

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado – Maestría en Educación

Aproximaciones en torno de la producción
de Saberes Didácticos en el Campo de la
Práctica Docente del Nivel Inicial.
Aportes a la Formación Docente Inicial

Maestranda: María del Pilar Martinangelo

Directora: María Raquel Coscarelli

Co-directora: Sofía Picco

Fecha: Marzo de 2022

RESUMEN

La presente Tesis de Maestría tiene como objetivo principal analizar la producción de Saberes Didácticos en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, en el marco del trabajo de coformación entre el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 81 y los Jardines de Infantes Asociados, situados en la ciudad de Miramar, partido de General Alvarado (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

En este sentido, se pretenden definir las dimensiones de los Saberes Didácticos, categorizarlas, así como aportar al proceso de legitimación epistemológica de los saberes producidos en la práctica y a la promoción de proyectos de transformación y fortalecimiento de la Formación Docente Inicial.

Como objetivos específicos, se destacan describir y analizar los conocimientos y las interacciones de quienes intervienen en el Campo de la Práctica Docente, focalizando en el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente y el trabajo articulado con los Ateneos y el Taller Integrador Interdisciplinario. A partir de esto, se procura avanzar hacia el análisis de los modos en que acontecen estas prácticas captando las miradas, estrategias y conocimientos que despliega cada uno de aquéllos.

La modalidad de investigación es de corte cualitativa e interpretativa. Se parte de un diseño exploratorio abierto que se complementa a lo largo del proceso. La indagación empírica se realizó en el transcurso del ciclo lectivo 2015. Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron variados y proporcionaron diversa información y evidencias al trabajo: entrevistas en profundidad a las personas involucradas, observación participante y no participante, análisis de documentación pedagógica y de notas de campo.

También se realizó un análisis del marco normativo vigente en cuanto al trabajo de coformación entre el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 81 y los Jardines de Infantes Asociados, como así también del encuadre legal de trabajo de las docentes involucradas en la Formación Docente Inicial.

Los Saberes Didácticos que se producen en el marco de las interacciones que se dan en el Campo de la Práctica Docente, tienen una naturaleza compleja que integra dialécticamente distintos tipos de conocimientos: curriculares, teórico-prácticos, didácticos del contenido, profesionales y sobre la gestión en la coformación; en sus diversas y múltiples combinatorias.

A lo largo del trabajo de investigación se dieron diferentes grados de sistematización: por un lado, se pudieron identificar *proto Saberes Didácticos*, que se definen como la *materia prima* de sistematizaciones más abarcativas y *Saberes Didácticos complejos y sistematizados*, que han tomado lugar, pero no en el trabajo de coformación entre el Instituto de Formación Docente y Técnica N° 81 y los Jardines de Infantes Asociados, sino a partir del análisis posterior realizado en el marco del presente trabajo de investigación.

En este sentido, la presente Tesis de Maestría constituyó un esfuerzo importante por sistematizar *Saberes Didácticos emergentes* del Campo de la Práctica Docente. El gran potencial descriptivo y explicativo de los mismos arroja luz sobre las dimensiones propias de la Formación Docente Inicial y aporta a la construcción de la cultura profesional.

Índice

RESUMEN	2
ÍNDICE	4
AGRADECIMIENTOS	8
ABREVIATURAS UTILIZADAS EN LA TESIS	9
INTRODUCCIÓN	10
1. Focalización del problema de investigación	10
2. Saberes Didácticos	15
3. Organización de la Tesis de Maestría	16
CAPÍTULO 1: ANTECEDENTES. CONTRIBUCIONES PARA INVESTIGAR LA PRODUCCIÓN DE SABERES DIDÁCTICOS EN LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL	19
1-1. Relaciones entre la teoría y la práctica en la Formación Docente Inicial.....	21
1-2. Contribuciones teóricas sobre el Campo de la Práctica en el Nivel Primario.....	22
1-2-a. La Residencia Docente como espacio de intersección.....	23
1-3. Investigaciones en torno de los conocimientos teórico-prácticos de las docentes	24
1-3-a. Aportes sobre el Pensamiento del Profesor.....	25
1-3-b. Otros aportes	27
1-4. Comunicabilidad de saberes de las maestras y profesoras sobre la Formación Docente	28
CAPÍTULO 2: PERSPECTIVAS Y NOCIONES TEÓRICAS EN TORNO DE LA FORMACIÓN DOCENTE INICIAL Y EL DISEÑO CURRICULAR. ALCANCE DE LOS SABERES DIDÁCTICOS	30
2-1. ¿Cómo forma la Formación Docente Inicial?	31
2-1-a. Condicionantes en la Formación Docente Inicial.....	31
2-1-b. Ámbitos donde se forman las docentes en formación.....	32
2-2. Tradiciones, tendencias y perspectivas sobre la Formación Docente Inicial y la enseñanza	34
2-2-a. Tradiciones y tendencias que conceptualizan la Formación Docente Inicial	34
2-2-b. Perspectivas sobre la función docente y la educativa en la Formación Docente Inicial	36
2-2-c. Teorías poscríticas	38
2-3. Nociones en torno del Diseño Curricular	39
2-3-a. Cambio curricular estructural	39

2-3-b. Sobre la innovación en el Diseño Curricular de Nivel Superior	42
2-4. Nociones teóricas en torno de <i>conocer y saber</i>	43
2-5. ¿Qué conocimientos están presentes en la Formación Docente Inicial?.....	44
2-5-a. Conocimientos curriculares	45
2-5-b. Conocimientos didácticos del contenido.....	46
2-5-c. Conocimientos teórico-prácticos.....	47
2-5-d. Conocimientos profesionales.....	48
2-6. Tensiones entre los conocimientos teóricos y prácticos. Fortalecimiento de los conocimientos prácticos en la Formación Docente Inicial como base para la producción de Saberes Didácticos	48
2-7. Acerca de la Didáctica y su conjugación con los saberes que se producen en el Campo de la Práctica Docente.....	51
CAPÍTULO 3: ESTRATEGIA METODOLÓGICA GENERAL	54
3-1. Definiciones iniciales.....	54
3-2. Estrategia y selección de instrumentos	56
3-3. Población, muestra y abordaje del caso	58
3-4. Análisis de los datos.....	60
3-5. Sobre los procesos de reflexividad	62
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS EMPÍRICO NORMATIVO, CURRICULAR Y DOCUMENTAL.....	64
4-1. Contribuciones del marco normativo nacional, provincial e institucional a la producción de Saberes Didácticos para Formación Docente Inicial	65
4-1-a. Política Educativa nacional y provincial	65
4-1-b. Marco normativo y antecedentes sobre el trabajo de las profesoras coformadoras	68
4-2. El Diseño Curricular vigente en la Formación Docente Inicial	69
4-2-a. Aspectos generales.....	70
4-2-b. Organización del Diseño Curricular	72
4-2-c. Acerca de la innovación en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial.....	74
4-2-d. Innovaciones producidas al interior del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial	75
4-2-e. Acerca del Taller Integrador Interdisciplinario	76
4-2-f. Formación Docente Inicial como responsabilidad compartida entre el Instituto de Formación Docente y los Jardines de Infantes Asociados.....	79
4-3. Dispositivos curriculares que habilitan y potencian la producción de Saberes Didácticos	80
4-3-a. La Residencia Docente como dispositivo pedagógico	80
4-3-b “Practicum reflexivo”	82
4-3- c. ¿Cómo y quiénes enseñan el Campo de la Práctica Docente?	83
4-3-d. ¿Qué contenidos tiene el Campo de la Práctica Docente?	86
4-3-e. ¿Cómo se aprende el rol docente?.....	88
4-3-f. ¿Cómo se evalúa el Campo de la Práctica Docente?	89

