

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Guevara, Jennifer

Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial *

Pedagogía y Saberes, núm. 48, 2018, -Junio, pp. 127-139

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064440010>

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

UAEH 

Sistema de Información Científica Redalyc

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

Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial*

Artículo de investigación

Practical Knowledge in Preschool Teacher Training
Saberes prácticos na formação docente para a educação inicial

Jennifer Guevara**

Fecha de recepción: 14 de agosto de 2017
Fecha de aprobación: 25 de octubre de 2017

Para citar este artículo:

Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139.

* La autora agradece a Belén Felix y a Claudia Aberbuj por sus valiosos comentarios en la producción de este artículo.

** Profesora de la Universidad Nacional de San Martín, de la Universidad de San Andrés y de CIPPEC, Argentina. Doctora en Educación de la Universidad de San Andrés y becaria del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (Argentina).

Correo electrónico: jguevara@udesa.edu.ar

Código ORCID: orcid.org/0000-0003-2581-5102

Resumen

Este artículo propone una sistematización de los saberes del oficio que circulan en los espacios de práctica y residencia para la educación inicial, con el objetivo de aportar a la discusión sobre la formación práctica de los docentes. Los análisis presentados se derivan de un ejercicio investigativo de carácter etnográfico, a partir de un estudio de caso realizado en los talleres de práctica y en los jardines asociados a una institución formadora de docentes para la educación inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. El artículo se organiza en cuatro apartados. El primero presenta distintos modos en los que se formuló el problema de los saberes que los docentes necesitan para enseñar. El segundo precisa las características metodológicas del estudio. El tercero analiza el repertorio de saberes identificados, organizados en tres grandes grupos: saberes vinculados a la definición de una propuesta de enseñar, saberes relacionados con la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza y saberes asociados al quehacer cotidiano en el jardín. En el cuarto y último apartado se presenta la reflexión sobre las implicaciones de los saberes del oficio para pensar los modos de transmisión del mismo y los perfiles de los formadores.

Palabras clave

formación docente; nivel inicial; saberes docentes; saberes prácticos

Abstract

This paper proposes a systematization of the knowledge of the trade circulating in practical and residence spaces for early education, aiming to contribute to the discussion about the practical training of teachers. The analyses shown are the result of an ethnographic research based on a case study performed in practice workshops and in kindergartens associated to a preschool teacher training institution in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina. The paper is divided into four sections. The first one presents several ways in which the issue of the knowledge of the trade that teachers need to teach was formulated. The second one lists the methodological characteristics of the study. The third one analyzes the set of identified knowledge, which is organized in three large groups: knowledge linked to the definition of a teaching proposal, knowledge related to the implementation of a teaching proposal, and knowledge associated to the daily work at the kindergarten. The fourth and last section is a reflection about the implications of the knowledge of the trade in considering its transmission methods and the teachers' profiles.

Keywords

teacher training; early education; teacher knowledge; practical knowledge

Resumo

Este artigo propõe uma sistematização dos saberes do ofício que circulam nos espaços de prática e residência para a educação inicial, com o objetivo de aportar à discussão sobre a formação prática dos docentes. As análises apresentadas derivam-se de um exercício investigativo de caráter etnográfico, a partir de um estudo de caso realizado em oficinas de prática e nas creches associadas a uma instituição formadora de docentes para a educação inicial da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. O artigo organiza-se em quatro partes. A primeira apresenta diferentes jeitos nos que se formulou o problema dos saberes que os docentes precisam para ensinar. A segunda identifica as características metodológicas do estudo. A terceira analisa o repertório de saberes identificados, organizados em três grandes grupos: saberes vinculados à definição de uma proposta de ensino, saberes relacionados com o lançamento de uma proposta de ensino e saberes associados ao trabalho diário na creche. Na quarta e última parte apresenta-se uma reflexão sobre as implicações dos saberes do ofício para pensar as formas de transmissão do mesmo e os perfis dos formadores.

