el mensaje regulativo ubica a la institución formadora por sobre la institución escolar, posicionando a esta última en el lugar de la carencia y el no saber.

La docente aprendiz

Esta figura responde exclusivamente a una mirada atribuida a las orientadoras y no asumida por ellas. Algunas profesoras de práctica las ven como un actor que aprende —y debe aprender— a partir de la situación de práctica y las propuestas de enseñanza de la practicante:

[Yo quiero maestras] que te digan “¡qué bueno que traigas ideas nuevas del profesorado!”. Maestras que [...] tienen ganas de aprender y también de enseñar. Una vez una maestra me pidió materiales de alfabetización inicial, le gustó porque ella no trabajaba nada de eso, entonces le pidió a la residente si podía mandar y cuando me vio me dijo: “ay, si tenés más cosas me interesa porque yo no lo trabajo, vi que la residente lo hizo y vi que los chicos se entusiasmaron, entonces si tenés algo...”. Para mí eso fue como una situación casi ideal... (Entrevista a Mónica, profesora de práctica).

Desde la mirada de Mónica, la inmersión de las practicantes supone para la docente orientadora, una instancia de actualización académica mediante la incorporación de novedades.

En una conversación en el taller, en el marco de las devoluciones a una estudiante que había realizado una actividad de dramatización, se reproduce un comentario de la docente orientadora:

...yo creo que a [la maestra] le sirvió la presencia de ustedes. [...] quédense tranquilas que creo que generaron en ella el bichito ese de probar algo distinto. Cuando yo estaba en sala tenía compañeras que decían: “no [quiero recibir practicantes]” [...]. Por eso siempre me interesó trabajar acá, porque yo veía como que las chicas de acá venían y yo aprendía cosas de ellas, me enriquecían. Me parece que hay muchas docentes en esa posición, [...] sienten como que vos venís a sobrecargarlas de trabajo en vez de pensarlo como un espacio en el que ellas se enriquecen porque vienen cosas nuevas (Observación taller, mayo de 2014).

Las palabras de Luisa parecieran indicar cierta satisfacción por la tarea bien hecha, como si concibiera que la presencia de las practicantes en los jardines busca transformar a las docentes orientadoras. Desde su perspectiva, si las orientadoras aceptaran las prácticas profesionales como una instancia de enriquecimiento, entonces no las percibirían como una sobrecarga del trabajo: de alguna manera, el esfuerzo se vería compensado por el aprendizaje. Esta figura pone a las practicantes en el lugar de llevar consigo propuestas pedagógicas novedosas a docentes que no reciben formación permanente (Mattsson, Eilertsen & Vidar Rorrison, 2011).

En términos de formación, la figura de la orientadora como aprendiz permite distintas interpretaciones. En principio, parece invertir la lógica de la formación, en tanto serían las orientadoras quienes adquieren nuevos saberes. Si bien no pareciera haber lugar para la transmisión de saberes de tipo experiencia y situados, sí pareciera haberlo para los ligados a la novedad. Igualmente, el lugar del docente aprendiz puede abrir la puerta a oportunidades de formación horizontales, es decir, en los que la práctica sea un tiempo y un espacio de aprendizaje tanto para la orientadora como para la practicante, siempre y cuando este lugar no esté acompañado ni teñido de cierta desvalorización o desacreditación. Así, respecto del mensaje regulativo, la jerarquía de terrenos, actores y saberes podría ubicar a las orientadoras en una posición de paridad respecto de las practicantes lo que, si bien dificulta la transmisión de saberes de tipo experiencial —que suponen cierta asimetría entre el experto y el aprendiz— pueden abrir camino o la circulación de otro tipo de saberes, específicamente los ligados a la actualización pedagógica y académica.

La docente compañera

La figura del compañerismo alude al posicionamiento de las docentes orientadoras como compañeras de las practicante y a la expectativa de las profesoras de práctica de que se constituyan en parejas pedagógicas de las primeras. Así, para algunas orientadoras, la práctica se constituye en una instancia de trabajo colaborativo sin intencionalidad formativa ni distinciones entre experta y novata: “..la [practicante] que me tocó a mí [...] fue más una compañera que una residente porque realmente estaba bien al nivel de lo que se esperaba, armamos un equipo de trabajo” (Entrevista a Melina, docente orientadora). Melina explica que su vínculo de compañerismo con la practicante fue posible por el alto grado de preparación de la última. En su diferenciación entre residente y compañera, Melina arroja luz sobre su concepción de su tarea: mientras que frente a la residente su función podría implicar algún tipo de compromiso formativo o de apuntalamiento, frente a una compañera su relación es de paridad.

Este lugar supone simetría y, en ocasiones, cuando esta no se constata, la dimisión del lugar de la formación: “formar una docente no es mi rol... yo la ayudé [...] pero bueno, la responsabilidad con respecto a su formación no me corresponde a mí sino a su profe de prácticas” (Entrevista a Laura, docente orientadora). Podría alegarse que existe una relación entre la expectativa de conformar un vínculo de compañerismo y simetría con las practicante y el desentendimiento de su formación cuando no hay paridad efectiva, es decir, cuando se detecta que todavía son docentes en formación. En estos casos, Laura no se reconoce como quien debe proveerla y relega la tarea en su par formadora.

La docente informante

Las docentes orientadoras presencian la totalidad de las actividades e interacciones cotidianas durante el tiempo de inmersión de las practicantes. Esto las pone en una posición propicia para convertirse en fuente de información para las profesoras de práctica sobre el desempeño de las practicantes. Así lo expresa Marina:

Yo veo que [...] [las practicantes] preparan todo para el momento que viene la profesora a observar. [...] Y es como en el momento [de la observación] la residente hace ¡*guau!* [...] Yo esas cosas siento que se las tengo que decir a la profesora, porque nosotras las vemos todo el tiempo y ellas, con suerte, las ven un ratito en la semana... (Entrevista a Marina, docente orientadora).

Marina asume que su lugar es de recolectar información para transferirla a su par, adoptando así una posición observante. Este lugar asumido por muchas docentes orientadoras es también adjudicado por sus pares formadoras:

A mí sí me interesa tener la mirada de la maestra porque es la que está todo el tiempo y muchas veces [...] me alertan sobre algunas cuestiones [...] que a mí después me interesa trabajar con las chicas... Este año pasó que una maestra me dijo: “mirá, solo prepara los materiales los días que vos vas a venir, los demás días no”. Bueno, ese tipo de información para mí es relevante... (Entrevista a Mariela, profesora de práctica).

