



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Guevara, Jennifer

La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio

Estudios Pedagógicos, vol. XLIII, núm. 2, 2017, pp. 127-145

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173553865007>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio

Learning the craft during field experiences in pre-service teacher education:
modes of transmission

Jennifer Guevara

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Universidad de San Andrés
Telf.: (54) 1143043134. Correo electrónico: jguevara@udesa.edu.ar

RESUMEN

La dificultad de formar docentes para el quehacer de la enseñanza ha sido formulada como un problema de divorcio entre la teoría y la práctica. El trabajo interroga la formación dentro de los espacios de práctica docente a través de una perspectiva que deconstruye dicha tensión. La investigación se propuso conocer el modo en el que las formadoras de docentes buscan asegurar la transmisión de los saberes del oficio. A partir de una aproximación etnográfica a una institución formadora de docentes en Buenos Aires (Argentina), el artículo explora los modos de formar (anticipar, mostrar, contar, dejar (al otro) probar y corregir) que desencadenan situaciones del orden de la transmisión y repasa sus principales limitaciones. El trabajo aporta a la expansión de un enfoque de reciente adherencia local sistematizando un conjunto de saberes que los formadores ponen en juego a diario para asegurar la transmisión del oficio.

Palabras clave: formación inicial docente, practicum, formadores de docentes, modos de formar, experiencia.

ABSTRACT

The difficulty of teaching teachers to teach has been conceived as a problem of distance between theory and practice. This paper reviews training within the spaces of practice through a perspective that deconstructs that tension. Our focus was the way in which teacher educators transmit their own wisdom of the teaching practice. From an ethnographic approach our fieldwork was set in a teacher-training institution in Buenos Aires (Argentina), the article explores modes of transmission (anticipating, showing, telling, letting (the other) try and correcting) and reviews their main limitations. The article contributes to the expansion of an approach of recent local development systematizing the wisdom of practice that teachers' educators use daily to ensure the transmission of the trade.

Key words: pre-service teacher education, practicum, teacher educators, modes of transmission, experience.

1. INTRODUCCIÓN

Para criticarlos o ensalzarlos, los docentes y su formación están hoy –y ya desde hace tiempo– en boca de todos. La formación inicial docente –en adelante, FID– ha sido objeto de sucesivos diagnósticos y varios ciclos de reforma. En este campo, la década de 1980 fue prolífica en la emergencia de análisis críticos. Entre los más difundidos, está el que calificó a la formación inicial como una “empresa de bajo impacto” (Terhart, 1987, p. 148); se argumentó que era incapaz de resignificar los saberes de la biografía escolar (Alliaud, 2002) y de atemperar el peso de la socialización laboral (Zeichner & Gore, 1989). Una de las explicaciones que la literatura ofreció es la que atribuye el problema al divorcio entre la teoría y la práctica¹ (Diker & Terigi, 1997). Incluso cuando este punto ha tendido a resolverse desde lo curricular –mediante reformas que habilitan la inserción temprana y gradual a la práctica– en las instituciones formadoras el problema pareciera persistir. El artículo interroga la formación dentro de los espacios de práctica docente desde una mirada que se propone superar la tan mentada tensión.

Para ello, nos acercamos al problema desde el enfoque de oficio, una lente relativamente nueva en el campo de la pedagogía, que invita a concentrarse en el fortalecimiento del hacer docente a través de la recuperación de la dimensión artesanal de la tarea de enseñar, es decir, del saber hacer que constituye el corazón de dicho oficio (Dubet, 2006). Desde dicha óptica, teoría y práctica son dos caras de una misma moneda, ambas transformadas en conocimiento encarnado y parcialmente tácito en quien domina el oficio (Alliaud & Antelo, 2009). Por ello, el estudio de la transmisión de los saberes del oficio requiere de su exploración 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, el espacio privilegiado para intentar captar algún destello de dicho proceso es el *practicum* –en Argentina, Campo de la Formación en las Prácticas Docentes –en adelante, CFPD–. La investigación que sustenta este trabajo² se propuso conocer el modo en el que las formadoras de docentes buscan asegurar la transmisión de los saberes del oficio. A partir del estudio de caso único de una institución formadora de docentes en Buenos Aires, al que nos aproximamos etnográficamente, el artículo explora los modos de formar que desencadenan situaciones del orden de la transmisión, así como sus limitaciones.