4-4. Intercambio generacional en la Residencia Docente	92
4-4-a. Contraste generacional.....	92
4-5. Perfiles de profesoras coformadoras en la Residencia Docente	93
4-6. Análisis de la Documentación Pedagógica Institucional	95
4-6-a. Los Ateneos.....	96
4-6-b. Registros de evaluación a las DEF	98
4-6-c. Contrato didáctico en el marco de los Talleres Semanales de Campo de la Práctica Docente en el ISFD y T N° 81	102
4-6-d. Trabajo en el marco de los Talleres Integradores Interdisciplinarios.....	105
4-7. Correlatos, relaciones y tensiones entre lo prescripto y lo real	106
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES QUE DAN LUGAR A LOS SABERES DIDÁCTICOS.....	110
5-1. Sobre los Saberes Didácticos.....	111
5-2. Dimensiones de los Saberes Didácticos.....	112
5-2-a. Áulica	112
5-2-a-i. Conocimientos curriculares	112
5-2-a-ii. Conocimientos teórico-prácticos	119
5-2-a-iii. Conocimiento didáctico del contenido	124
5-2-b. Institucional	128
5-2-b-i. Conocimientos sobre la gestión en la coformación	128
5-2-c. Interinstitucional	132
5-2-c-i. Taller Integrador Interdisciplinario como espacio de socialización de experiencias y construcción de Saberes Didácticos.....	133
5-3. Intercambios generacionales	138
5-3-a. Contraste generacional.....	138
5-3-b. Lo vocacional como condición para ser docente	139
5-4. Perfiles de profesoras coformadoras.....	141
CAPÍTULO 6: SOBRE LOS SABERES DIDÁCTICOS	143
6-1. ¿Qué perspectivas y tradiciones enmarcan la producción de SD?	144
6-2. Conocimientos que dialogan en la Residencia Docente.....	146
6-3. El carácter de la interacción dialéctica de los conocimientos en la Residencia Docente. Prácticas coparticipadas	150
6-4. Categorización de los Saberes Didácticos	152
6-4-a. Alcance y naturaleza de los Saberes Didácticos	153
6-4-b. Dimensiones de los Saberes Didácticos.....	154
6-4-b-i. Áulica.....	154
6-4-b-ii. Institucional	155
6-4-b-iii. Interinstitucional	156

6-5. ¿Qué Saberes Didácticos se sistematizan en el marco de la presente Tesis de Maestría?	156
6-6. Poder local	159
CAPÍTULO 7: CONCLUSIONES	162
7-1. A modo de cierre y nuevas aperturas.....	162
7-2-. Progresos y obstáculos en la producción de Saberes Didácticos para la Formación Docente Inicial. ¿Qué cuestiones están aún pendientes?	163
7-3. ¿Qué hallazgos arroja esta Tesis y quiénes son los protagonistas del Saber Didáctico?.....	165
7-4. La importancia de los Saberes Didácticos como un <i>asunto político</i>	167
7-5. Posibles líneas de trabajo para la producción de Saberes Didácticos en la Formación Docente Inicial	169
BIBLIOGRAFÍA	171
1. Marco teórico	171
2. Normativa nacional y de la Provincia de Buenos Aires	179
3. Metodología de la Investigación	180

AGRADECIMIENTOS

El proceso de realización de la presente Tesis de Maestría, ha sido un largo camino, lleno de desafíos y aprendizajes que, por momentos, se vio interrumpido por cuestiones de fuerza mayor. Varias personas me han acompañado a culminar esta etapa tan importante para mí y, a todos ellos, quiero expresarles mi profundo agradecimiento.

Gracias Kelly y Sofía por la paciencia infinita, por atender a cada requerimiento, cada e-mail, cada pregunta, sin importar día, ni hora, restando tiempo a sus vidas y a sus familias. Son dos grandes seres humanos y excelentes profesionales. Gracias por ayudarme a ser Magíster.

Gracias papá, por haberme regalado toda tu sabiduría, tu inteligencia, tu fuerza, tu mirada de la vida, tus valores. Me hacés mucha falta en este momento tan importante, pero yo sé que, desde donde estés, estarás muy orgulloso de mí. Gracias mamá, por ser mi sostén incondicional, por confiar en mí, por apoyarme. Gracias infinitas a los dos por haberme dado esta vida tan feliz, que me permitió crecer y llegar hasta aquí.

Gracias Martín por ser mi compañero de vida incondicional, por acompañarme, por quererme y por compartir cada logro y cada paso conmigo.

Gracias Sofía y Bautista: son mi vida entera y este trabajo va dedicado especialmente a ustedes dos que, desde la panza, iniciaron y transitaron todo este recorrido conmigo.

Gracias a mi familia y amigos por alentarme siempre.

Gracias al Instituto de Formación Docente y Técnica N° 81, a los Jardines de Infantes Asociados, a las autoridades y a toda la comunidad de la ciudad de Miramar, por haberme abierto sus puertas para realizar esta investigación.

Gracias a todas las profesoras y compañeras con quienes he compartido los seminarios de esta Maestría. Ha sido una experiencia enriquecedora y formativa en mi trayectoria docente.

Gracias a mis colegas y a mis ex alumnas que han sido una fuente inagotable de inspiración para la escritura.

Gracias a la educación pública por haberme dado esta oportunidad.

ABREVIATURAS UTILIZADAS EN LA TESIS

A continuación, se enuncian las abreviaturas que se utilizan durante el desarrollo del presente trabajo. Se elaboran a los fines de facilitar la escritura y la lectura de algunas de las categorías más frecuentes:

- DEF: Docente en Formación.
- FDI: Formación Docente Inicial.
- ISFD y T N° 81: Instituto de Formación Docente y Técnica N° 81.
- JIA: Jardines de Infantes Asociados.
- PAT: Profesora de Ateneo.
- PC: Profesora Coformadora.
- PPE: Profesora de Práctica de la Enseñanza.
- SD: Saberes Didácticos.
- TAIN: Taller Integrador Interdisciplinario.

Se ha tomado la decisión de utilizar el género gramatical femenino como genérico e inclusivo por diversos motivos. En primer lugar, las docentes formadas y en formación que colaboraron con la concreción de esta investigación eran mujeres, a saber: la Profesora de Práctica de la Enseñanza, las Profesoras de los Ateneos, la Directora del ISFD y T N° 81, las Docentes en Formación, las Profesoras Coformadoras y las directoras de los Jardines Infantes Asociados.

En segundo lugar, la tesista y autora principal de esta Tesis, así como su directora y codirectora son mujeres y escribir en femenino permite un posicionamiento ajustado y cómodo a la producción del texto académico.

Por último, y teniendo en cuenta las consideraciones precedentes, se ha decidido utilizar el femenino como genérico como un posicionamiento político-ideológico que se esgrime con pretensión de alternancia, escribiendo de esta manera las alusiones masculinas que pudieran aparecer en la bibliografía y en la normativa curricular a excepción de las citas textuales.

INTRODUCCIÓN

1. Focalización del problema de investigación

Existe la preocupación en el ámbito de la producción pedagógico-didáctica por la comunicabilidad de los saberes de las maestras y profesoras (Cols, 2011b; Davini, 2002a y 2008c; Edelstein, 2012b; Feldman, 2010d; Terigi, 2004b, 2007d, 2010e y 2012f). La misma constituye una cuestión que está en la base de cualquier pretensión de construir una cultura profesional docente (Diker y Terigi, 2008).

La producción de Saberes Didácticos (en adelante: SD) se enmarca en esta temática, específicamente en la dimensión práctica de la formación de profesoras (Cisternas, 2007) que considera, como objetos y fuentes relevantes de estudio, conocer y comprender los procesos que se despliegan en el último tramo de la preparación profesional. Esto también se relaciona con la transformación curricular estructural del Diseño Curricular del Nivel Superior de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2007e) que destinó horas de trabajo rentadas a las profesoras formadoras de los Institutos Superiores de Formación Docente en el espacio del Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN tal como se los denomina habitualmente) para la producción de SD. Como se desarrollará más adelante, se habla de una transformación curricular estructural para aludir a las decisiones que introducen modificaciones sustantivas en las pautas de ordenamiento de la experiencia educativa.

En esta Tesis de Maestría se responde la siguiente pregunta: ¿qué SD se producen en el marco de las prácticas coparticipadas¹ entre el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 81 (ISFD y T N° 81 a partir de aquí) y los Jardines de Infantes Asociados² (en adelante: JIA) en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial? La presente investigación focaliza en el

¹ Con respecto a este concepto emergente de la presente Tesis de Maestría, y a sus dimensiones, se explicará su significación y alcances a lo largo del trabajo, y se abordará en el capítulo 6 su importancia en la producción de SD.

² Vale aclarar que en el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) se explicitan como escuelas asociadas. En el marco de esta Tesis, considerando la especificidad del nivel del sistema educativo estudiado, se los denominará Jardines de Infantes Asociados (JIA). Se hace referencia con esta denominación a las instituciones que reciben a las Docentes en Formación (DEF), entendiendo que, todas las personas actuantes, de uno u otro modo, constituyen la compleja trama de la gramática escolar.

dispositivo pedagógico de Residencia Docente y en su trabajo articulado con los Ateneos y el TAIN.