Asimismo, algunas profesoras de práctica esperan que las orientadoras informen a las practicantes sobre los niños y el grupo. En sus talleres Gloria repite con frecuencia: “la maestra sabe y para nosotros es fuente de información [...]”. Hablen con la maestra, ella conoce a los niños mejor que nosotras” (Observación taller, mayo de 2015). Esta es una percepción extendida que se funda, sobre todo, en la brevedad de la inmersión de la práctica, que conlleva recurrir a las orientadoras para obtener información que permite

ajustar las propuestas de enseñanza al grupo específico. Esto es consistente con la categorización que presentan Clarke et al. (2014) en su revisión de literatura sobre las funciones los docentes orientadores. Según sus hallazgos, los profesores de práctica suelen esperar que sus pares den un orden al caos percibido por los practicantes proveyendo información relevante sobre el contexto.

En términos formativos, las orientadoras informantes desaprovechan, en cierta medida, las posibilidades propias del lugar que ocupan. En este sentido, se limitan a apuntalar y jerarquizar a profesoras de práctica y se posicionan en un lugar de vigilancia más que de enseñanza. Esto último no pareciera favorecer que las practicantes construyan un vínculo pedagógico con ellas, en tanto se sienten vigiladas antes que acompañadas, guiadas y orientadas. Esto se potencia en tanto las docentes orientadoras no cuenten con una posición formalizada ni un salario asociado a su posición en las prácticas profesionales. Salir de este lugar de informante no solo depende de la voluntad individual de las formadoras, sino también de la institucionalización del papel de las orientadoras y el emparejamiento de sus funciones con las profesoras de práctica.

La docente modelo

La figura de la docente modelo, habitualmente adjudicada pero no asumida, suele poseer connotaciones tanto positivas como negativas para las profesoras de práctica:

Es así, las chicas aprenden para bien y para mal de ellas [...]. Vos lees registros de las alumnas, [y encontrás] cosas que a veces no las podés creer. [...] Por ejemplo, una maestría que decía “no, yo a ese nene lo llamo zanahoria”. Estas cuestiones que van dejando como huellas en contra de las huellas que uno quiere dejar (Entrevista a Romina, profesora de práctica).

[La maestra] es realmente el modelo de lo que la practicante desea alcanzar, de lo que no desea alcanzar [...]. Pero es facilitador u obturador, es inevitable ese modelo (Entrevista a Mariela, profesora de práctica).

En los relatos de las profesoras, el modelo de las docentes orientadoras aparece adjetivado en términos binarios: bien y mal, facilitador y obturador, ejemplo y contraejemplo. El “mal” modelo es el que orienta la formación en una dirección contraria a la que ella como profesora de práctica prefiere. El supuesto que parece subyacer a estas oposiciones tajantes es la existencia de un modelo ideal de ser docente. Tal como alertan Lunenberg, Korthagen & Swennen (2007), muchas veces los formadores se constituyen en modelos aunque no sea esta su intención.

En términos de formación, adjudicar el lugar de anti-modelo a docentes en ejercicio que poseen una acreditación para realizar su tarea supone, en términos regulativos, una fuerte desvalorización del oficio docente y del saber que le es propio. Pero además, el problema radica en la naturaleza propia de lo modélico. Cuando existe un modelo ideal —libre de defecto— o un antimodelo se desvanece su potencial formador: en lugar de inspirar y estimular la imaginación y la creación, los modelos impolutos y los antimodelos promueven, por la positiva o por la negativa, la imitación y la repetición (Alliaud, 2009).

La docente formadora

En contadas ocasiones, las docentes orientadoras se ubican en un lugar —o les es adjudicado uno— nítidamente formador:

...yo soy una maestra vieja ya, entonces lo mío es ayudarlas en todo lo que se puede [...] Inclusive, [a una practicante] yo le marqué cosas en forma personal diciéndole “mirá, a mí me parece que...”. Cuando vi que [...] [la practicante] no llegaba a resolver, no llegaba a poner... [...] [Entonces] le dije

un montón de veces “despreocupate porque no es mi idea aplazarte, si es por eso, tenés la práctica aprobada. Ahora, si esto te suma nervios, dejalo de lado. Vamos para adelante a trabajar y a aprender...” (Entrevista a Malena, docente orientadora).

Malena se percibe como una “maestra vieja”, lo que hace referencia a su experiencia docente y a la idea de que la experiencia trae aparejada cierta responsabilidad de formar a otros. Malena manifiesta su intento por desplazar de la escena las cuestiones ligadas a la acreditación para dar lugar a situaciones del orden de la formación. Del otro lado, algunas profesoras de práctica, como Silvina, adjudican este lugar a las orientadoras:

...yo lo que les sugiero a las maestras que estén estampilladas contra la pared y que hagan como que no están, en lo que ellas consideren que tienen que intervenir porque va a propiciar o va a enriquecer la propuesta, que lo hagan; en la medida en que ven que pueden retirarse porque no es necesario [...] que lo hagan también. [...] [Yo las] necesito desde el lugar de que acompañen a las chicas en lo cotidiano, porque yo no estoy todo el tiempo con las chicas, que sí se acerquen y les marquen cosas... (Entrevista a Silvina, profesora de práctica).

La concepción de Silvina alude a la dimensión formativa de las orientadoras: define el papel de la docente orientadora en clave de intervención y reconoce el criterio de las formadoras para decidir cuándo no intervenir. Aquí, el papel formativo de las docentes orientadoras no se solapa con el de la profesora de práctica, sino que es complementario, por su cercanía a la práctica cotidiana y a la observación diaria del proceso de las practicantes.

El lugar de la docente formadora es el que parece más prometedor para potenciar el carácter formador de las prácticas profesionales. Por un lado, permite aprovechar el saber de la experiencia de las orientadoras, el lugar privilegiado de las instituciones educativas para visibilizar

los saberes situados que allí circulan y pluraliza los actores formadores en las prácticas profesionales. Si las formadoras son dos, las practicantes duplican sus oportunidades de aprendizaje. En términos regulativos, esta figura enaltece el oficio de enseñar, al posicionar a quienes ejercen el oficio de enseñar y a las instituciones educativas como terrenos valiosos en los que existen saberes y actores de quienes se puede —y vale la pena— aprender.