El artículo contribuye al campo de la pedagogía al desarrollar y mostrar las contribuciones teórico-metodológicas del enfoque de oficio (Sennett, 2009) y al de la formación docente al recuperar la perspectiva de la enseñanza para conceptualizarla. Asimismo, el trabajo promueve la visibilización de los saberes que las formadoras producen en su trabajo cotidiano, pero se encuentran invisibilizados en el campo pedagógico (Terigi, 2012).

¹ No obstante, el divorcio entre teoría y práctica no es un problema exclusivo de la FID. En el trabajo de Atkinson y Claxton (2002) puede encontrarse un análisis que liga la problemática a una crisis más general del saber profesional.

² 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 la Dra. Andrea Alliaud y co-dirigida por la Dra. Ángela Aisenstein.

2. EL OFICIO DOCENTE, SUS SABERES Y SU TRANSMISIÓN

Desde la perspectiva de Richard Sennett (2009), existe una dimensión artesanal en todo aquel que sabe hacer algo bien (sea un carpintero, un médico, un investigador o un docente). El reconocimiento de dicha dimensión no supone una negación de otras, sino un tipo de lente para mirar el oficio que admite una íntima relación entre producción y formación. La formación en el oficio se produce ejercitándose; de hecho, “la artesanía mejora cuando se practica como oficio cualificado” (Sennett, 2009, p. 20) y cuando hay lugar para el apoyo y guía de los maestros artesanos.

El enfoque de oficio revela las “falsas líneas divisorias entre práctica y teoría” (Sennett, 2009) –corporeizadas en la mano y en la cabeza– dado que “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21). Desde esta perspectiva, los saberes del oficio son un repertorio complejo de procedimientos, habilidades y “secretos” que los artesanos ponen en juego en ejercicio. Se trata de saberes que están encarnados –porque resultan de la práctica sostenida en el tiempo–, se construyen y se legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer. Se trata, además, de saberes que poseen un componente tácito y, como tales, no pueden ser completamente codificados. Por ello, Tardif (2004) argumenta que estos saberes solo existen en tanto son movilizados: “el trabajo no es un objeto que se mira sino una actividad que se hace y realizándola se movilizan y construyen los saberes” (p. 189). Para el autor, los saberes prácticos co-pertenecen a la situación y cualquier abordaje que intente capturarlos por fuera de ella tiene pocas posibilidades de prosperar.

Ahora bien, si el saber del oficio es un tipo de saber tan personal y poco codificado, ¿puede transmitirse? Y, si la trasmisión es posible, ¿de qué modo? Mientras que la experiencia es personal, subjetiva e intransferible, los saberes de oficio que de ella se derivan, sí pueden ser transmitidos. De hecho, desde esta perspectiva “todos compartimos aproximadamente en la misma medida las destrezas elementales que nos permiten convertirnos en buenos artesanos” (Sennett, 2009, p. 298). Si esto es así, entonces la transmisión –y no solo la habilidad natural– es la clave para formar docentes que puedan desarrollar las destrezas para el hacer.

La noción de transmisión ha permanecido ajena a la pedagogía durante años. Recientemente, algunos autores del campo educativo (Alliaud & Antelo, 2009; Diker, 2004) la han recuperado como un concepto que permite redimensionar la enseñanza y 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.

El proceso formativo que analizamos tiene componentes que nos permiten inscribirlo en el terreno de la transmisión. Por una parte, 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 determinada –la de docentes de un determinado nivel o área de conocimiento– y al habilitar a que los sujetos continúen la historia de dicha comunidad. Por otra parte, en tanto herencia cultural, el contenido de la transmisión –los saberes del oficio– escapa a las definiciones escolares de saber y requiere de su búsqueda más allá de la enseñanza que se da dentro del aula.

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. Y, en este proceso de trabajo conjunto, el artesano intenta

dar forma a la impronta que las gentes y los acontecimientos han dejado en [él], de manera que estas improntas sean inteligibles para quienes no conocen la misma gente o no han vivido los mismos acontecimientos que [él]. [...] Trata de hacer transparente nuestro conocimiento particular para que los demás puedan comprenderlo y responder a él. (Sennett, 2009, p. 335).