Se acuerda con Souto (1999) cuando sostiene que el “dispositivo pedagógico” puede ser categorizado como “construcción social” y como “construcción técnica”. En el primer caso, toma forma a partir de la historia de las prácticas educativas, relacionada con formas de organización social, relaciones de poder y transmisión cultural. En el segundo caso, responde a una construcción social y a concepciones pedagógicas, en el marco de las que existe un discurso pedagógico vigente que genera determinado tipo de prácticas. El dispositivo pedagógico, entonces, tiene un valor estructurante que delinea prácticas específicas, técnicas pedagógicas y modalidades de intervención que se implementan en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. En aquél, se dan operaciones de mediación en la constitución de la experiencia de sí, que permiten ensayar nuevas formas de subjetivación en la docencia (Edelstein, 2011a).

Por otra parte, la presente Tesis de Maestría cobra relevancia en un doble sentido: por un lado arroja luz sobre las interacciones simbólicas entre los conocimientos que ponen en juego en la implementación del Campo de la Práctica Docente las profesoras formadoras³, las Profesoras Coformadoras (PC), las Docentes en Formación (DEF) y las directoras de los JIA. Por otro lado, esta Tesis desentraña la naturaleza de los SD, permitiendo realizar aproximaciones y categorizaciones sistematizadas sobre los mismos, que persiguen en última instancia promover transformaciones en los proyectos de Formación Docente Inicial (en adelante: FDI) y legitimar epistemológicamente los saberes producidos en la práctica, considerándolos un *asunto político* (Terigi, 2004b).

Vale aclarar que se ha tomado la decisión metodológica de estudiar el Campo de la Práctica Docente y su articulación con el Campo de los Saberes a Enseñar. El primero está conformado por dos componentes definidos en el Diseño Curricular del Nivel Superior: la Práctica en Terreno en el aula y nivel de formación y el TAIN “Posicionamiento Docente” (DGCyE, 2007e). El segundo está conformado por los Ateneos de: Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Matemática, Naturaleza y Sociedad y Nuevas Expresiones Estéticas. La caja curricular del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial también consta del Campo de la Subjetividad y las Culturas, el Campo de la Fundamentación y los Trayectos Formativos Opcionales, con espacios curriculares específicos al interior de cada uno de éstos. Si bien no se desconoce la relevancia de

3 Cabe explicitar que las profesoras formadoras son las Profesoras de los Ateneos y la Profesora de Práctica de Enseñanza, PAT y PPE según las abreviaturas indicadas en la página 11 de esta Tesis.

los mismos, se optó por no incluirlos en este estudio, ya que sólo el Campo de la Práctica Docente y el Campo de los Saberes a Enseñar tienen la prescripción curricular del trabajo conjunto en el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente. Además de la participación de la PPE, está indicado que las PAT deben acompañar a las DEF a los JIA, fundamentalmente en la planificación de las propuestas didácticas de cada área, en el seguimiento y en la evaluación de las mismas.

El análisis de las prácticas coparticipadas entre quienes actúan en las instituciones involucradas –el ISFD y T N° 81 y los JIA– resulta crucial para identificar los SD que se producen. Las prácticas coparticipadas hacen referencia a aquellas actuaciones operativas sobre la realidad inmediata que asumen significados particulares en el marco de aprendizajes colaborativos y, como resultado de esta investigación, se discriminarán en primarias y secundarias.

En este contexto, es importante resaltar la complejidad que asume la construcción de SD y aclarar que, los mismos se generan en la práctica, poseen escaso estatus epistemológico porque están poco registrados, sistematizados y tienen insuficientes espacios de circulación interinstitucional, como se profundizará oportunamente.

Conocer y comprender las implicancias de estos procesos y las variadas incidencias que aportan las miradas de cada persona involucrada, como así las estrategias que despliegan a la hora de resolver y construir soluciones frente a los desafíos con los que se enfrentan en el Campo de la Práctica Docente, resulta de vital importancia para dar cuenta de los SD que se producen en la FDI y que fortalecen también la cultura institucional.

En el marco de la presente investigación, estas categorías permiten comprender la producción colectiva de SD lo que potencia su significatividad en términos didácticos, pedagógicos y políticos.

A lo largo del presente estudio se busca explicar de qué modo interactúan los conocimientos que portan las docentes que participan del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial –la PPE, las PAT, las PC, las directoras de los JIA y las DEF– a través del dispositivo pedagógico de la Residencia Docente y su relación con los Ateneos y el TAIN, tratando de identificar conocimientos curriculares, teórico-prácticos, didácticos del contenido, profesionales y sobre la gestión en la coformación. Este análisis entrelazado de prácticas coparticipadas, aporta elementos a las definiciones que se asumen sobre los SD y sus dimensiones.

En otros términos, a partir de la focalización del problema, se han definido los siguientes objetivos exploratorios específicos (Wainerman, 2020):

- Describir y analizar las prácticas coparticipadas primarias y secundarias entre las personas que participan del Campo de la Práctica del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial del ISFD y T N° 81, en función de los aportes que hacen a la producción de SD.
- Caracterizar los conocimientos que interactúan dialécticamente en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial: conocimientos curriculares, teórico-prácticos, didácticos del contenido, profesionales y sobre la gestión en la coformación; y definir cómo interactúan en la producción de SD.

Los objetivos generales que guiaron esta Tesis de Maestría son:

- Caracterizar las dimensiones de los SD que se construyen en el marco de prácticas intersubjetivas docentes.
- Aportar elementos al proceso de legitimación epistemológica y política de los saberes producidos en la práctica y a la producción de proyectos de transformación para la FDI.

Estos objetivos han sido desarrollados considerando tres dimensiones de análisis:

1. La primera centrada en las personas que participan del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, focalizando en sus expectativas, miradas, estrategias y aportes para resolver los procesos de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.
2. La segunda, a partir del análisis potenciado con el marco conceptual-referencial construido, de las interacciones que se dan en las prácticas coparticipadas en la implementación de la Residencia Docente, los Ateneos y los TAIN, para definir los SD que se producen y sus dimensiones de análisis.
3. La tercera, una puesta en tensión entre los lineamientos que plantea la normativa de la Provincia de Buenos Aires para la FDI en cuanto a la producción de SD y lo que en realidad acontece, identificando posibles obstáculos y claves para la capitalización de aquéllos, aportando a su legitimación epistemológica. Esta dimensión adquiere relevancia, en tanto se ha detectado que el problema de estudio constituye un área de vacancia en la FDI.

Por otra parte, estas tres dimensiones han sido analizadas en el seguimiento del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial en el

dispositivo pedagógico de la Residencia Docente y el trabajo articulado con los Ateneos y el TAIN, en el ISFD y T N° 81, situado en la ciudad de Miramar, en el distrito de General Alvarado (Provincia de Buenos Aires, Argentina), que es de gestión estatal y ofrece exclusivamente carreras docentes para las localidades de Miramar y Comandante General Otamendi. En el mismo distrito se encuentra el Instituto Superior de Formación Técnica N° 194, también de gestión estatal, pero su oferta de carreras es exclusivamente técnica.

Se trabajó a lo largo del ciclo lectivo 2015 en los Talleres Semanales del Campo de la Práctica Docente, Ateneos de Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Matemática, Naturaleza y Sociedad y de Nuevas Expresiones Estéticas, TAIN mensuales y en la articulación con los cinco JIA –tres de Gestión Estatal y dos de Gestión Privada– en donde las DEF realizaron su Residencia Docente.

La metodología utilizada ha sido de corte cualitativo interpretativo. La investigación se centra en el análisis de las prácticas coparticipadas del Campo de la Práctica Docente, en sus dimensiones primaria y secundaria, orientadas a analizar las miradas, las estrategias y los conocimientos que cada persona involucrada pone en juego en el proceso holístico, y al modo en que interactúan, entretejen y promueven la producción de SD para la FDI. Se estudian los aspectos comunes, las divergencias y dispersiones que se suscitan a lo largo del proceso.