Hacia una formación en plural

El bajo grado de institucionalización y reconocimiento profesional de las orientadoras favorece la emergencia de un caleidoscopio de figuras, que son producto de tradiciones históricas, vínculos personales, vínculos interinstitucionales, posicionamientos personales, entre otros factores.

Los posicionamientos de las orientadoras derivan de un juego de posicionamientos asumidos y atribuidos y cubren un gran abanico de papeles que van desde la desacreditación hasta la formación. En el terreno, estas figuras no son mutuamente excluyentes ni, probablemente, exhaustivas. Por un lado, solo una docente orientadora puede asumir más de un posicionamiento —por ejemplo, según la profesora de práctica con la que se encuentre trabajando podría posicionarse como desacreditada y como formadora—. Por otro, existen numerosas ocasiones en que las figuras asumidas y adjudicadas no coinciden: las condiciones que estructuran el trabajo docente en las prácticas profesionales inciden sobre este punto. Asimismo, su carácter no exhaustivo se corresponde con la naturaleza del estudio empírico: a pesar de que el estudio de caso no permite extrapolar los resultados al conjunto del universo, su aporte se encuentra en que permite trabajar sobre una serie de situaciones a nivel micro, meso y macro.

En líneas generales, puede decirse que en las prácticas profesionales examinadas las docentes orientadoras cuentan con un —parcial— reconocimiento simbólico para su accionar (emplazado en la normativa), pero no cuentan con el reconocimiento material. La ausencia de reconocimiento laboral contribuye a erosionar el reconocimiento simbólico, asumido y adjudicado, de su posición. Esta carencia encubre el accionar de las orientadoras, incluso cuando estas se involucran como formadoras de nuevas docentes.

Así, las figuras no se desprenden solo de la intencionalidad, deseo o vocación de los actores, sino que se encuadran en un contexto curricular e institucional que no favorece a la figura de la docente orientadora. Es probable que los avances en materia curricular y normativa favorezcan su progresiva visibilización. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que esta construcción se apoya sobre tradiciones cuya deconstrucción es un trabajo que excede a la sanción de nuevas normativas y documentos curriculares, sino que implica la transformación de los esquemas de percepción y de los saberes de todos los actores de la tríada.

Las figuras anteriores no son neutras en términos de formación. Por un lado, ofrecen oportunidades diferenciales de preparación a las practicantes. Si bien no es posible clasificar las figuras en términos de grados o intensidades de participación, cada una de ellas promueve distintos tipos y oportunidades de formación para las practicantes. Así, quienes se encuentran con una docente que ocupa un papel formador poseen más oportunidades de aprendizaje que quienes se insertan en el aula de una docente desacreditada. Mientras tanto, quienes se insertan en salones de clase de docentes compañeras o modelos acceden a otro tipo y cantidad de oportunidades formativas. En cualquier caso, un escenario en el que la formación en las prácticas profesionales suceda en plural —esto es, esté a cargo de más de una formadora— es beneficioso para la formación.

De alguna manera, la pluralidad podría contrarrestar el mensaje regulativo que parece predominar en el trayecto de práctica profesional estudiado. Por caso, la figura de la docente desacreditada, en general, y las interpretaciones subjetivas y las tácticas evasoras, en particular, transmiten una jerarquía de terrenos que ubica al profesorado sobre la institución escolar, una de actores que pone a las profesoras de práctica sobre las orientadoras. Esta visión reduce y hasta humilla al propio oficio docente. Al hacerlo las practicantes como nuevas miembros de la comunidad son invitadas a descalificar al mismo oficio para el que se están formando y que en las instituciones formadoras se busca, al menos declarativamente, jerarquizar. Dicho mensaje regulativo supone una manera unívoca de ejercer el oficio docente, que podría conmovirse desde una formación plural en términos de figuras formadoras. Pensar las prácticas profesionales en términos triádicos (esto es, desde la relación entre profesoras de práctica, docentes orientadoras y docentes en formación) puede contribuir a renovar la forma de conceptualizar el lugar que ocupa cada actor que prevalece en muchas instituciones formadoras.

Vínculos interinstitucionales

Vínculos conflictivos

Los vínculos entre el IFD y los jardines asociados son complejos y, en muchas ocasiones, conflictivos. Estos vínculos son importantes porque constituyen parte de las condiciones que pueden favorecer u obturar la transmisión del oficio: los vínculos conflictivos suponen tiempo de los talleres destinado a su resolución y, por tanto, no destinado al trabajo formativo. Pero además, los conflictos nos permiten arrojar luz sobre el modo en el que IFD y jardines asociados asumen su papel en la formación de nuevos docentes.

En general, el origen de los conflictos está en la disconformidad de las profesoras del IFD con la calidad educativa de los jardines asociados: “...no tiene nada que ver con lo que nosotros planteamos desde acá del profesorado” (Observación taller, mayo de 2014), expresa categóricamente Luisa frente las sucesivas críticas que las estudiantes realizan respecto del jardín. La idea de que el IFD y los jardines son dos terrenos diferenciados no es nueva. De hecho, la literatura del campo de la formación docente ha denunciado una y otra vez la peligrosidad de tan tajante división (Davini, 1995), que ubica al IFD como el reino de la teoría y al jardín como el de la práctica y, al hacerlo, desvaloriza al segundo:

...lo que menos funciona [...] [es] lo que tiene que ver con la interinstitucionalidad, es decir la vinculación con otras instituciones... Pero eso no creo que sea un problema de esta institución. A veces encontrar, por ejemplo, jardines maternos privados o públicos para hacer las prácticas es difícil, buenos, es casi imposible. Los jardines maternos son los que tienen condiciones como de mayor precariedad en lo pedagógico (Entrevista a Mariela, profesora de práctica).

Mariela reconoce que el vínculo interinstitucional es un aspecto problemático en el IFD. Desde su perspectiva, el problema no se encuentra en el IFD, sino en la baja calidad educativa de los jardines. Frente a los jardines, el IFD se ubica en una posición de distinción, en el sentido que le da Pierre Bourdieu y retoma Sennett: “la retórica de la calidad sirve como herramienta para la reivindicación de estatus” (2009: 302). Distinción y calidad porque el IFD funda su distinción en la calidad de los saberes que produce y hace circular. De alguna manera, cada vez que desde el IFD hace referencia a la distancia que lo separa de los jardines asociados reafirma su propia superioridad. Su distinción se funda en que posee el monopolio del saber necesario para establecer qué es una “buena” práctica pedagógica. La distinción tiene una operatoria peligrosa, en tanto en el propio

movimiento de reafirmación conlleva un progresivo aislamiento y desconexión de todo/s aquello/s que no queda/n dentro de sus bordes (Sennett, 2009) —en este caso, de los jardines asociados y del resto de los miembros de la comunidad de práctica—.