Este proceso formativo tiene lugar de manera situada en el taller del artesano, ya que en la resolución de los problemas prácticos espinosos puede verse al artesano en acción. Allí pueden decodificarse “los mil pequeños movimientos cotidianos que se agregan a una práctica” (Sennett, 2009, p. 101). En el caso que nos ocupa, el taller son las escuelas donde los maestros desarrollan sus tareas cotidianas. En este contexto, los maestros en su oficio se ocupan de hacer, de mostrar, así como también de explicitar lo que hacen, para favorecer la formación de los nuevos.

3. LAS PRÁCTICAS COMO ESPACIOS DE FORMACIÓN

Las prácticas –también llamadas *practicum*– son espacios curriculares de inserción profesional especialmente diseñados para facilitar el aprendizaje de una práctica (Schön, 1992). Así, el *practicum* es un espacio diseñado específicamente para proveer una aproximación a la práctica real en una versión controlada y/o simplificada.

Tal como señala Zabalza Beraza (2011), en la literatura del campo ha primado la conceptualización del dispositivo de prácticas como espacio de aprendizaje cuya preocupación central es en el modo de organizar la experiencia para que propicie mejores aprendizajes. No obstante, la experiencia de las prácticas requiere que haya enseñanzas que provengan de otros más experimentados. No obstante, estos saberes –los producidos en el contexto formativo de las prácticas– no han sido suficientemente visibilizados en la literatura, en parte por la primacía del concepto de aprendizaje y en parte por los enfoques teóricos con los que han sido abordadas.

En el caso de la FID, las prácticas son experiencias que organizan y acompañan las primeras inmersiones de los docentes en formación en los salones de clase, bajo la supervisión, y la guía de maestros y de profesores más experimentados. Los tres actores centrales han sido bautizados como la “tríada de las prácticas” (Chalies, Escalie & Bertone, 2012; Goodnough et al., 2009), compuesta por los docentes en formación o practicantes –*pre-service teachers* o *trainees*–, los docentes orientadores o co-formadores, que reciben a los practicantes en sus salones de clase –*cooperating teachers* o *mentors*– y los profesores de prácticas, a cargo del espacio curricular de práctica –*tutors* o *supervisors*–.

Según Edelstein (1995) las prácticas son las instancias curriculares más importantes para los practicantes en la FID porque allí aparecen situaciones imprevisibles que requieren soluciones construidas *en situ*. En la FID el corazón de las prácticas es “dar las clases largamente pensadas, fundamentadas [y] programadas” (p. 38)³. En ese marco, en el *practicum* se llevan a cabo las tareas de planificación, implementación y evaluación de

³ Sin embargo, cada vez más programas de FID 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. Un relevamiento de experiencias que incluyen estos aspectos puede leerse en Guevara y Zacarías (2016).

procesos de enseñanza, con el acompañamiento de los formadores. Estos últimos, a través de observaciones sucesivas, evalúan a los practicantes desde una perspectiva formativa –durante el proceso que incluye instancias de retroalimentación– y sumativa –al final del proceso, en el que se certifican habilidades y conocimientos–.

Los dos formadores están a cargo de la transmisión de los saberes del oficio a sus practicantes. Así, las prácticas y residencias pueden ser pensadas como el ingreso al taller del artesano para aprender el oficio, pues los docentes en formación se insertan en “el taller” del docente orientador por un período de tiempo, lo observan en su hacer, hacen con él y reciben su supervisión y guía. Del otro lado, los profesores de práctica, también expertos en su oficio, transmiten algunos “secretos” sobre cómo hacerlo a través de experiencias, metáforas y la modelización, entre otras estrategias formativas. Desde ya, esta perspectiva supone que los profesores de práctica y los docentes orientadores son maestros en su hacer y los practicantes los reconocen como tales. Además, para que esta transmisión tenga lugar, se requiere de una inmersión extendida en el tiempo ya que “la lentitud del tiempo artesanal permite el trabajo de la reflexión y de la imaginación, lo que resulta imposible cuando se sufren presiones para la rápida obtención de resultados” (Sennett, 2009, p. 362).

4. ABORDAJE METODOLÓGICO

La investigación de la que se desprende el presente artículo supuso un abordaje cualitativo a través de un estudio de caso único (Stake, 1998). Aunque la opción por el estudio de caso único implicó sacrificar la posibilidad de realizar inferencias válidas para el resto del universo, argumentamos con Flyvbjerg que “la generalización formal está sobrevalorada como una fuente de desarrollo científico, mientras la ‘fuerza del ejemplo’ está subestimada”⁴ (Flyvbjerg, 2006, p. 221). De esta manera, nuestro estudio apostó a las potencialidades del caso para construir conocimiento sobre un proceso complejo en su contexto real. En particular, el trabajo de campo se concentró en una institución formadora de docentes de educación inicial en Buenos Aires (Argentina).