Para el trabajo de campo se utilizaron instrumentos variados: entrevistas en profundidad individuales, a la directora del ISFD y T N° 81, a las directoras de los JIA, a la PPE, a las PAT, a las PC y a las DEF. También se realizaron observaciones alternadas participativas y no participativas en Talleres del Campo de la Práctica Docente en el ISFD y T N° 81, Ateneos, TAIN, observaciones alternadas no participativas en los JIA y se analizó documentación pedagógica institucional. Estos instrumentos permitieron enriquecer la obtención de datos, identificar y contrastar diferentes fuentes.

La presente Tesis de Maestría advierte sobre las cuestiones enunciadas, las considera y tensiona con la bibliografía seleccionada, propone líneas de acción y aporta a la legitimación epistemológica de saberes producidos en la práctica.

2. Saberes Didácticos

En el marco de la presente Tesis de Maestría se definen los SD como aquéllos que se generan a propósito de la enseñanza, de y en la práctica docente. Son saberes locales y situados. Su gran potencial radica en su capacidad descriptiva, normativa y valorativa. Como se verá oportunamente, estos SD comprenden la interacción dialéctica de distintos tipos de conocimientos: curriculares, didácticos del contenido, teórico-prácticos, profesionales y de gestión en la coformación, que toman lugar en el Campo de la Práctica Docente.

Se parte de entender que la Didáctica es un campo disciplinar teórico-práctico complejo, conformado por diversos posicionamientos que se ocupan de estudiar la enseñanza y que proveen principios básicos de acción, que pretenden orientar esas prácticas, pero que demandan adecuaciones contextuales y subjetivas que realizan quienes enseñan (Camilloni, 2010b; Davini, 2008c; Picco, 2014). En este sentido, las DEF se sitúan en un doble papel, como destinatarias del discurso didáctico y como protagonistas de la acción pedagógico-didáctica.

Los SD se producen de manera compleja y no ausente de conflictos en el trabajo colaborativo entre el ISFD y T N° 81 y los JIA. Se dan en el marco de prácticas coparticipadas primarias y secundarias e involucran a todas las personas que participan del Campo de la Práctica Docente. Cada quien, aporta desde su subjetividad un tamiz y una perspectiva específica anclada fundamentalmente en sus trayectorias.

Tal como se entienden en esta Tesis, los SD poseen tres dimensiones:

- Interinstitucional: hay modos de operar sobre la realidad, de relacionarse, construir acuerdos, desde diferentes jerarquías institucionales, que asumen formatos diversos. Las PAT construyen saberes acerca del conocimiento didáctico de los contenidos de sus disciplinas. Las DEF, si bien ya tienen experiencia de haber transitado por JIA en años previos, deben adaptarse a las particularidades de cada formato institucional. Las directoras de los JIA configuran saberes sobre la gestión, como modo de intervención y acompañamiento a las DEF y en el trabajo con profesoras formadoras (PPE, PAT).
- Institucional: tanto el ISFD y T N° 81 como los JIA construyen saberes sobre su trabajo de coformación en el Campo de la Práctica Docente.

- Áulica: aquí se produce gran caudal de saberes sobre la transmisión, sobre el oficio docente. En la sala de los JIA interactúan aquellos conocimientos teórico-prácticos de las PC con los esquemas de acción de las DEF que dan lugar a conocimientos sobre modos de abordaje tanto de los contenidos como del resto de las dimensiones áulicas.

Este trabajo realiza un estudio de los SD que se producen en forma contextualizada en las prácticas coparticipadas, promoviendo un análisis cualitativo de sus características, a la luz del marco conceptual-referencial propuesto.

3. Organización de la Tesis de Maestría

Para alcanzar los objetivos propuestos, esta Tesis se estructura en torno a siete (7) capítulos. En ellos se da cuenta del marco conceptual-referencial adoptado, de la estrategia metodológica construida, del análisis de la empiria y de las conclusiones –siempre provisorias– a las que se ha podido arribar.

En el capítulo 1 se presentan los antecedentes bajo el título: *Contribuciones para pensar en la construcción de los Saberes Didácticos*. Se ponen en relieve las relaciones en torno de la teoría y la práctica en la FDI, se retoman aportes sobre la Residencia Docente en el Nivel Primario (Davini, 2002a), así como investigaciones relacionadas con los conocimientos teórico-prácticos de las docentes. También se puntualiza sobre la importancia de la comunicabilidad de los SD en la FDI y se los posiciona como un *asunto político* (Terigi, 2004b).

El capítulo 2 se titula *Perspectivas y nociones teóricas en torno de la Formación Docente Inicial y el Diseño Curricular. Alcance de los Saberes Didácticos*. Aquí se define la FDI y se realiza un recorrido teórico por las principales tradiciones y tendencias que la conceptualizan. Se precisan y diferencian los conceptos de conocimiento y saber, poniendo en relieve que, el primero hace referencia a operaciones personales de pensamiento; mientras que el segundo es más objetivo, impersonal y producido en contextos históricos y sociales. Se distinguen teóricamente los distintos tipos de conocimientos que están presentes en la FDI con la finalidad de abordar, más adelante, cómo interaccionan dialécticamente en la producción de SD. No dejan de plantearse en este capítulo las tensiones presentes entre los conocimientos curriculares y los teórico-prácticos, enlazando el análisis con el cambio curricular estructural del Diseño Curricular de Nivel Superior. Por último, se explicitan

teóricamente las relaciones entre la Didáctica y cómo se conjugan y definen los saberes que se producen en el Campo de la Práctica Docente, a propósito de la enseñanza.

El *Encuadre metodológico* que se presenta en el capítulo 3, desarrolla las definiciones primarias que sostienen la lógica de la investigación cualitativa e interpretativa desde la cual se realiza la presente Tesis de Maestría, para luego delimitar la estrategia general, la selección de instrumentos, la población y el modo en que se analizan los datos. Se describe el modo en que se construyen las tipologías que, más adelante, enmarcan los SD. Aquí también se hace referencia a los profundos procesos metacognitivos de reflexividad que toman lugar en la presente investigación.

Por su parte, el capítulo 4 denominado *Análisis normativo, curricular, documental y empírico*, se considera el marco legal vigente a nivel nacional y provincial que permite arrojar luz y ofrecer líneas de acción para realzar la importancia de la comunicabilidad de los SD de la FDI y posicionarlos como un *asunto político* (Terigi, 2004b). Se puntualiza sobre los aspectos generales, la organización y las características del Diseño Curricular para el Nivel Superior (DCGyE, 2007e), apuntando específicamente a las innovaciones producidas en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, objeto de estudio de la presente Tesis de Maestría. Se realiza un recorrido teórico por los modos en que se enseña y se aprende el Campo de la Práctica Docente, las personas involucradas, sus características y perfiles; el acompañamiento requerido en el proceso y la importancia del trabajo en territorios compartidos. También se hace referencia al rol de las PC y sus posibles perfiles en el marco del intercambio generacional que se genera. Se enriquecen estas consideraciones con el análisis de la documentación pedagógica institucional recabada y trabajada durante el tiempo que se ha realizado el trabajo de campo de esta investigación.

A continuación, el capítulo 5, *Análisis de las interacciones que dan lugar a los Saberes Didácticos*, incluye el primer acercamiento al trabajo de campo donde se analizan las interacciones de cada una de las personas actuantes que participan del Campo de la Práctica Docente de cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, frente al objeto de estudio. Incluye las sistematizaciones realizadas.

Por su parte, el capítulo 6 titulado *Sobre los Saberes Didácticos*, explicita desde qué perspectivas y tradiciones de la FDI se enmarca la producción de SD y cómo se relacionan los conocimientos que dan lugar al mismo. También se hace referencia a los SD que se sistematizan en el presente trabajo. Este capítulo es singularmente importante en el marco de esta Tesis en tanto contiene un diálogo dialéctico fundamental en toda investigación que se realiza en el marco de las

Ciencias Sociales en general y de la Didáctica en particular: la relación permanente entre la teoría y la práctica. En otros términos, se desarrolla un diálogo entre las categorías teóricas presentadas en el capítulo 2, el marco normativo expuesto en el capítulo 4 y los hallazgos empíricos propios del capítulo 5.

Para finalizar, el capítulo 7 presenta las *Conclusiones* más sobresalientes en tanto retoma los aspectos principales del recorrido dirigidos a responder los interrogantes que dieron origen a la presente Tesis de Maestría, esbozando posibles líneas de transformación para la FDI y de continuidad para esta investigación.