Palavras-chave

formação docente; nível inicial; saberes docentes; saberes práticos

Introducción

Así como en la modernidad el oficio de enseñar se enmarcaba en la institución escolar y era sostenido por ella, en la actualidad esta responsabilidad se ha trasladado principalmente a los docentes (Dubet, 2010). Por un lado, es una carga interna que deriva de la ausencia de sostén institucional –y la consecuente necesidad de construirse el propio marco simbólico–; por otro, es una carga externa que deviene de las crecientes demandas sociales hacia los enseñantes. Este artículo parte del supuesto de que hoy los docentes necesitan saberes que exceden la pericia técnica y el conocimiento declarativo (Medeiro Sarti, 2012; Terigi, 2012) para hacer su trabajo en esta coyuntura tan diferente a aquella en la cual se concibió la formación docente tal y como la conocemos. En el contexto actual, las mutaciones sociales y la concomitante crisis de la escuela como institución parecen haber vuelto más complejo y puesto en jaque el oficio de enseñar. Así, el enfrentamiento de los docentes a escenarios desconocidos o inesperados parece ser más la norma que la excepción. Frente a ello, Dubet (2006) propone una posible, y contundente, solución: fortalecer el oficio de enseñar a través de los saberes que lo sostienen.

Ahora bien, ¿cuáles son estos saberes? El presente trabajo se inscribe en la perspectiva del oficio, la cual sostiene que la teoría y la práctica conforman conjuntamente el conocimiento. Así, reconoce que los saberes que sostienen el oficio aparecen encarnados y permanecen parcialmente tácitos en quien lo domina. Para identificar estos saberes es necesario entonces estudiarlos en el contexto en el que se movilizan y construyen, es decir, en situaciones donde los mismos se producen, se ponen en juego y se transmiten. En la formación inicial docente, el trayecto de prácticas se presenta como la instancia privilegiada para esta transmisión.

Este artículo sistematiza los saberes del oficio que circulan en los espacios de práctica y residencia¹, con el objetivo de iluminar la discusión sobre la formación práctica de los docentes. El repertorio de saberes presentado se desprende de un trabajo de carácter etnográfico realizado en los talleres de práctica y en los jardines asociados² de un prestigioso profesorado de educación inicial en Buenos

Aires, Argentina. La indagación se concentró en la educación inicial, dado que existe una aceptación generalizada respecto de la complejidad de los saberes que los docentes necesitan para desempeñarse en este nivel (Oberhuemer, Schreyer y Neuman, 2010).

El artículo se organiza en cuatro apartados. El primero versa sobre los distintos modos en los que se ha formulado el problema de los saberes que los docentes necesitan para enseñar. La siguiente sección precisa las características metodológicas del estudio que sostiene los resultados aquí presentados. Luego, el artículo se concentra en el repertorio de saberes identificados, organizados en tres grandes grupos: saberes vinculados a la definición de una propuesta de enseñar, saberes relacionados con la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza y saberes asociados al quehacer cotidiano en el jardín. Finalmente, el artículo reflexiona sobre las implicancias de los saberes del oficio para pensar los modos de transmisión de este y los perfiles de los formadores.

La perspectiva del oficio

Con la expansión de los sistemas educativos de masas, la necesidad de proveer a un gran número de maestros con un método que les permitiera enseñar a grupos numerosos de estudiantes convirtió la formación docente en un proceso institucionalizado. Este reemplazó la orientación práctica no sistematizada que caracterizó la formación docente en sus inicios, y se sostuvo en el tiempo gracias al rápido desarrollo del conocimiento psicológico y pedagógico de base científica (Diker y Terigi, 1997).

En el modelo instalado de la formación docente –que perdura hasta el día de hoy–, la teoría antecede a la práctica, y esta última se concibe en términos de una aplicación adecuada de la primera. La lógica que sustenta este modelo, de tipo deductivo-aplicacionista, se basa en una fuerte confianza en el poder de la teoría –es decir, en el conocimiento científico producido en torno a la enseñanza– y en una concepción reduccionista de la práctica³, y ha sido ampliamente criticada en su aplicación a la formación docente. Esto se debe sobre todo a que es un modelo que concibe la actividad profesional como la “resolución instrumental de problemas de manera rigurosa a través de la aplicación de la teoría

1 Los espacios de práctica y residencia son aquellos en que los docentes en formación comienzan a introducirse en los salones de clase, bajo la supervisión de docentes más experimentados (Guevara, 2016).

2 En Argentina y en otros países del mundo, los jardines asociados son aquellas instituciones que reciben practicantes docentes durante su formación.

3 A su vez, adjudica toda la responsabilidad de la vinculación entre teoría y práctica a los docentes en formación, quienes deben inferir las conexiones entre los saberes teóricos aprendidos y las situaciones de la práctica en las que deben “aplicarlos”.

científica y la técnica" (Schön, 1992, p. 31), mientras que la enseñanza se caracteriza por ser una actividad eminentemente práctica (Carr, 2009).