En el caso de estudio analizado en este libro, la distinción adquiere una forma peculiar en la que el IFD se arroga una función supervisora de los jardines, lo que lo ubica en una posición de doble supervisión: de las practi-cantes y de los jardines.

Quando las chicas me cuentan algunas cuestiones yo siento que tengo que ir a hablar. Por ejemplo, este año me pasó en una sala de lactarios que las maestras no alzaban a upa, eso es recontra grave y yo fui con la Directora a decirle. Estas son las situaciones que a veces se me plantean como más difíciles, que me siento con una responsabilidad de tener que hacer algo [...]. Otra situación también de una maestra que insultó a un nene en una sala de uno, me lo cuenta la residente y yo dije: “con esta información tengo que hacer algo” Y fui a hablar a la Dirección y después claro, se volvió más compleja la relación con la maestra, pero yo no podía tener esa información... (Entrevista a Mónica, profesora de práctica).

Varios puntos pueden desprenderse del análisis de la transcripción de arriba. Por una parte, no hay dudas de que Mónica se siente responsable al conocer realidades de los jardines de infantes que considera “graves”. Frente a la decisión de tomar cartas en el asunto, la intervención comienza con una conversación con el directivo de la institución. Esta operación reafirma la superioridad del IFD, que se posiciona por encima de las docentes orientadoras y, si la situación no se resuelve, también por encima de las autoridades del jardín. Es comprensible y esperable que dicho movimiento debilite el vínculo entre las formadoras.

Ahora bien, lo señalado no implica que las situaciones que las profesoras de práctica observan en los jardines no sean “objetivamente” graves. En todo caso, la pobreza de las

condiciones pedagógicas de algunas instituciones, especialmente maternas, sugiere también la ausencia de supervisión estatal en dichas instituciones, cuyo tipo de gestión es mayormente privado. Precisamente, la supervisión del IFD puede operar en y por la existencia de dicho vacío:

Millones, millones, millones de casos de esos, mucho más de lo que uno quisiera. [...] Acá tuvimos un caso muy histórico que todavía seguimos pagando de un jardín del Gobierno de la Ciudad en donde les metían la comida a los bebés, vomitaban y les hacían tragar el vómito, entre otras cosas, los ataban con un cinturón. [...] Yo le dije a mi grupo “hagan todo lo que quieran, coloquen lo que quieran [en la carpeta didáctica], pero que entreguen sin nombre”. Entonces entregan solo con nombre de la profesora a la Coordinación y con eso la Coordinación interviene y todavía seguimos pagando porque todavía circulás por esa zona y te dicen “no, porque las alumnas del [...] vienen a criticar y después denuncian” (Entrevista a Romina, profesora de práctica).

Romina relata una situación que podría considerarse “objetivamente” grave. Sin duda, la existencia de escenarios de este calibre en instituciones de educación inicial es una señal de alerta y preocupación. No obstante, es importante detenerse en lo que atañe a la construcción del vínculo interinstitucional entre la institución formadora y asociadas. Por un lado, Romina retoma la información que recibe por parte de las practicantes y, sin traducción intermedia, la asume como demanda propia —con su firma y no la de las practicantes—. El proceso sugiere que las practicantes, en tanto miembros de una institución que se asume distinguida, son ubicadas por encima de las docentes orientadoras que son en su mayoría docentes tituladas.

Luego del incidente, el vínculo del IFD con las instituciones asociadas cercanas pareciera haberse quebrado. La imagen que Romina recupera es que la institución “critica” y después “denuncia”. Frente a esas dos cuestiones no

pareciera haber cooperación posible porque el otro es considerado demasiado desigual como para poder establecer un vínculo cooperativo.

Dicho esto, la crítica aparece como problema en el vínculo interinstitucional. La crítica es un elemento sobre el que el IFD tiene una posición ambigua:

...trato de que justamente hagamos una mirada crítica. Siempre digo lo mismo: “ustedes no van a criticar a la maestra, nosotros en todo caso lo que vamos a hacer es cuando vuelvan...”. [...] Pueden estar en desacuerdo, obviamente que pueden estar en desacuerdo y puede ser muy diferente a lo que se trabaja en el profesorado; en todo caso, hay que plantearlo acá en el profesorado, no en el jardín, no es el ámbito donde hay que plantearlo (Entrevista a Mercedes, profesora de práctica).

Mercedes parece establecer una distinción en cuanto al espacio apropiado para la crítica. En muchas entrevistas, el imperativo inicial que indica que los jardines no son un espacio sujeto a críticas en el marco de los talleres de práctica se modifica en seguida. Según la perspectiva de esta profesora de práctica, la diferencia entre criticar y tener una mirada crítica pareciera estar ligada al espacio en el que las disidencias son expuestas. Sin embargo, esta distinción parece asociarse más al decoro —que los actores del jardín asociado no sepan que son criticados— que con un tratamiento cuidadoso de la diferencia.

La delgada línea que separa “la mirada crítica” de “la crítica” para el IFD puede repensarse, a partir de los aportes de Sennett (2009), en términos de la diferencia entre la comparación odiosa y la competencia cordial. La característica central de la primera es que se concentra en resaltar la desigualdad. Del lado del experto, la desigualdad reivindica su superioridad; del otro lado, lo que predomina es “la sensación de humillación y el resentimiento que este experto puede producir en los demás” (Sennett, 2009, 155). De esta manera, la crítica de los jardines sienta sus bases sobre la

comparación odiosa, cuyo efecto es, precisamente, la humillación de los jardines y, paradójicamente, del oficio para el que las practicantes se están formando y que las profesoras de práctica buscan incansablemente jerarquizar. En cambio, la competencia cordial no sienta sus bases sobre contrastes de tipo “mejor” y “peor”. Más bien, asume y explicita las diferencias y las pone a jugar para estimular la imaginación y la creación: la imaginación a través de la búsqueda interpretativa de las razones que pueden permitir comprender que otros hayan resuelto situaciones de un modo diferente y la creación a través de la búsqueda de alternativas que puedan competir cordialmente.