De esta manera, la elección se fundó en dos de los criterios presentados por Flick (2004) para la realización de estudios de caso: sensibilidad y conveniencia. En primer orden, se trató de un caso sensible, dado que la institución seleccionada es de gran trayectoria y goza de un alto prestigio. De allí que su estudio no fuera solo importante en términos instrumentales –el estudio de la unidad concreta se encuentra al servicio del estudio de un fenómeno–, sino también en términos intrínsecos –el conocimiento de la unidad concreta tiene importancia en sí misma– (Stake, 1998). Al mismo tiempo el caso fue seleccionado debido a su “conveniencia” en términos de la viabilidad del ingreso al campo. Al decir de Stake (1998), la posibilidad de contar con un caso accesible y donde la investigación sea bien recibida es fundamental para el éxito de este tipo de estudios.

Una vez en el campo, la recolección de datos tomó elementos de la etnografía como enfoque y como método (Guber, 2001). En este contexto, nuestro trabajo de campo tuvo una duración total de dos años durante el que llevamos adelante diez entrevistas no estructuradas a profesoras⁵ de las prácticas, conversaciones informales con distintos

⁴ Traducción propia.

⁵ Nos referiremos con el género femenino a las formadoras de las prácticas por ser mayoría en la institución estudiada.

actores institucionales y aproximadamente 150 horas de observaciones participantes en talleres de práctica y en reuniones y eventos institucionales. La observación de los talleres, las instancias que organizan y jerarquizan las prácticas docentes en Argentina, supuso la asistencia tanto a la totalidad de los encuentros semanales en la institución formadora como a algunas instituciones asociadas⁶ –en nuestro caso jardines⁷–. De esta manera, las observaciones nos llevaron a transitar por instituciones formadoras de docentes e instituciones de educación inicial, ambas parte de la comunidad de prácticas de referencia.

5. MODOS DE FORMAR

En nuestra investigación encontramos una serie de acciones formativas que son puestas en juego en situación por las formadoras para asegurar la transmisión, a las que llamamos modos de formar. No se trata de –ni aspira a ser– un listado exhaustivo, sino más bien una ilustración de las posibilidades que ofrece la mirada de oficio, en general, y el concepto de modos de formar, en particular.

Los modos de formar se diferencian de las estrategias de enseñanza⁸ que, orientadas a la enseñanza de saberes disciplinares, no permiten captar los esfuerzos por transmitir los escurridizos saberes del oficio y su carácter tácito. El concepto de estrategia no pareciera ajustarse a dicha transmisión, ya que este proceso no se caracteriza por partir de acciones premeditadas, organizadas y encaminadas a un fin determinado. Más bien, nos encontramos en presencia de acciones formativas cuyo uso se define en situación, su límite es difuso y su fin no parece estar determinado de antemano. Organizamos estos modos alrededor de cinco intenciones formativas: anticipar, mostrar, contar, dejar (al otro) probar y corregir.

5.1. ANTICIPAR

Las prácticas no pueden ser una instancia controlada, por lo que la anticipación es central para prever situaciones que avizoran problemáticas –ya que en tanto expertas les resultan evidentes– pero que, una vez en situación, escapan de sus posibilidades de control. De alguna manera, la anticipación opera advirtiendo escenarios y tipos de dificultad. En las prácticas que observamos se anticipan recursos, intervenciones de crianza, intervenciones didácticas y modos de producción de los materiales, entre otros.

La anticipación funciona como una extensión del saber del novato, ya que le permite recurrir a modos de hacer que aún no ha incorporado en su saber de oficio:...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

⁶ Nombre con el que se denomina en Argentina y en otros países del mundo a las instituciones que reciben practicantes.

⁷ En Argentina, la formación de profesoras de educación inicial habilita y forma en los dos ciclos del nivel inicial: jardín maternal (45 días a 2 años) y jardín de infantes (3 a 5 años).

⁸ Entendemos a las estrategias de enseñanza como 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).

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 de prácticas docentes, septiembre de 2014).

En el segmento transcripto, 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, 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?”–, que pueden inspirar el proceso que espera que las practicantes transiten y que, además, propicia.