Schön (1992) se refiere al conocimiento en acción como aquel "que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas" (p. 33). En la misma línea, Mattsson, Eilertsen y Vidar Rorrison (2011, p. 4) aseveran que el conocimiento en acción tiene

...un énfasis en la puesta en práctica y en el "hacer". El conocimiento práctico es situado, está relacionado con el contexto y está encarnado en los sujetos. [...] tiene características diferentes, sigue otras rutas y se construye de maneras diferentes que el conocimiento generalizable y propositivo⁴.

Así, los saberes prácticos se ponen en juego, se construyen y se legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer (Tonatto, 2007). Se trata, además, de saberes que poseen un componente tácito y, como tales, no se pueden codificar completamente (Polanyi, 1966). Por ello, estos saberes solo existen en la medida en que son movilizados –se construyen en la realización de la actividad–, y co-pertenece a la situación. Así, cualquier abordaje que intente capturarlos por fuera de ella tiene pocas posibilidades de prosperar (Tardif, 2004).

Si bien el conocimiento teórico producido por universidades y respaldado por el poder público parece conservar su jerarquía frente al conocimiento práctico (Medeiro, 2012), cada vez se reconoce más que los docentes producen conocimiento también en su práctica (Tonatto, 2007). Con ello, se entiende que la enseñanza requiere de la toma de decisiones permanente en situaciones que son singulares, inciertas y conflictivas (Carr, 2009; Darling-Hammond, 2006; Mattsson, Eilertsen y Vidar, 2011; Schön, 1992). Por su naturaleza, estos saberes son difíciles de visibilizar pero, a su vez, son fundamentales en la formación docente. Para estudiarlos, es esencial trabajar con diseños de investigación que permitan acercarse a ellos en su proceso de transmisión (Alliaud y Vezub, 2012, 2015; Vezub, 2016).

Metodología

La perspectiva del oficio exige un abordaje que privilegie el estudio del proceso de transmisión *in situ*. Metodológicamente, esto implica acudir a los espacios donde trabajan los profesionales para estudiar su forma de pensar y trabajar, a través de la observación y el análisis de sus discursos. Con

relación a la formación docente inicial, los espacios de práctica y residencia son los privilegiados para la transmisión de este tipo de saber, ya que permiten el encuentro entre docentes experimentados y novatos.

La investigación⁵ de la que se desprende el presente artículo supuso un abordaje cualitativo a través de un estudio de caso único (Stake, 1998) y apostó a las potencialidades del caso para construir conocimiento sobre un proceso complejo en su contexto real. En particular, esto supuso acudir a un instituto de formación docente para el nivel inicial en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuya elección se fundó en dos criterios para la realización de estudios de caso (Flick, 2004). En primer lugar, se trató de un caso sensible por cuanto la institución seleccionada es de gran trayectoria y goza de un alto prestigio entre las que ofrecen la carrera de referencia. De allí que su estudio fuera importante no solo en términos instrumentales, sino también intrínsecos (Stake, 1998). Asimismo, el caso se seleccionó por su conveniencia, es decir, por la viabilidad del ingreso al campo. La buena recepción de la investigación es clave para el éxito de este tipo de estudios (Stake, 1998).

La recolección de datos tomó elementos de la etnografía como enfoque y como método. El trabajo de campo tuvo una duración total de dos años, durante los que se llevaron adelante diez entrevistas no estructuradas a profesoras de práctica⁶, se mantuvieron conversaciones informales con distintos actores institucionales y se realizaron aproximadamente 150 horas de observación participante en los espacios de práctica, en especial en los talleres⁷. Realizar dichas observaciones supuso la asistencia tanto a la totalidad de los encuentros semanales en la institución formadora como a algunas instituciones asociadas.

Los encuentros de talleres observados durante el año académico 2014 fueron grabados y luego transcritos y complementados con las notas de campo

5 Este artículo es parte de la tesis doctoral *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, realizada en la Universidad de San Andrés, dirigida por Andrea Alliaud y co-dirigida por Ángela Aisenstein.

6 Responsables de los espacios de práctica, en los cuales los docentes en formación llevan a cabo las tareas de planificación, implementación y evaluación de procesos de enseñanza (Guevara, 2016).

7 Los talleres son espacios curriculares de la formación docente que funcionan como práctica profesionalizante, aunque adoptan características diversas según las orientaciones de cada profesor de práctica (Guevara, 2016). En Argentina, son las instancias que organizan y jerarquizan las prácticas docentes.