Así, el problema de la comparación odiosa pareciera obturar la transmisión del oficio. Por un lado, produce un desplazamiento del foco central de las prácticas profesionales -la transmisión del oficio-, y por otro, obstruye la posibilidad de contingencia y la limitación como oportunidades de formación:

A las chicas las tengo que preparar un poco [...] y tenemos que trabajar siempre un poco lo de la crítica. Vos sabés que a la mañana yo tengo a un varón [...] que le cuesta muchísimo salir de la crítica. Siempre encuentra algo. Cuando vinimos al [jardín maternal] y estaban todas fascinadas, él dijo que había leído en algún apunte que tenía que haber una silla grande para los adultos y que acá no había. Y yo le dije que él tiene que trabajar mucho en eso, porque yo soy de la postura de que no estamos en los jardines para criticar, no es lo mismo una mirada crítica que la crítica (Notas de campo, IFD, abril de 2015).

En el fragmento de arriba la profesora pone en cuestión la crítica de un practicante y dice que “siempre encuentra algo”. La crítica del practicante se funda en la lectura de un texto prescriptivo y desconoce las condiciones en las que se sitúa el problema. Si analizáramos la situación, por caso, podríamos preguntarnos cuáles son las razones por las que sería deseable que hubiera una silla específica para

los adultos y, todavía más, cómo podríamos generar un espacio para el docente dentro de la sala. De esa manera, una crítica puede transformarse en un problema *in situ* que funciona como una oportunidad para la formación. Los problemas situados, derivados de la limitación y la contingencia, estimulan la imaginación en la búsqueda motivos subyacentes y soluciones alternativas y, por tanto, son formativas para el oficio.

En la vereda de enfrente, los jardines asociados no siempre aceptan la posición supervisora y distinguida del IFD. En un jardín asociado que se indagó en profundidad, una docente orientadora ofreció un ejemplo de un conflicto entre el IFD y su jardín:

Fue una vez. [...] Era una sala de uno de veinte chicos todos a mi cargo; con calor, cansados... Cuando llegaron a comer tenían mucho sueño y yo dije “se están durmiendo, listo” y se decidió que duerman. O sea, ya comieron, no le va a hacer mal a nadie... Antes de que coman un pedacito de postre dije “listo, están fastidiados, cansados, empiezan a llorar: a dormir”. O sea, es cansancio: “a dormir todo el mundo”. [...] [Las residentes] hablaron con la profesora [y le dijeron] que no le dábamos el postre a los chicos y que los acostábamos así y vos decís “pero pasó una sola vez”. Entonces, una residente que está haciendo la primera fase de observación, la primera semana un día y te vas a quejar... Bancate dos semanas por lo menos de ver la realidad de la sala para emitir algún juicio de valor [...] Fueron a hablar, la profesora vino querían elevar una queja a la dirección y ahí dijeron “basta de residentes. [...] Acá se vienen a hacer residencias, no a cuestionar a nuestras docentes que como todo docente, tienen errores, tienen fallas, se equivocan”. [...] Están cansados, entre comer un pedazo de manzana y dormirlo yo priorizo la angustia que le está generando al chico estar sentado por un pedacito de manzana, priorizo al niño [...] En el profesorado tenés el jardín ideal, la idealización de la sala: el trabajo y la realidad de los jardines no existe... (Entrevista a Yésica, docente orientadora).

El relato de Yésica pone en perspectiva el asunto bajo análisis². Por una parte, lo interesante del relato de Yésica es que, detrás de una decisión que acabó siendo denunciada, había un criterio de toma de decisión que el IFD suele considerar soberano: el interés del niño. En el relato, el criterio de decisión de la docente orientadora parece no interesar a la profesora de práctica o a la practicante, en especial a la primera quien acude directamente a plantear el problema a las autoridades. La reafirmación de superioridad propia de la comparación odiosa produce en el jardín sensación de humillación y menosprecio y lleva a las autoridades a tomar la decisión de romper el vínculo.

Asimismo, en el relato aparece un cuestionamiento a la legitimidad de las profesoras de práctica y de las practicantes para realizar juicios de valor sobre el jardín a partir de un conocimiento acotado de su cotidianeidad. Este punto es clave: el ejercicio del oficio en escenarios complejos supone, también, el reconocimiento de que en las prácticas profesionales no es posible aprehender toda la complejidad. En esa línea, la aproximación a los jardines puede permitir un esbozo de su cotidianeidad y juicios siempre provisionales y transitorios de lo que allí ocurre. Sennett asigna un valor a la provisionalidad en la artesanía: “El buen artesano entiende la importancia de [...] la falta de conocimiento acabado de los detalles de una empresa en el momento de embarcarse en ella. [...] El esbozo informal es un procedimiento de trabajo para prevenir una conclusión prematura” (2009: 322). Asignar rango de esbozo a lo que se observa durante las prácticas profesionales es formativo porque deja abierta la puerta a una redefinición de lo ya sabido en instancias posteriores. Además, puede permitir vínculos más saludables entre el IFD y los jardines asociados.

² Excede los límites e intereses de este trabajo establecer la verosimilitud de las situaciones que relata el IFD y los jardines asociados. En todo caso, interesan los relatos de los distintos actores en tanto develan los sentidos que ellos imputan a las distintas situaciones.

En tercer lugar, se destaca la postura de la directora del IFD, quien reconoce la imperfección —“nuestras docentes tienen errores, tienen fallas, se equivocan”—. La apertura a la imperfección es diametralmente opuesta a la del IFD, desde el cual toda imperfección debe ser pulida y, por tanto, la imperfección de los jardines debe ser criticada y desechada. Según Sennett (2009), la imperfección es clave en la artesanía porque permite el alejamiento de su opuesto, el perfeccionismo: “en la implacable persecución de la excelencia, el perfeccionismo no acepta ninguna excepción por descuido o desinterés” (281). La referencia de Yésica a “el jardín ideal, la sala ideal” podría interpretarse en esta clave: el opuesto al jardín ideal no es el mal jardín, sino el buen jardín. Aceptar la imperfección también puede dar lugar a vínculos más saludables entre el IFD y los jardines asociados.