La situación que analizamos se constituye en 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 un modo de conexión entre pensamiento y acción propio de la actividad artesanal que 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, diseñar modos de anticipación de las dificultades que operen en lo inmediato a través de la previsión y, en lo mediato, promoviendo un conocimiento incorporado que articule la mano y la cabeza.

5.2. MOSTRAR

En este modo de formar, agrupamos las acciones formativas en las que las profesoras de práctica o docentes orientadoras muestran a las practicantes cómo hacer algo: “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 hacerlo es una manera de transmitir muy antigua cuyo origen suele rastrearse en la formación en oficios de los gremios medievales. En la pedagogía normalista, el uso de los modelos ha sido discutido en clave de lo que Alliaud (2009) denomina la “pedagogía del modelo”.

5.2.1. *Mostrar cómo se hace o “meterse en la práctica”*

Habitualmente las formadoras denominan “meterse en la práctica” a la intervención que tiene lugar durante la implementación de la practicante, en la cual 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 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?”, no solamente 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, sino que, además, su pregunta hace posible que la practicante pueda sostenerse en la conducción de la propuesta y, al responder la pregunta de la profesora, recuperar su rol.

No obstante, el uso de los modelos tiene su riesgo. Tal como señala Alliaud (2009) no es lo mismo la “maestra modelo” que el “modelo de maestra”. La diferencia radica en la finalidad: mientras en la primera expresión el modelo tiene como fin

copiar o imitar a alguien para *llegar a convertirse* en lo que ese otro hace o es (modelo perfecto, acabado) [...] [en la segunda] la intención [es] utilizar aquello que otros producen o produjeron para solucionar un problema que se presenta. (p. 72).

En este sentido, en la FID los modelos no son solamente inevitables, sino que también pueden ser deseables si sus dichos y acciones ofrecen soluciones que ayudan a enfrentar los problemas que la propia práctica presenta.

Así, el que nos ocupa es un modo de formar versátil, cuyo valor de este modo de formar radica en que tiene lugar en el terreno, es decir, 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.

5.2.2. *Mostrar buenos ejemplos*

Los buenos ejemplos tienen un lugar preponderante en los talleres de práctica, especialmente en la etapa de planificación en la que las formadoras alientan a las practicantes a inspirarse con ejemplos de otros a los fines de definir su propia propuesta de enseñanza. Los ejemplos, que también podemos interpretar como modelos, pueden provenir de fuentes diversas: 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, a diferencia del modo de formar anterior, 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 son los que podemos llamar “ejemplos-planificación” y “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, en términos de Sennett (2009), podríamos decir que se trata de un lenguaje más cercano a la denotación muerta que a la instrucción expresiva. 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” (pp. 225-226). Para el novato, el lenguaje de la denotación 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 que nos ocupa, la dificultad podría resultar aún mayor en cuanto que 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:

Luisa: 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 chiquitos 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 de prácticas docentes, abril de 2014).

La palabra de la profesora habilita 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 habilita la introducción de elementos expresivos y la construcción de un puente entre el conocimiento al que las novatas pueden acceder y el que las formadoras poseen y pueden resignificar. Tal como explica Sennett (2009), “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” (p. 104). 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.

De esta manera, la complementación de los dos modos de formar asociados a la acción formativa “mostrar” puede 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, favorecer la proposición en lugar de la imposición.

5.3. CONTAR

Las acciones que organizamos 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 puesta en palabras 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.

5.3.1. *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 hicieron alusión a anécdotas y experiencias. La particularidad de este modo de formar radica en la inclusión de elementos narrativos cuya finalidad es 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 re⁹ 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 de prácticas docentes, 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,

⁹ En Argentina, “muy”.

aunque sea una vez, vería cosas”. En las anécdotas, la advertencia está mediada por la narración. La segunda, en cambio, transita rápidamente por la narración y pone el énfasis en la explicación de la advertencia. Así, contar anécdotas es un modo de dar sentido a advertencias y lecciones que, de manera descontextualizada, pueden no significar nada para el novato.

5.3.2. *Explicitar las razones de lo que se hace*

Contar significa también, en términos de modo de formar, explicitar las razones que subyacen a lo que se hace –y a lo que se decide no hacer–. Al hacerlo, el modo de formar que nos ocupa permite que las practicantes accedan a criterios, valores e historias propios de la comunidad de práctica. Aquí, la palabra funciona como vehículo de explicitación de las decisiones que quien domina un oficio pone en juego cotidianamente. Podemos encontrar un breve ejemplo en la discusión de Mónica con una estudiante cuya propuesta de juego dramático es “la juguetería”. 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 de prácticas docentes, junio de 2015).