“Las preguntas relevantes para las preocupaciones sobre la formación son evidentes: ¿cuál es el tipo de conocimiento que permite a un docente formarse un cierto enfoque de situación, que siempre será singular; actualizar alternativas probadas de que se dispone en el arsenal del conocimiento pedagógico - didáctico; generar las adecuaciones del caso, incluso producir alternativas nuevas, para intervenir con razonable expectativa de pertinencia. ¿Qué tipos de saberes permiten todo eso? ¿Qué intervenciones formativas facilitan la construcción de esos saberes?”
(Diker y Terigi, 2008:102)

Capítulo 1: Antecedentes.

Contribuciones para investigar la producción de Saberes Didácticos en la Formación Docente Inicial

Se presentan a continuación como antecedentes teóricos y metodológicos algunos trabajos disponibles en el campo pedagógico-didáctico que rodean el objeto de estudio de la presente investigación. ¿Hasta dónde se estudiaron cuestiones relacionadas con el objeto de estudio de la presente Tesis? Es relevante mencionar aquí que la producción de Saberes Didácticos (en adelante SD) en el trabajo de coformación entre los Institutos de Formación Docente y los Jardines de Infantes Asociados (a partir de aquí JIA) en el marco del trabajo en el Campo de la Práctica del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires, es un área poco explorada, trabajada y sistematizada. En este sentido, se considera que hay un área de vacancia en torno del objeto de estudio de esta Tesis, y “cuando no hay conocimiento previo alguno, los objetivos que legítimamente pueden formularse son de naturaleza exploratoria” (Wainerman, 2008:185)⁴.

Si bien hay algunos documentos oficiales que tratan sobre la importancia del espacio TAIN legitimados desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE), y a pesar de haber indagado sobre información en los inicios y con posterioridad a la realización del trabajo de campo, no se observa

4 El tipo de diseño metodológico, así como los objetivos de la presente investigación, se desarrollan en el capítulo 3. Aquí sólo se recuperan las palabras de la autora, para hacer énfasis en el área de vacancia sobre el objeto de estudio.

en los documentos hallados, sistematización sobre los SD⁵, lo que demuestra que sigue siendo un área poco indagada. Los mencionados, constituyen escritos, más bien orientados a narrar experiencias sobre la puesta en práctica del dispositivo pedagógico TAIN (Taller Integrador Interdisciplinario según abreviaturas acordadas) que se consideran afines a la presente investigación porque, como ya se dijo, el Campo de la Práctica Docente en el cuarto año está conformado, según el Diseño Curricular del Nivel Superior, por la Práctica en Terreno en el aula y nivel de formación y el mencionado TAIN, con el eje “Posicionamiento Docente” (DGCyE, 2007e).

Para iniciar este apartado, se retoman las complejas relaciones entre la teoría y la práctica en la Formación Docente Inicial (en adelante FDI), planteadas por las autoras argentinas Diker y Terigi (2008), dado que, la presente Tesis de Maestría asume que el SD es construido en la relación entre ambas durante la implementación del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial.

Se realiza entonces un recorrido por los diversos aportes teóricos que bordean el objeto de investigación de la presente Tesis, a saber: relaciones entre la teoría y la práctica⁶ en la FDI ya mencionadas, estudios sobre la Residencia Docente en el Nivel Primario y diversos aportes relacionados con los conocimientos teórico-prácticos que las profesoras construyen en sus trayectorias. A su vez, se establecen relaciones con categorías teóricas que aportan información sobre los conocimientos singulares que las docentes ponen en juego en la construcción de SD en la intervención en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Nivel Inicial.

Se explicitan aquí ya que, en el marco de esta Tesis de Maestría, se considera que estos conocimientos teórico-prácticos singulares y situados, interactúan dialécticamente⁷ en el Campo de la Práctica Docente entre las personas que intervienen en el proceso. En este sentido, se pueden establecer relaciones –como se fundamenta oportunamente– con la definición de estilo que expone extensamente Cols, y que Fernández en el prólogo sistematiza como “impronta o sello propio que

5 En la página oficial de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, hay dos documentos elaborados por la Dirección de Educación Superior de Formación Docente: uno se denomina “La re-significación de los Talleres Integradores Interdisciplinarios (TAIN) a once años de su implementación” y el otro “Campo de la Práctica Docente IV”, ambos fechados en 2019.

⁶ No se pretende hacer distinciones taxativas, sino evidenciar las relaciones dialécticas que se dan entre teoría y práctica, como se explica oportunamente.

⁷ Desde la perspectiva de Carr y Kemmis (1988) la dialéctica se enmarca en la forma de razonamiento de las ciencias prácticas. Se la define como la oposición entre una Tesis y su antítesis, de la que surge una Síntesis que se caracteriza por ser superadora y reconciliadora. Sus reflexiones han de ir y venir entre elementos como la parte y el todo, el conocimiento y la acción, el proceso y el producto, el sujeto y el objeto, el ser y el devenir, la retórica y la realidad, el ser o el devenir. En el proceso dialéctico existen contradicciones, a medida que se develan, se avanza en acciones constructivas que tienden a superar el estado inicial.

cada docente construye dentro de una trama de significados compartidos que ofrecen los modelos de enseñanza” (2011:13).

Los conocimientos dejan de pertenecer individualmente a cada una de las personas actuantes, para pasar a ser parte de las gramáticas escolares de coformación que aportan al objeto de estudio de esta Tesis. Podría arriesgarse que hay una similitud con una orquesta en la que cada músico toca su instrumento, y entre todos componen una melodía.

La lectura de las gramáticas escolares de coformación, constituyen la *usina* de producción de SD en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial.

Por último, se realiza un punteo sobre autores que explicitan la necesidad de ponderar los conocimientos preponderantemente prácticos en relación con los conocimientos preferentemente teóricos. Esta discusión pone de relieve la necesidad de reconsiderar el estatus epistemológico de los saberes generados en el terreno de la práctica, y sienta las bases para la producción de SD en la FDI y su consideración como un *asunto político* (Terigi, 2004b).

1-1. Relaciones entre la teoría y la práctica en la Formación Docente Inicial

Tal como afirman Diker y Terigi la relación entre la teoría y la práctica en la FDI es un “asunto central”. El balance que se establece entre ambas tiene un impacto directo en el trayecto formativo de la formación inicial. Las autoras señalan que la cuestión ha sido estudiada de diversos modos en los que se prioriza la teoría sobre la práctica o viceversa, entendiendo que se trata de “dos mundos” que existen independientemente y que es necesario relacionar. También afirman que “efectivamente se trata de dos realidades independientes, pero es discutible que ello haga deseable su desarrollo por vías paralelas, o que sean suficientes los esfuerzos eventuales por hallar alguna relación” (2008:119).

La relación entre la teoría y la práctica no es unívoca. Existe complejidad en esa relación, que además está atravesada por cuestiones de índole ocupacional en tanto se distingue entre quienes se ocupan de la enseñanza y quienes se ocupan de la investigación, ya que se desempeñan en sectores diferenciados del sistema educativo.

Esta situación, además, se replica en el “estatus” de las personas que se desempeñan en estos ámbitos: en la práctica los docentes y en la teoría los investigadores.

Diker y Terigi recuperan también el planteo de Feldman⁸ quien aboga por el reconocimiento de los “prácticos” y afirman que no son sólo los docentes frente a sus clases sino también “los diseñadores del *currículum*, capacitadores, didactas, técnicos y funcionarios” (2008:122. La cursiva figura en la edición consultada). Se pone en valor la organización de circuitos formativos para lograr una formación que resulte a la vez permeable y resistente a la práctica⁹. Es relevante determinar qué contenidos de la FDI habilitarán a las Docentes en Formación (DEF a partir de aquí) para comprender la compleja realidad educativa y construir modos de intervención transformadores, y también incluir dispositivos que las acerquen al ejercicio del rol docente.

Las discusiones en torno de las relaciones entre la teoría y la práctica son diversas y complejas, pero constituyen el “corazón de la tarea de formación de docentes” (Diker y Terigi, 2008:124).

1-2. Contribuciones teóricas sobre el Campo de la Práctica en el Nivel Primario

Existen algunos trabajos relacionados con la Residencia Docente y las acciones allí encuadradas, las personas involucradas, las relaciones de poder que se generan y los procesos que toman lugar. Si bien esta Tesis de Maestría se enfoca en la construcción de SD en el Campo de la Práctica Docente del Nivel Inicial, se considera pertinente recuperar trabajos relativos al Nivel Primario, ya que dan cuenta de conceptos relevantes que contribuyen a enriquecer el análisis que se persigue en la presente investigación. Además, esta recuperación de saberes afines aporta elementos teóricos que enriquecen el análisis empírico, las interpretaciones y la construcción de categorías teóricas que se desarrollan más adelante.