Por último, el trabajo con la limitación y la contingencia en la formación supone considerar todas las variables en juego en una situación. Un análisis completo de la situación de Yésica implicaría contemplar, como marco de sus acciones, que se encuentra a cargo de veinte niños en una sala de un año, un número que supera con creces el máximo establecido por ley. Dicha limitación podría operar interpretativa e imaginativamente para favorecer la formación.

Vínculos de cooperación

En contadas ocasiones, los vínculos entre el IFD y algunos jardines asociados parecen seguir una lógica más bien cooperativa. A partir de la inmersión de campo se pudo detectar que este tipo de relaciones se daba en ocasiones en las que la historia del vínculo interinstitucional se remontaba en el tiempo:

Y así que a mí me encanta que siempre voy a los mismos jardines porque con el tiempo te van habilitando a hacer más cositas, digo, ¿viste que uno quiere probar? [...] Por ejemplo, [...] quiero probar de hacer multiedad y de juntar a la sala de cinco con la sala de tres y hacer una propuesta matemática

con Manuel, con quien ya hace tres años que vamos al mismo jardín. [...] Bueno, me parece que ese changüí [...] lo tenemos porque ya hay como un vínculo de confianza construido de hace tiempo [...] y entonces, ahí te habilitan [...]. Y además hay cosas que se instalan, por ejemplo, una propuesta que le hago a los residentes es que cuando terminen hagan una [...] una propuesta de juego, una obra de títeres o de teatro [...]. Y este jardín que ya sabe que lo venimos haciendo, ya está esperando y pensando y les preguntan qué van a preparar y se va armando como un vínculo de confianza. Y yo también tengo confianza para ir y plantear “mira este grupo que pasó esto” (Entrevista a Silvina, profesora de práctica).

El relato de Silvina muestra los distintos beneficios de los vínculos cooperativos entre institución formadora y asociadas. Desde su perspectiva, la confianza construida entre ambas instituciones se sostiene, del lado del jardín, a partir de la oferta sostenida del IFD. En particular, Silvina refiere a la realización de una propuesta para los niños en el cierre de las prácticas profesionales. Del otro lado, la confianza le permite acercarse a conversar sobre situaciones que emergen durante la práctica. La confianza entre ambas instituciones se construye alrededor de un dar y un recibir sostenido en el tiempo. Ambas partes se sienten “habilitadas” para dar y esperar de la otra parte.

Según ella, el tiempo de la relación abre caminos para la prueba. La experimentación a la que refiere Silvina parece ser el tipo que puede derivar en la creación de nuevos horizontes pedagógicos. La propuesta de trabajo multiedad desafía la graduación propia de las instituciones escolares y el trabajo entre ella y un profesor especialista en el área de la matemática despertó en ellos la sensación de posibilidad. Según Sennett (2009) estas intuiciones pueden acabar en saltos intuitivos. De alguna manera, la puerta abierta a partir de la prueba es formativa para las practicantes —que pueden experimentar en un contexto controlado por las formadoras— y productiva en términos de la creación de conocimiento sobre el nivel. A diferencia del conocimiento

“de autor” producido por las mismas profesoras del IFD, este tipo de experiencias puede devenir en la construcción de saberes compartidos entre el IFD y el jardín y, al mismo tiempo, ir más allá de la asociación propia de las prácticas profesionales avanzando en un vínculo fructífero para la comunidad de práctica en su conjunto.

Un ejemplo similar lo relata Diana:

...hay un grupo que viene cambiando de maestra [...] y con algunos niños en particular que aparece que se muerden o que [se empujan] y el grupo tiene tatuado [que es] [...] el peor grupo del jardín... Entre toda esa dinámica yo me acerqué y hablé con los directivos y [...] dijimos “bueno, vamos a tratar de pensar estrategias para que este grupo funcione y tenga una propuesta interesante, vamos a hacer una lista de qué cosas se nos ocurren que podemos hacer y las vamos a ir probando”. Y entonces, yo me instalé un día en esa sala para ver al grupo [...] y repensamos toda la propuesta en función de esto con la maestra y la residente [...]. Entonces, le propusimos a la residente que armara varias propuestas en simultáneo [...]. Hay que pensar estrategias más que ponerse y enojarse con la situación o con el niño [...]. Bueno, y el clima del grupo se está modificando, yo diría casi a pasos agigantados... Pero podría no haber funcionado... [...] En estas cosas me parece que está bueno que eso pase, que [...] está bueno que nos detengamos a mirar para modificar [...]. Es más, si louviésemos que rehacer todo también estaría buenísimo porque nos implicaría volver a reflexionar, reajustar, reacomodar (Entrevista a Diana, profesora de práctica).

El *racconto* de Diana refleja otra situación de cooperación que da lugar a la prueba. Aquí, la prueba está asociada a la resolución de un problema que afecta al grupo de niños y dificulta la residencia. La complejidad de la situación no deriva en críticas, sino en un trabajo mancomunado que involucra a la dirección del jardín, la docente orientadora, la profesora de práctica y la practicante en situación de

residencia: se reúnen, observan y prueban. Aunque no es el IFD el que identifica la dificultad no sale, ambas partes se involucran en su resolución.

La situación es formativa para la residente, que no solo logra transitar su práctica sino formarse en ella, a través de la prueba de opciones en un escenario complejo. Pero, además, la tiene un potencial transformador para el jardín, que se involucra en la redefinición de un problema que venía siendo imputado a los niños. Más interesante aún es la reflexión final de Diana, quien dice que la situación hubiera sido igual de formativa si las estrategias probadas no hubieran funcionado. De allí se puede interpretar que lo formativo para la practicante no es solamente la solución en sí misma —la propuesta de multitarea— sino la modalidad de trabajo con la limitación y la contingencia. En otra situación ella podrá poner en funcionamiento los saberes construidos en torno a cómo enfrentar situaciones problemáticas.

Reflexiones finales

Este trabajo partió de una serie de preocupaciones en torno al ejercicio de la docencia en la actualidad. Frente al declive del programa institucional moderno, es necesario fortalecer el oficio. El libro sintetizó los resultados de una investigación que buscó conocer y comprender el proceso de transmisión del oficio docente en las prácticas profesionales. En un contexto en el que las enseñanzas parecieran haber quedado obsoletas y el aprendizaje pareciera dominar el campo pedagógico-didáctico, esta investigación apostó al enfoque del oficio y al lenguaje de la transmisión. Muestra empíricamente hasta qué punto y en qué medida las prácticas profesionales son situaciones pedagógicas, sociales y políticas complejas que requieren de mayor atención del campo académico. Asimismo, explora los senderos poco frecuentados de la educación inicial, dando lugar a algunas de sus especificidades y potencialidades.