Las palabras de Mónica ilustran criterios de selección de contenido a través de la explicitación de 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 la totalidad del grupo de taller los criterios que expresó a la practicante en cuestión mediante el correo electrónico, lo que 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, el modo de formar que nos ocupa toma una forma particular, de gran potencial formativo, a saber, la visibilización de las raíces históricas en las que se inscribe un determinado modo de hacer:

Es verdad que le enseño 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 de prácticas docentes, marzo de 2014)

El relato de Gloria nos permite comprender las raíces históricas del enfoque que hoy las profesoras de práctica del IFD adoptan respecto de las actividades de crianza. Su relato hace explícitas las reconceptualizaciones y las razones del cambio en la pedagogía del nivel inicial. Probablemente sin la mediación del relato se tornaría difícil comprender los motivos por los cuales se defiende fuertemente un cierto modo de abordar la higiene, la alimentación y el sueño. 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. En esta línea, el modo de formar que analizamos 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. Abrir las puertas de las discusiones propias de un oficio permite la incorporación de las practicantes en discusiones que permiten sostener el círculo reproducción-transformación que caracteriza a la transmisión.

5.3.3. *Aconsejar*

Ofrecer consejo es un modo de formar sencillo, que reviste de cierta informalidad: puede darse en una interacción informal 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. Consideremos la siguiente situación:

Estudiante: *Ayer había tres nenes que estaban: “puto, puto”¹⁰ 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 de prácticas docentes, junio de 2014).*

En la transcripción podemos leer a Luisa ofreciendo consejo a una practicante sobre la puesta de límites frente a 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.

¹⁰ Insulto utilizado en Argentina.

5.4. DEJAR (AL OTRO) PROBAR

En la formación de las prácticas, a los modelos y palabras se agrega la experimentación. No nos referimos aquí a todas las situaciones de implementación de propuestas de enseñanza, sino específicamente a aquellas en las que las formadoras explícitamente habilitan a las practicantes al tanteo y a la experimentación. La importancia de este modo de formar radica en su posibilidad 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 frente a este modo de formar.

En las prácticas, la prueba puede tener lugar tanto en el taller como en el salón de clases. 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 hace uso de la narración creando una situación que es posible experimentar durante la práctica. Dicho escenario sitúa el 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 la prueba está articulada con la anticipación que habilita el repertorio. De esta manera, anticipación y prueba anticipatoria aparecen como modos de formar que pueden complementarse para fortalecer su carácter formativo.

Un segundo elemento que se desprende de las palabras de Mercedes es que la importancia de la prueba se funda en un criterio inclusivo: de no existir espacio para ella, solo algunas practicantes podrán lograrlo. La anticipación y la prueba son modos de formar que apuestan a ir más allá del talento y a favorecer que todas puedan hacerlo bien. Esta modalidad de prueba ha sido extensamente tratada por la didáctica bajo la denominación de micro-clases (Anijovich et al., 2009).

5.5. CORREGIR

Corregir es una acción formativa que se orienta al trabajo sobre el error que lleva al perfeccionamiento de la habilidad. Nos interesa detenernos en el inicio del proceso de corrección que puede suponer tanto la identificación y la comunicación del error como la redefinición del problema.

5.5.1. *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 (Sennett, 2009).

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 olvidáte 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. 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).

Es interesante notar cómo en la marcación del error funciona un balance entre la crítica y el elogio a la hora de comunicar el error. Dicho balance le permite 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 identificación y la comunicación del error es una tarea especialmente espinosa cuando el error refiere a aspectos ligados a “la personalidad”. Tal como expresa una de ellas respecto de sus practicantes:

[...] 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 menciona cuáles son “esas cosas”. Desde

nuestra perspectiva, 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.

5.5.2. *Redefinir un problema*

Redefinir un problema es un modo de formar en el que las formadoras corrigen a las practicantes a través de señalar cómo un problema puede ser pensado de otro modo. La finalidad de este modo de formar 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. Podemos encontrar la redefinición de problemas 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 radica en 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 integrada¹¹?*

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

Mónica: *Me parece interesante retomarlo 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 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 de prácticas docentes, junio de 2015).