8 Feldman, D., “¿Qué prácticas, qué teorías? Algunas precisiones conceptuales para el estudio de la “práctica docente”, *Revista Argentina de Educación*, N° 20, octubre de 1993, Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires. La cursiva figura en la edición consultada.

9 Las autoras referencian el texto de: Terigi, F., “*Formación inicial y socialización laboral. ¿Es necesario formar docentes?*”, Eccleston I (19), 1995.

1-2-a. La Residencia Docente como espacio de intersección

En primer lugar, se puede mencionar el trabajo coordinado por Davini (2002a), quien realiza un análisis focalizado sobre el período de la Residencia Docente en el Nivel Primario, entendiéndolo como un espacio temporal configurado por mecanismos y procedimientos que regulan la experiencia de los residentes. Analiza en este sentido la implicancia entre la FDI y la institucionalización del dispositivo escolar, sin dejar de lado las relaciones de poder que allí acontecen, y tomando como referencia la importancia de los saberes producidos en la práctica como un *asunto político* (Terigi, 2004b).

Se entiende que la Residencia Docente constituye un espacio de interrelación entre dos instituciones de diferentes niveles de enseñanza que se concreta en espacios y tiempos comunes, lo que hace que estos estudios sean valiosos para esta Tesis.

En el trabajo mencionado, Davini (2002a) analiza los procesos por medio de los cuales las residentes construyen sus primeras experiencias en contextos escolares en el marco de interacciones con las personas actuantes institucionales. Profundiza sobre la lógica de las prácticas de formación, el aprendizaje y sobre los comportamientos pedagógicos y sociales que acontecen en los primeros desempeños docentes y también sobre cómo los residentes se posicionan en un campo cultural de disputas jerárquicas, formas de control, negociación de significados y modalidades propias del dispositivo disciplinador de la escuela.

También analiza el hiato existente entre la teoría y la práctica, la falta de conexión entre los contenidos curriculares adquiridos en la FDI y los problemas de la que se suscitan en los contextos reales. Lo mencionado constituye una dimensión que impacta en el proceso global por el que las residentes transitan, en el que construyen sus propios modos de intervención docente y asumen su identidad en el marco de procesos institucionales y educativos, enmarcados en relaciones de poder entre actores, saberes y prácticas. Esta problemática analizada por la autora, como se puede comprender, cobra especial interés en el marco de este trabajo.

Davini, a su vez, reconstruye la experiencia de las residentes, las tareas que desarrollan, así como las preocupaciones con las que se enfrentan y las estrategias que desarrollan para culminar su carrera.

Este trabajo también menciona la falta de espacios comunes de trabajo:

“Los tres actores (residente, maestra, profesor/a) aluden reiteradamente a la falta de tiempos y espacios para concretar intercambios necesarios y acompañar al

residente. La falta de reuniones conjuntas entre profesor/a y maestra impiden, en la mayoría de los casos, la puesta en discusión de criterios comunes y el avance en el seguimiento de la tarea” (Davini, 2002a:131-132).

Dentro del Campo de la Práctica, la Residencia Docente constituye un espacio de intersección entre instituciones, tiempos y sujetos, en el que interjuegan los conocimientos que cada quien porta en ese momento determinado. Además, constituye un potente dispositivo pedagógico que, junto al análisis holístico del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, permite el estudio de la producción de SD en el trayecto formativo al que refiere al núcleo central de esta Tesis.

1-3. Investigaciones en torno de los conocimientos teórico-prácticos de las docentes

Se sostiene que, los conocimientos que las docentes han acumulado a lo largo de su trayectoria¹⁰, por su socialización profesional y el entrecruzamiento de experiencias vividas, constituyen insumos valiosos que se ponen en juego en la producción de SD, ya que dan cuenta de conocimientos acumulados preferentemente en el ámbito de la práctica, aunque no carentes de teorizaciones, como se profundiza más adelante. Asimismo, estos conocimientos modelan modos de hacer e intervenir, desde posiciones eclécticas, que intentan conciliar teorías discordantes a través de la selección de elementos que las componen, con los que se pretende construir un sistema más consistente y comprensivo, con posiciones intermedias alejadas de planteos extremos o radicales.

En la bibliografía consultada, aparecen diferentes categorías para referir a este tipo de conocimientos que producen las docentes en su práctica cotidiana. Si bien en el próximo capítulo, se procederá a profundizar en distinciones teóricas relevantes entre *saber* y *conocimiento*, en esta oportunidad se recuperan algunos antecedentes pertinentes.

¹⁰ Aquí se considera la biografía escolar, la formación inicial y la socialización profesional, tal como se explicitará en el capítulo 2 de esta Tesis.

En este sentido, se alude a la corriente del “Pensamiento del Profesor” (Montero, 2001) que se constituye en un planteo teórico que aporta categorías de modo colateral al objeto de estudio de este trabajo. Los conocimientos teórico-prácticos que las Profesoras Coformadoras (PC) y las Profesoras de los Ateneos (PAT) acumulan a lo largo de su trayectoria, son fuertemente puestos en juego en la implementación del Campo de la Práctica, en la Residencia Docente, en el acompañamiento a las DEF y en las construcciones interdisciplinarias que dan lugar a la producción de SD en los Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN).

“Es necesario dialogar con los saberes que utilizan los profesores para crear un currículum en las prácticas cotidianas” (Feldman, 2002c:86). Edelstein (2011a) advierte que los Diseños Curriculares no suele considerar lo suficiente los conocimientos eminentemente prácticos y, por ende, son escasamente adquiridos durante el trayecto formativo. Su mayor caudal se origina durante el transcurso de la socialización profesional de las docentes, en el que se encuentran expuestas a la resolución de múltiples situaciones de la vida escolar. No obstante, aunque estos conocimientos se generan en escenarios prácticos, no están escindidos de elementos teóricos.

1-3-a. Aportes sobre el Pensamiento del Profesor

A partir del trabajo de Montero (2001), se puede decir que las contribuciones del “Pensamiento del Profesor” se desarrollaron desde mediados de los años ´70, partiendo de la deducción de que aquél guía y orienta su conducta en clase. Como expresa Feldman: “estas investigaciones (...) procuraron estudiar los esquemas de interpretación o conocimientos con los cuales se analiza y confiere sentido y dirección a la acción (...) lo que se denominó “conocimiento práctico” (2002c:86). Los aportes de esta línea permitieron reubicar al profesor no solo como transmisor de conocimientos, sino también como sujeto productor de conocimiento acerca de la enseñanza, que es un conocimiento que mayoritariamente permanece implícito. Cabe reiterar la relevancia de estos aspectos para la presente Tesis.

En el campo investigativo, se persiguieron objetivos relacionados con proveer nuevas bases centradas en la reflexión e investigación, que suscitara cambios en la formación, la práctica docente y el currículum (Feldman, 2002c).

La primera corriente de este enfoque se denomina “yo epistémico”. Estos primeros estudios estuvieron encuadrados en una perspectiva centrada predominantemente en los procesos cognitivos: procesamiento de la información y toma de decisiones, que puso en valor la mirada artesanal del oficio de ser docente.

Siguiendo a Montero (2001), esta corriente está anclada en el pensamiento de Connelly y Clandinin¹¹ (1990; citados en Montero, 2001) y Elbaz¹² (1983; citado en Montero, 2001), y es posible identificar cinco contenidos del conocimiento práctico:

- a. de sí mismo,
- b. del medio,
- c. de la materia,
- d. del desarrollo del currículum,
- e. de la instrucción.

Este conocimiento está estructurado en la práctica en tres niveles de generalidad:

1. Reglas de la práctica: qué hacer, cómo hacer en situaciones particulares.
2. Principios prácticos: formulaciones para reflexionar sobre las situaciones y seleccionar entre las prácticas posibles aquellas a utilizar en una situación determinada.
3. Imágenes: declaraciones breves, descriptivas y metafóricas con las que capturar algún aspecto esencial de las percepciones de la propia enseñanza.