Chispas y fogatas

Este estudio sugiere que hay chispas que pueden desatar situaciones del orden de la transmisión. La analogía de la ignición permite imaginar a las formadoras como generadoras de las chispas a través de la frotación (modos de formar) de piedras o ramas (saberes del oficio). A diferencia del fuego, la transmisión requiere la puesta en juego no de piedras o ramas, sino de elementos relativamente tácitos y poco codificados como son los saberes del oficio.

La generación de chispas supone no solo la posesión de los elementos necesarios (los saberes del oficio), sino también de un saber hacer sobre la fricción, ya que

no cualquier fricción deviene en un chispazo. La investigación que condensa este libro permitió construirlos alrededor de un conjunto de acciones formativas: anticipar, mostrar —que incluye mostrar cómo se hace y mostrar buenos ejemplos—, contar —que agrupa relatar anécdotas, explicitar las razones de lo que se hace y aconsejar—, dejar probar y corregir —que se circunscribe a identificar y comunicar el error y redefinir un problema—. En estas instancias (o chispazos) las formadoras ponen en juego distintas dimensiones de su saber de oficio y desencadenan, en el marco de espacios institucionalizados de enseñanza, situaciones del orden de la transmisión. La presencia de estas situaciones permite reconocer a las formadoras como expertas en su oficio, mostrar que la transmisión del oficio puede tener lugar en las prácticas profesionales y dar cuenta de algunos de los modos en los que, en su accionar cotidiano, las formadoras —efectivamente— lo logran.

Sin embargo, las chispas son ocasionales. La batalla contra los “enemigos” del oficio, la conflictividad entre instituciones y entre los miembros de la tríada ponen, muchas veces, a la transmisión en un segundo plano. Por un lado, la construcción del terreno de las prácticas profesionales como un campo de batalla en el que se buscan desterrar la infantilización, la primarización y la automatización opera nublando la finalidad formativa de estos espacios. De hecho, el foco puesto en la batalla corre del centro las dificultades propias de lo iniciático. Un efecto similar tiene el uso del espacio del taller para sortear los conflictos con las docentes orientadoras a través de tácticas evasoras y lecturas subjetivas de la conflictividad.

Por otro, los saberes del oficio docente de educación inicial eluden todo intento de codificación plena, lo que complejiza su transmisión. Esta complejidad lleva a que las formadoras, muchas veces, los visualicen como componentes innatos, vocacionales o personales. La complejidad de los saberes no codificables también se evidencia en el hecho de que las formadoras recurran a los materiales didácticos

como obra tangible del oficio en las prácticas profesionales. Frente a la dificultad de objetivar el propio trabajo, los materiales ocupan el lugar de obra del oficio, aquel producto tangible que marca el paso de aprendiz a artesano.

Como cualquier proceso artesanal, la producción de chispas puede mejorarse. Quienes conocen del asunto afirman que se trata de un proceso extremadamente difícil y que requiere del desarrollo de una técnica compleja. Nuevamente, la metáfora de la ignición es propicia para comprender la naturaleza del desafío que las formadoras tienen en frente. Los modos de formar pueden asegurar la transmisión del oficio en los espacios de práctica. Se trata de acciones formativas que se ponen en juego en situación en los espacios de práctica profesional. Su puesta en valor puede permitir la intensificación de su uso, nuevos desarrollos y perfeccionamientos de la técnica. En efecto, las formadoras pueden emprender este perfeccionamiento como colectivo. Los nuevos y mejores modos de formar permitirían enfrentar el desafío de formar a las practicantes para quienes el trayecto de práctica profesional “no alcanza” o es “inadecuado”. Frente a ello, el perfeccionamiento de la artesanía de formar en el oficio podría favorecer la formación de las estudiantes “puras” de la formación y quienes se encuentran transitando, de manera concurrente, la etapa de socialización laboral.

Por último, para que las chispas den lugar a una fogata y, entonces, las prácticas profesionales puedan configurarse en instancias intensas en términos de formación es necesario que las condiciones sean propicias. Para que una chispa actúe como fuente de ignición es necesario que haya oxígeno y un combustible. De no estar presente el primero, la chispa se ahoga; de no estar presente el segundo, la chispa no enciende la fogata. En el análisis se detectaron ciertas condiciones que constriñen la transmisión del oficio. Por un lado, el papel difuso de las docentes orientadoras. El bajo grado de institucionalización y reconocimiento conlleva el desaprovechamiento de su presencia a lo largo de todo el

período de inmersión. Por otro, el vínculo de doble supervisión entre el Instituto de Formación Docente y los jardines. El rol de las profesoras de práctica como supervisoras de las practicantes y de los jardines dificulta a la creación de vínculos propicios.

En cambio, el trabajo sobre la limitación y la contingencia, la cooperación y la confianza son prometedoras. Una mirada interpretativa e imaginativa contribuye a generar escenarios fructíferos de transmisión. La confianza y la colaboración sostenida abre las puertas a la prueba y la experimentación y tiene potencial para generar saltos intuitivos. La prueba y experimentación favorecen la construcción modos de afrontar la imprevisibilidad propia de la práctica. En definitiva, se trata de potenciar las chispas existentes para generar una fogata que pueda acoger la formación de buenos en la artesanía de enseñar.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2002). La experiencia escolar de maestros 'inexpertos'. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(3), 1-11.
- Alliaud, A. (2009). La maestra modelo y el modelo de maestra. En A. Alliaud & E. Antelo (comps.). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A. (2012). *Formar buenos en la artesanía de enseñar*. Trabajo presentado en VIII Foro de Santillana "Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué", Buenos Aires
- Alliaud, A. (2014). Formación de profesores para la calidad de la enseñanza. *Revista de política educativa*, 4, 51-73.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009a). Los gajes del oficio de enseñar: la iniciación a la docencia. En A. Alliaud & E. Antelo (comps.). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009b). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia enseñar-asistir. *Revista El Monitor*, 4. Recuperado de <https://goo.gl/BCKQ-Q1> [consulta: 09-10-13].
- Atkinson, T., & Claxton, G.c. (2000). *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing what one is doing*. Buckingham: Open University Press.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 34-56.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico: clases, códigos y control*. Madrid: Morata.