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 de prácticas docentes, junio de 2015).

Las conversaciones transcritas tienen lugar en el espacio de un Taller de prácticas docentes, con dos semanas de diferencia. Como puede inferirse del fragmento, la redefinición del problema no resuelve la dificultad de la practicante y esta situación la deja

¹¹ Se refiere a una sala no graduada que incluye a niños de cuatro y cinco años.

insatisfecha. En todo caso, su complementación con otros modos posibles de formar puede derivar en la resolución de la dificultad encontrada por la practicante. Pero 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 potencialidad 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.

6. 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 prácticas, más tarde en nuestra inmersión 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 desaprobala. 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”¹² 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).*

La transcripción que presentamos tuvo lugar en una reunión entre las docentes del campo de las prácticas. En ella emerge una distinción entre las estudiantes que vienen “puras” de la formación y las ¿impuras? que trabajan en jardines. Mientras la pureza de las primeras puede asociarse a su exposición exclusiva a la formación “pura” que brinda el profesorado, la “impureza” de las segundas puede ligarse a la contaminación proveniente de 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 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 “puras” de la formación, la limitación del trayecto de prácticas 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” (p. 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 desaprobalarlas “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. [...] Ponéle¹³ 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).

¹² La profesora señala las comillas con los dedos de las manos.

¹³ En Argentina, “por ejemplo”.

El fragmento refiere a las dificultades de las practicantes “puras” del IFD. Entre dos 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 concurrente¹⁴.

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.

7. REFLEXIONES FINALES

En este artículo nos concentramos en la transmisión del oficio en los espacios de prácticas a través de los modos de formar que presentamos organizados en torno a acciones formativas: anticipar, mostrar, contar, dejar (al otro) probar y corregir. Asimismo, revisamos las limitaciones que enfrentan las formadoras. Estas pueden ser interpretadas como un indicador de la necesidad de desarrollar más y mejores modos de formar que se ajusten tanto a los tiempos de la transmisión de oficios complejos y como a quienes tienen otras necesidades de formación por transitar experiencias de socialización laboral concurrente.

Nuestro trabajo aporta a la expansión de un enfoque de reciente adherencia local. A través de él podemos recuperar un conjunto de saberes que los formadores ponen en juego a diario para asegurar la transmisión del oficio. De esta manera, contribuimos a visibilizar los saberes que los formadores producen en y sobre la transmisión pero que, tal como argumenta Terigi (2012), no son reconocidos como tales, probablemente porque sus características no se ajustan al concepto de estrategias de enseñanza, propio de la jerga educativa.

En este proceso, el artículo enfoca las prácticas y residencias como espacios en los que el dispositivo no forma por sí solo, sino que son las intervenciones de docentes experimentados las que le otorgan su carácter formativo. En un contexto en el que las enseñanzas parecieran haber quedado obsoletas y el concepto de aprendizaje pareciera dominar el campo pedagógico-didáctico, nos alineamos con los esfuerzos no solo por investigar la enseñanza, sino también por encontrar un vocabulario para nombrarla de manera renovada.

¹⁴ Utilizamos 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela: aportes desde la biografía escolar. En M. C. Davini (Comp.), *De aprendices a maestros: enseñar y aprender a enseñar* (pp. 39-78). Buenos Aires: Papers.
- Alliaud, A. (2009). La maestra modelo y el modelo de maestra. En A. Alliaud y E. Antelo (Comps.), *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 65-78). Buenos Aires: Aique.
- Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 89-100.
- Anijovich, R., & Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Atkinson, T., & Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- 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.
- Diker, G. (2004). Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión? En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: un concepto de la educación en acción* (pp. 223-233). 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.
- Edelstein, G. (1995). Los sujetos de las prácticas. En G. Edelstein y A. Coria (Comps.), *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia* (pp. 36-61). Buenos Aires: Kapelusz.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245.
- 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.
- Guevara, J., & Zacarías, I. (2016). *Empezar la docencia en escuelas inclusivas* (Documento de trabajo, Vol. 154). Buenos Aires: CIPPEC.
- Jackson, P.W. (2012). *What is education?* Chicago: University of Chicago Press.
- 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.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- 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. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- Zabalza Beraza, M. (2011). El Practicum en la formación universitaria: estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43.
- Zeichner, K.M., & Gore, J. (1989). *Teacher socialization*. Washington DC: National Center for Research on Teacher Education.