4 Traducción propia.

realizadas durante y después de cada reunión. Los encuentros de 2015 no fueron grabados, sino transcritos *a posteriori* de cada encuentro. Este cambio en las técnicas de registro obedeció a dos razones: en primer lugar, al pedido expreso de una de las profesoras, y en segundo orden, a que el estado avanzado de la investigación permitió una atención más focalizada sobre aquellos elementos que revestían interés específico. En los jardines asociados tampoco se realizaron grabaciones de audio, sino notas de campo reconstruidas *a posteriori*, dado que no se obtuvo el permiso de la institución.

El repertorio de saberes presentados a continuación se construyó a partir de las observaciones que las profesoras de práctica hacen a las planificaciones y a las implementaciones de las practicantes, y de entrevistas con las mismas docentes⁸. El trabajo de análisis se apoyó en herramientas propias de la teoría fundamentada, y utilizó las técnicas de codificación abierta, axial y selectiva para construir el repertorio.

Resultados: los saberes del oficio de docente de educación inicial

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, quedó en evidencia que los docentes en formación enfrentan algunos desafíos durante sus prácticas que son particulares de esta instancia de formación, a saber, las decisiones en torno al recorte de contenido, el conocimiento del grupo de niños y sus especificidades, y la relación con los padres de familia. Si bien no se abordará aquí en detalle, estos saberes acaban por desarrollarse al insertarse efectivamente como docentes en una institución.

Saberes acerca de la definición de una propuesta de enseñanza

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 se observan diversas instancias en las cuales aparece el conocimiento práctico que posee y transmite el docente experto.

La definición del contenido por enseñar

Esta etapa 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 con la que se inicia el proceso de planificación a una delimitación, usualmente por escrito, de lo que se va 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 no suele ser el contenido por enseñar, sino las actividades o los materiales. Esto hace que la definición del contenido aparezca cuando la propuesta se presenta por escrito y no se explicita en las primeras instancias del proceso de definición de esta.

Asimismo, en las prácticas y residencias, la docente orientadora⁹ 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.

Además de las propuestas de enseñanza que parten del recorte brindado por la docente orientadora –que dan lugar a itinerarios, unidades didácticas o proyectos–, las practicantes deben definir obligatoriamente otras propuestas, como por ejemplo itinerarios de crianza, juegos tradicionales o periodos de juego-trabajo o de juego dramático. Este tipo de itinerarios no se inscribe en un área disciplinar o de conocimiento específica (matemática, literatura, plástica, circo, ciencias naturales y ciencias sociales) y el proceso de definición del saber parece ser más complejo y requerir de mayor experiencia. Esto significa que definir un contenido en la educación

8 Si bien el trabajo del que se desprende este artículo también trabaja con las docentes orientadoras (es decir, aquellas que reciben a los practicantes en su salón de clase), no se reparará aquí en el papel que desempeñan en la transmisión de saberes prácticos a los docentes en formación ya que excede los propósitos del presente artículo.

9 La docente orientadora es aquella que recibe a los practicantes en su salón de clase.

inicial, en general, y en maternal, en particular, es complejo porque el grado de clasificación de los saberes es débil.

Agregado a lo anterior, las profesoras de práctica marcan la importancia de establecer un vínculo vivencial o de apasionamiento con el saber que se va 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 por 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 Walsh¹⁰: “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 por enseñar que se espera en las prácticas, la posibilidad de transmisión cultural se ve amenazada. La íntima relación que existe entre el saber disciplinar y la posibilidad de definir el contenido por enseñar dificulta la transmisión de este último en las prácticas.

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. La posesión de 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, la estética y el ajuste al tipo de uso que se busca promover.

En otras palabras, los materiales suelen ser el punto de partida y, en ocasiones, el anclaje de las propuestas de enseñanza. De hecho, secuenciar y complejizar los itinerarios didácticos suele discutirse en clave de modificaciones del material, sea mediante la incorporación de uno nuevo 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 prácticas, 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).

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

Esto sucede especialmente en el jardín maternal, donde el material no solo estructura la propuesta sino que puede llegar a constituirse en ella por cuanto “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 docente de prácticas 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 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 heurístico¹¹ a partir de materiales cilíndricos, algunos hechos de cartón y otros de goma. 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 anticipar los tipos de usos 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 propias¹². Quien puede adecuar la propuesta considera la “especificidad” de los destinatarios en la programación de su enseñanza, lo 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

11 El juego heurístico es una propuesta que consiste en ofrecer al grupo de niños y niñas una cantidad de objetos diversos para que los exploren libremente durante un tiempo determinado.