- Bloch, M.N. (2014). Interrogating Reconceptualizing Early Care and Education (RECE) – 20 Years Along. En M. N. Bloch, G. S. Cannella, & B. B. Swadener (comps.). *Reconceptualizing Early Childhood Care and Education: Critical Questions, New Imaginaries and Social Activism: a Reader*. New York: Peter Lang.
- Boyle-Baise, M. (1998). Community service learning for multicultural education: An exploratory study with preservice teachers. *Equity & Excellence*, 31(2), 52-60.
- Brailovsky, D. (2006). "Los muy señoritos": los maestros jardineiros varones: un estudio sobre la normalidad escolar. (Maestría en educación con orientación en gestión educativa), Escuela de Educación, Buenos Aires.
- Brailovsky, D. (2011). Fröebel, muchos regalos y pocos cuadernos. *La tía. Cuaderno de pedagogía Rosario: segunda época*. Recuperado de <https://goo.gl/C7M61a> [consulta: 13-04-16].
- Brailovsky, D., & Menchón, Á. (2013). *Estrategias de escritura en la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Brailovsky, D., Miranda, P., & Ponce, R. (s/f). Una aproximación al discurso pedagógico del nivel inicial desde el mercado editorial para docentes (1940-1968). Mimeo. Recuperado de <https://goo.gl/iGjjRD> [consulta: 15-03-16].
- Brouwer, N., & Korthagen, F. (2005). Can Teacher Education Make a Difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Bunton, D., Stimpson, P., & Lopez-Real, F. (2002). University Tutors' Practicum Observation Notes: Format and content. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 10(3), 233-252. doi: 10.1080/1361126022000037060
- Cannella, G.S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education: Social Justice and Revolution*. New York: Peter Lang.
- Carter, B. (2012). Facilitating Preservice Teacher Induction Through Learning in Partnership *Australian Journal of Teacher Education*, 37(2), 99-113.

- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. doi: 10.3102/0034654313499618
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras Domingo, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 78, 125-136.
- Contreras Domingo, J., & Pérez de Lara, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Chaiklin, S., & Lave, J. (1996). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Chalies, S., Escalie, G.S., & Bertone, C.A. (2012). Learning “Rules” of Practice within the Context of the Practicum Triad: A Case Study of Learning to Teach. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 3-23.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C., & Alliaud, A. (1995). *Los maestros del siglo XXI : un estudio sobre el perfil de los estudiantes de magisterio*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Diker, G. (2002). Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica principales tendencias. Madrid: Organización de los Estados Iberoamericanos. Recuperado de <https://goo.gl/rK9Mr5> [consulta: 10-01-14].
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio & G. Diker (comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios.

- Diker, G., & Terigi, F. (1997). *La Formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transmisión y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25.
- Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina: un análisis desde la historia de los guardapolvos. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 4, 11-36.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). Los sujetos de las prácticas. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti Fanfani (comp.), *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Feldman, D. (2002). *Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica*. Trabajo presentado en XI ENDIPE: Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos, Río de Janeiro.
- Gay, G. (1985). Curriculum Development. *The International Encyclopaedia of Education* (1170-1179). Oxford: Pergamon Press.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M., & Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. doi: 10.1016/j.tate.2008.10.003
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

- Guevara, J. y Zacarías, I. (2016). Empezar la docencia en escuelas inclusivas. *Documento de Trabajo N° 154*. Buenos Aires: CIPPEC.
- Harf, R., Pastorino, E., & Sarlé, P. (1997). *Aportes para una didáctica*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Harwood, D., Klopper, A., Osanyin, A., & Vanderlee, M.-L. (2013). 'It's more than care': early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4-17. doi: 10.1080/09575146.2012.667394
- Huxley, A. (1997). *Un mundo feliz*. Madrid: De bolsillo.
- Ivaldi, E. (2014). Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI. En P. Sarlé, E. Ivaldi, & L. Hernández (comps.). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid: OEI.
- Jackson, P.W. (2012). *What is education?* Chicago: University of Chicago Press.
- Korthagen, F. (2009). *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah: Erlbaum Associates.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers—studies into the expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 107-115. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.007
- Lave, J. (2011). *Apprenticeship in critical ethnographic practice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. México: UNAM.
- Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 225-240. doi: 10.1080/13540600902875316
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.001

- Mattsson, M., Eilertsen, T., & Vidar Rorrison, D. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Moss, P. (2007). Meetings across the paradigmatic divide. *Educational Philosophy and Theory*, 39(3), 229-245.
- Peebles, J.L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336.
- Pineau, P., Dussel, I.s., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pogré, P. (2004). Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay. Buenos Aires: OREALC-UNESCO.
- Ros, N. (2004). *La formación de la maestra jardinera: aportes a la construcción histórica de la formación docente*. (Maestría en educación con orientación en Historia y Filosofía), Universidad Nacional del Centro, Tandil.
- Sarlé, P. (2000). *La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia*. Trabajo presentado en 23ª Reunión anual de ANPED (GT 7), Caxambú.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Skelton, C., & Francis, B. (2005). *A feminist critique of education: 15 years of gender education*. London-New York: Routledge-Falmer.
- Tabachnick, B.R., & Zeichner, K.M. (1981). Are the effects of university teacher education washed out by school experiences? *Journal of Teacher Education*, 32, 7-11.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*, 284(Teoría de la formación del profesorado), 133-158.
- Terigi, F. (2002). *Análisis comparativo de los currículos iberoamericanos: procesos, condiciones y tensiones que debemos considerar*. Trabajo presentado en IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar “El currículo y los retos del nuevo milenio”, La Habana. Recuperado de <https://goo.gl/SeJtt> [consulta: 09-10-15].
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En R. Baquero, G. Diker, & G. Frigerio (comps.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Vaillant, D. (2007). *Atraer y retener buenos docentes para la profesión: una mirada internacional*. Trabajo presentado en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación (ENIN), Santiago de Chile.
- Varela Fernández, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. *Revista de Educación*(298), 7-29.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zabalza Beraza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. En K. Zeichner, S. Melnick, & M. L. Gómez (comps.). *Currents of reform in preservice teacher education*. New York: Teachers' College Press.
- Zeichner, K.M., & Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. Washington, DC: National Center for Research on Teacher Education.