Clandinin¹³ (1986; citado en Montero, 2001), afirma que el conocimiento extraído de la experiencia se organiza en imágenes, las que se convierten en recursos para hablar y comprender cómo piensan las profesoras. Las imágenes poseen una dimensión moral que aporta a la docente un criterio para juzgar su propia práctica y sus acciones. Dichos criterios suelen ser personales y se relacionan con su propia formación y con sus experiencias de enseñanza. Estas posturas asumen una posición descriptiva: ¿qué hacen las docentes? y ¿cómo son esas relaciones entre sus conocimientos teóricos y su experiencia?

La segunda corriente, denominada “yo dialógico”, representada por Schön (1992) desde la Epistemología de la Práctica, se sustenta en la noción de que el conocimiento práctico está estrechamente relacionado con la acción y el contexto en el que se desarrolla. En este segundo momento, se pasa del “yo epistémico” (propio del

11 Connelly, F. M. y D. J. Clandinin, “Stories of experience and narrative inquiry,” en *Educational Researcher*, Vol. 19, N° 2, 1990.

12 Elbaz, F., *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. London, Ed. Croom Helm, 1983.

13 Clandinin, D. J., *Classroom practice: Teacher images in action*. London, Ed. Falmer Press, 1986.

modelo que privilegia los aspectos formales) a un “yo dialógico” de naturaleza relacional, que sitúa al conocimiento como una construcción sociohistórica.

El arte profesional se interpreta en términos de reflexión de la acción. En las situaciones en las que se exceden los límites del conocimiento experto, el profesional competente reestructura su conocimiento, inventando nuevos modos de operar para poner a prueba su comprensión.

Aquí el conocimiento práctico adopta la forma de metáforas, imágenes, ritmos, principios prácticos y reglas. El acceso a una mayor consciencia por parte de las docentes de su propio conocimiento práctico implica oportunidades de mejora profesional y de mejora de la práctica.

Los conocimientos construidos por las profesoras sobre sus propias intervenciones docentes, constituyen un importante aporte para la comprensión y el lugar de quien forma (Bentolila y Cometta, 2002).

1-3-b. Otros aportes

Existe una diversidad conceptual en cuanto a la búsqueda de respuestas sobre el conocimiento práctico que desarrollan las docentes. En general se coincide en que es aquél que es parte de la acción de enseñar, se organiza de diversos modos y cumple distintas funciones (Feldman, 2002c).

Violante (2002) afirma que hay conocimientos en las docentes, que se adquieren a partir de la experiencia: son intuitivos, personales, poco comunicables, están poco sistematizados, exigen “saber deliberar” y necesitan de un “saber hacer”. Responden a teorías implícitas, a modos de valorar, construidos en un entramado complejo de sentimientos, percepciones, representaciones, sensaciones, que los hacen poco accesibles a la conciencia.

Aquí se hace necesario distinguir entre conocimiento “en” y “para” la práctica. Tardif (2004) afirma que las docentes desarrollan “en” la práctica saberes específicos basados en su trabajo cotidiano. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser. Estos saberes, según afirma el autor, no provienen de las instituciones de formación ni de los Diseños Curriculares, tampoco están sistematizados en teorías. Constituyen la “cultura en

acción” de las docentes. Marcelo y Vaillant (2009)¹⁴, explicitan que el conocimiento “para” la práctica es el que se identifica con la profesión docente. Es un conocimiento específico del contexto, difícil de codificar y que se expresa en la acción eminentemente. Por tanto, se trata de un conocimiento moral, emocional, privado e interpersonal que está orientado a dar soluciones, se traslada de modo metafórico y narrativo de bajo prestigio.

Edelstein también hace su aporte afirmando que “en los profesionales experimentados hay (...) un número de saberes que no tienen estatus científico, pero sí algo de eficacia sobre la realidad” (2011a:111).

Hay niveles de conocimientos más relacionados con las prescripciones y reglas propias de la acción concreta, y otros ligados a imágenes, principios y valores incluidos habitualmente en las deliberaciones prácticas (Feldman, 2002c).

1-4. Comunicabilidad de saberes de las maestras y profesoras sobre la Formación Docente

La comunicabilidad de los saberes¹⁵ de las maestras y profesoras es una cuestión que está en la base de cualquier pretensión de construir una cultura profesional. Ésta debería sostener el eje del Diseño Curricular ya que:

“un problema crucial de la formación consiste en definir dispositivos a través de los cuales sea posible explicitar el conocimiento de los docentes y convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal y comunicables a los otros, tratándose de colegas en curso de perfeccionamiento o de docentes en formación” (Diker y Terigi, 2008:109).

La producción de SD para la FDI que se estudia, se ha caracterizado por la falta de circulación e institucionalización:

14 En este trabajo se recuperan las ideas de Cochran-Smith M., Lytle S., The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, v. 28, n. 7, p.15-25, 1999.

15 Como ya se dijo, en el capítulo 2 se diferenciarán los conceptos de *conocimiento* y *saber* ya que generalmente ambos son tomados como sinónimos. En esta cita específica se alude al segundo concepto, tal cual las autoras lo expresan.

“el saber sobre la transmisión producido en el sistema escolar no suele ser reconocido como tal (...) Entre las docentes, el caso más llamativo de falta de reconocimiento y formulación del propio saber posiblemente sea el de las profesoras de Práctica y Residencia de la formación docente inicial (...) un docente que se especializa en Práctica y Residencia es un docente especializado en la formación docente inicial y, en particular, involucrado con la clase de asuntos que entraña a la resolución de problemas propios de la práctica docente. Por su particular sentido formativo Práctica y Residencia son instancias de una clase de producción de saber pedagógico y didáctico que viene realizándose por décadas y que tiene características específicas que han sido poco estudiadas (...) todavía estamos lejos de contar con una sistematización de los saberes que se producen en estas instancias”. (Terigi, 2012f:17-19).

Tal como afirma la autora citada, las Profesoras de Práctica de la Enseñanza (PPE) están especializadas en la enseñanza de la práctica docente: definen criterios de intervención y acompañamiento, aprenden de las experiencias y situaciones conflictivas que deben resolver año a año, coordinan el trabajo en el TAIN y trabajan junto a las directoras de los JIA en la coformación. Todo este trabajo también da cuenta de la producción de SD, pero se disuelve en acciones y experiencias no registradas. Se sistematiza y circula débilmente en los espacios interinstitucionales previstos para tal fin.

Diker y Terigi (2008) afirman que es central definir dispositivos a través de los cuales se haga posible explicitar el conocimiento de las docentes para convertirlo en experiencias susceptibles de análisis personal y trabajar para hacerlos comunicables a otras personas. Relevante conocimientos e influir sobre ellos es importante para la FDI, ya que impacta contribuyendo a desentramar los supuestos que sostienen la acción para enriquecerla y reorientarla. Recuperar prácticas pedagógicas, didácticas e institucionales de la FDI, puede tomarse como fuente de saberes para la Didáctica.

“La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar acciones reales y efectivas en esa transformación”.

(Freire, 2008)

Capítulo 2: Perspectivas y nociones teóricas en torno de la Formación Docente Inicial y el Diseño Curricular. Alcance de los Saberes Didácticos

Este capítulo abarca las perspectivas teóricas referidas a la Formación Docente Inicial (en adelante FDI), el Diseño Curricular y la puesta en tensión entre diversos autores sobre la primacía de los conocimientos curriculares, que son predominantemente teóricos, por sobre los conocimientos teórico-prácticos, preferentemente anclados en situaciones áulicas concretas de la cotidianeidad, que se enseñan en la FDI y la necesidad de poner en relieve estos últimos para considerarlos un *asunto político* (Terigi, 2004b). Se sostiene que esta revalorización de los conocimientos eminentemente prácticos, da sustento para comprender, a lo largo de la lectura de la presente Tesis, la importancia de apostar y aportar a la producción de Saberes Didácticos (SD).

El presente trabajo de investigación, toma como referencia aquellos conocimientos que las profesoras poseen y han adquirido a lo largo de su trayectoria, y también aquéllos que se construyen específicamente en el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente (como se puntualiza en los capítulos 5 y 6). Es por ello que, para poder abordar una definición de SD, también se abarcan en este capítulo nociones teóricas referidas a las similitudes y diferencias entre los conceptos de *conocimiento* y *saber*. En la exploración bibliográfica acerca de la temática en cuestión, se advierte que, con frecuencia, ambos conceptos se utilizan como sinónimos. No obstante, es objetivo principal de la presente Tesis es dar cuenta del carácter colectivo, plural y público que tienen los SD, que trascienden los conocimientos individuales de las personas que intervienen en los procesos estudiados. Se sostiene que los SD se generan en las gramáticas escolares que

toman lugar en el trabajo de coformación entre los Institutos Superiores de Formación Docente y los Jardines de Infantes Asociados (JIA), como parte del Sistema Formador. Los mismos se encuadran, desde el punto de vista reglamentario, en la normativa nacional, provincial e institucional, cuyo análisis toma lugar en el capítulo 4.