12 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.

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 ya señalado respecto de 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 permiten 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 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 de 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 se 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, la practicante únicamente accede a información relativa a las particularidades del grupo y de los alumnos a través de la docente orientadora. En este sentido, se enfrenta a un desafío adicional.

Saberes acerca de la implementación de una propuesta de enseñanza

En el momento de implementar una propuesta de enseñanza, los docentes expertos también hacen 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 reunirse en cinco grandes grupos: aquellos ligados a la intervención del espacio de enseñanza, 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 prácticas. 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 modificando la disposición de la sala o de los objetos dentro de ella e incorporando materiales que permiten transformarlo.

De esta forma, las profesoras señalan que la creación de ambientes es una variable que se debe tener en cuenta a la hora de definir e 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 operar aprovechando todas las posibilidades de la sala. Uno de los modos de lograrlo es recurrir a la organización de los materiales en el espacio; otro, al orden; otro, al aprovechamiento de lo que ya está disponible.

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 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 niños¹³. En esta medida,

13 Tal como se ha señalado en otras publicaciones, la automatización y la disciplina han sido identificadas como “enemigos del oficio docente” en el nivel inicial por los docentes formadores (Guevara, 2016).

se los identifica con elementos disciplinarios o de 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 con criterio y creatividad. 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 y residencias convocar al grupo es un asunto especialmente complejo porque 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 contrastar con la de la practicante, y captar la atención de los niños puede transformarse en un desafío, especialmente durante el periodo 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 las profesoras 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 y prácticas, las profesoras sugieren, en primer lugar, evitar las explicaciones formuladas en términos negativos, 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 desarrollo específico. 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.

Ellas 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 jardines¹⁴. 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, como si las docentes formadoras consideran que existe cierta aptitud natural para la enseñanza, y si hay 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, acompañarlos y enriquecer su experiencia. En palabras de Silvina (profesora de prácticas), 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 por enseñar y su didáctica.

En la misma línea, otras intervenciones pueden orientarse a la inclusión de un niño o de una niña en

particular en una propuesta de enseñanza. Durante una actividad de dactilo-pintura, una estudiante señala que uno de los niños no quería pintar y que ella, tras ofrecerle una herramienta, se rindió. Mónica sugiere distintas estrategias que la practicante puede poner en juego para estimular la participación del niño, incluso cuando esto implique un abordaje diferente al que propone al resto del grupo.

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, 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 de 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, Klopfer, Osanyin y Vanderlee, 2013), pero

14 Con frecuencia, al llegar al trayecto de prácticas (que se ubica hacia el final del currículo), buena parte de los docentes en formación ya se desempeñan en jardines de infantes, con frecuencia como ayudantes de sala.

la necesidad de profesoras y practicantes de recurrir al lenguaje nativo¹⁵ para describirlo 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.

Con 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, presenciemos numerosas alusiones a propuestas en las que los niños quedaron “enganchados”, “chochos”, “fascinados” y “felices”, entre otras categorizaciones. 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:

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”. Ella atribuye este éxito a la exploración sucesiva del material y considera la menor necesidad de intervención docente 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.

15 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.

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 solo 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, como los intercambios, las actividades de crianza, las transiciones 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, como Luisa, que 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 6, 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 recibirlos 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 referente 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 entran en juego durante el periodo 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 fin de lograr un balance de tiempos y ritmos en la jornada escolar. Dado que esta es organizada por las docentes del nivel, saber cómo hacerlo de manera adecuada es central para el oficio. Durante las prácticas, 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, de quietud y movimiento, y de duración de cada actividad.

El vínculo con y entre los niños

Otro conjunto fundamental de saberes que circulan en los talleres de prácticas 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, las profesoras consideran el vínculo 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 términos de las expectativas de las docentes respecto de las posibilidades de aprendizaje de los niños.

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. Tanto en lo que hace a los límites como en lo que respecta a la resolución de conflictos, 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. De manera similar a la conducción de la actividad, admite distintos estilos, es extremadamente situado (en la medida en que 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 podría llevar a asumir su carácter innato.

Conclusiones

El problema de la formación práctica de los docentes tiene múltiples aristas y exige diversas respuestas. Si se reconoce que los saberes que sostienen el oficio aparecen encarnados y permanecen parcialmente tácitos en quien lo domina, es necesario estudiarlos en el contexto en el que se movilizan y construyen. El artículo ofrece una indagación que, desde su enfoque teórico y metodológico, se acerca a los saberes en las situaciones donde estos se producen, se ponen en juego y se transmiten. Para ello, se sitúa en el trayecto de prácticas como el espacio privilegiado para dar con instancias de transmisión.

La indagación ofreció, por una parte, un abanico de saberes que se ponen en juego durante la formación de los docentes en la tarea de enseñar. De la reconstrucción realizada pueden extraerse algunas conclusiones vinculadas con la investigación, la educación inicial y la formación docente.

Con relación al primer punto, el artículo pone en valor un conjunto de herramientas teóricas y metodológicas que hacen visible lo invisible y que desnaturalizan lo cotidiano. Esta indagación se acerca de manera singular no solo al problema de los saberes docentes, sino también al trabajo de los formadores de docentes y a las oportunidades brindadas para la transmisión. El enfoque de oficio, combinado con una aproximación etnográfica de los espacios de práctica, se presenta como un abordaje potente para investigar cuestiones ligadas a los saberes prácticos de los docentes. Así, la observación de los trayectos de práctica en la formación docente permite identificar estos saberes y reconocer la importancia que tiene la práctica en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes. Conocer este repertorio de saberes permite también concebir modos de transmisión específicos que se adecúen a su naturaleza y que contribuyan a la formación de los docentes en el nivel inicial y les ofrezcan las herramientas necesarias para realizarse en su oficio, en una coyuntura signada por desafíos para la docencia.

Respecto del segundo aspecto, el trabajo permite acercarse a algunos problemas específicos de la formación de profesionales para la educación inicial. El conjunto de saberes identificados se destaca por la presencia de los vinculados al “quehacer cotidiano del jardín”. De este punto se desprenden algunos interrogantes para futuras investigaciones: ¿cuánto del oficio docente se juega en las cuestiones que exceden al momento específico de la actividad de enseñanza? ¿Cómo contribuyen los distintos espacios de la formación inicial a visibilizar y transmitir estos saberes? ¿Qué otros saberes ligados a este quehacer cotidiano están ausentes de la formación? ¿Cómo podría potenciarse su transmisión?

Finalmente, el artículo muestra un conjunto de saberes con diverso grado de codificación y sus consecuencias para pensar la formación docente. Se hizo evidente que los saberes de baja codificación resultan más complejos a la hora de la transmisión. Por un lado, porque las formadoras encuentran dificultades para guiar y orientar cuando estos saberes son poco codificados. Por otro, porque las profesoras traducen cuestiones ligadas a la baja codificación de los saberes en cuestiones de personalidad o en rasgos innatos de las docentes en formación. La hipótesis que aquí se propone es que la dificultad para transmitirlos favorece la consolidación de la idea de que existen saberes no enseñables. Este punto es clave para pensar en la formación práctica de los docentes: ¿se buscan nuevas maneras de transmitir o se espera que los practicantes porten los saberes antes de llegar a sus prácticas? Pareciera ser necesario que los formadores de las prácticas sean, en efecto, experimentados en el oficio y que cuenten con una formación que les permita traer a la conciencia los saberes que llevan encarnados.

Referencias

- Alliaud, A. y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Diálogo Educativo*, 12(333), 927. Doi: 10.7213/dialogo.educ.7211
- Alliaud, A. y Vezub, L. (2015). Los saberes docentes en la mira: una aproximación polifónica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 10, 111-130.
- Carr, W. (2009). Practice without theory? A postmodern perspective on educational practice. En B. Green (comp.), *Understanding and researching professional practice* (pp. 59-70). Rotterdam: Sense.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Diker, G. y 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.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (tesis de doctorado). Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, Buenos Aires-Argentina.
- Harwood, D., Klopfer, A., Osanyin, A. y Vanderlee, M. (2013). 'It's more than care': Early childhood educators' concepts of professionalism. *Early Years*, 33(1), 4-17. Doi: 10.1080/09575146.2012.667394
- Mattsson, M., Eilertsen, T. y Vidar, D. (2011). *A practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Medeiro, F. (2012) O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 38(2), 323-338.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I. y Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Opladen y Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. Nueva York: Doubleday.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Tonatto, M. (2007) Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores: *Educação e Pesquisa*, 33(2), 247-262.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo*, 53(1), 1-14. Doi: 10.7764/PEL.53.1.2016.9