2-1. ¿Cómo forma la Formación Docente Inicial?

A continuación, se adopta una definición de FDI, basada en el aporte de diversos autores, sobre la que se sustenta el desarrollo de la presente Tesis de Maestría y que se torna relevante para analizar la producción de los SD.

2-1-a. Condicionantes en la Formación Docente Inicial

Tal como afirma Ferry (1997) la formación implica ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que requiere de la adquisición de conocimientos, habilidades y cierta representación del trabajo a realizar en la profesión que se va a desempeñar.

Los dispositivos, los contenidos de aprendizaje y el currículum constituyen medios para la formación. Ésta implica que las personas puedan reflexionar sobre sí mismas y trabajar sobre las representaciones, anticipando situaciones para impregnarse de esa realidad. Involucra también la construcción de un “yo modelado” por las exigencias del rol que va a desempeñar.

En los dispositivos de formación, es importante considerar la alternancia en las acciones profesionales entre la FDI y la formación continua.

“el hecho de que los estudiantes docentes hagan residencia en clases de establecimientos escolares no tiene valor formativo salvo si, en el centro, se retoma la experiencia para describirla, analizarla, tomar la problemática de formación en la que uno estuvo en terreno. Ir a la práctica como turista no tiene valor formativo. Sobre el terreno se deben utilizar instrumentos de análisis que se hayan aprendido a usar en el centro” (Ferry, 1997:58).

Es de vital importancia que el trabajo coordinado entre los Institutos Superiores de Formación Docente y los JIA dé lugar a relatos y análisis de prácticas, y a la comparación bibliográfica. Sólo cuando se comprende cada situación en su complejidad, se puede dar un sentido holístico a la práctica docente.

La problemática de la FDI es simultáneamente teórica y práctica. Se trata de un trabajo articulado, de cooperación estrecha entre conocimientos y saberes que implican comprender que la práctica se teoriza –con conocimientos disciplinarios pero también experienciales sistematizados– y que esta teorización se hace simultáneamente en los JIA y los Institutos Superiores de Formación Docente. Debe haber entre estos últimos un trabajo regularizado, con espacios de conciliación y concertación sobre objetivos comunes.

Con respecto a las Docentes en Formación (DEF) es importante mencionar que, al atravesar por el proceso de formación, van encontrando su propia forma y transforman sus dinámicas y su propio desarrollo.

2-1-b. Ámbitos donde se forman las docentes en formación

Davini (2008b) y Diker y Terigi (2008) afirman que existen diversidad de ámbitos institucionales donde se forman las docentes en cuanto a la modelación de prácticas y de pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico - profesionales y de desarrollo de formas de acción socioprofesionales.

Según las autoras mencionadas, existen tres fases en la formación docente:

1. Biografía escolar: corresponde a la experiencia escolar previa como estudiantes. En este período se interiorizan modelos de aprendizaje y rutinas escolares, que se actualizan cuando se asume el rol docente. En este período hay un fuerte impacto cuantitativamente porque se pasa un tiempo considerable de la vida en las instituciones educativas, y cualitativamente porque gran cantidad de los aprendizajes en estos contextos se realizan en condiciones que los hacen indelebles.
2. Preparación inicial: en Institutos de Formación Docente conforme a los Diseños Curriculares vigentes. También se dicta en universidades. Se reitera aquí la importancia en la legitimación de los saberes producidos en la práctica de la FDI como un *asunto político* (Terigi, 2004b), núcleo central del presente trabajo.

3. Socialización profesional: que se desarrolla en los puestos de trabajo docente. Es la tarea que realizan las docentes en las instituciones educativas, en sus puestos de trabajo o en el ejercicio profesional, una vez culminada la formación inicial.

El concepto de “cronologías de la formación” de Brizman¹⁶ (1991; citado en Alliaud, 2010), también hace referencia a las instancias por las que pasan las alumnas hasta convertirse en docentes: la primera etapa es la que se atraviesa como estudiante, la segunda como DEF y la tercera como docente en ejercicio.

En cuanto a la “biografía escolar”, Alliaud (2010) afirma que la misma constituye una importante fuente de conocimientos e información que tendrá un alto impacto en el desempeño del rol. Hargreaves¹⁷ (1996, citado en Alliaud, 2010) asevera que las situaciones de incertidumbre y ansiedad, llevan a las docentes principiantes a basarse en sus experiencias previas como estudiantes para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza. El carácter fáctico de la intervención docente hace que se internalice y aprehenda hasta transformarse en esquemas sobre la vida escolar.

Davini complementa estos aportes y al respecto expresa:

“La formación inicial o formal que se imparte en instituciones específicas se desarrolla mediante dispositivos curriculares deliberadamente estructurados, como planes de estudios, los programas elaborados por las profesoras y las estrategias organizadas que se despliegan en la concreción de la enseñanza, sea para el aprendizaje de los contenidos académicos, sea para el aprendizaje durante las primeras experiencias de la práctica docente en contextos escolares específicos” (Davini, 2002a:13).

16 Brizman, D., *Practice makes practice: a critical study of learning to teach*, New York, Ed. Sunny Press, 1991.

17 Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Ed. Morata, 1996. Se aclara que, la versión citada en Bibliografía y tomada para el desarrollo de la presente Tesis, es posterior a ésta. Aquí se indica explícitamente la versión consultada por la autora mencionada.

2-2. Tradiciones, tendencias y perspectivas sobre la Formación Docente Inicial y la enseñanza

2-2-a. Tradiciones y tendencias que conceptualizan la Formación Docente Inicial

Las autoras ya mencionadas en el apartado precedente, Davini (2008b) y Diker y Terigi (2008), explicitan las tradiciones y tendencias históricas situadas en nuestro país sobre la FDI. A los fines del presente trabajo, arrojan luz sobre los procesos dialécticos que dan lugar a la producción de SD.

Las tradiciones se definen como aquellas configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en la medida en que se institucionalizan y se incorporan a las prácticas y a la conciencia de las personas.

Más allá del período histórico en el que surgieron, sobreviven en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de las personas actantes, orientando sus acciones y sus modos de significar, a través de las imágenes sociales sobre la docencia. Históricamente han enmarcado la historia de la FDI y las prácticas escolares, tomando forma en la organización material de los Institutos de Formación Docente, los planes de estudio, las prácticas curriculares y las imágenes sociales dominantes.

Por su parte, las denominadas tendencias, no han llegado a consolidarse como tradiciones, pero circulan entre las docentes a nivel discursivo y orientan sus prácticas sin plasmarse en planes concretos de la formación. En ocasiones emiten mensajes contradictorios. Se apoyan en propuestas emancipadoras que el pensamiento pedagógico contemporáneo ha construido para la escuela, la enseñanza y la formación de las docentes.

Las autoras clasifican las diversas tradiciones y tendencias de la formación docente. Cabe aclarar que en ningún caso se trata de clasificaciones taxativas sino orientadoras del análisis y entre cada categoría existen límites difusos. La riqueza del análisis pretende resaltar los matices que la realidad indagada ofrece, más allá de la clasificación.

La tradición “normalizadora-disciplinadora”, está relacionada con la conformación de los sistemas educativos modernos, anclada en la filosofía de corte positivista. Se vio reforzada por la noción de “espiritualismo pedagógico” que aún se evidencia en los discursos nostálgicos respecto de la formación docente del “antiguo normalismo”. También sostuvo una continuidad y correlato con la educación familiar, la feminización del magisterio se relaciona directamente con la maestra como la “segunda mamá”.

La tradición “academicista”, también de corte positivista, prioriza la formación disciplinaria de las futuras docentes, focalizada en los conocimientos que deben enseñar, dejando en un segundo plano la formación pedagógica apelando a la neutralidad de la ciencia.

La tradición “eficientista”, establece una tajante distinción entre el conocimiento teórico y el práctico, entendiendo que el segundo corresponde a la aplicación del primero. El docente es visualizado como un técnico.

La tendencia de la concepción “personalista o humanista”¹⁸, se centra en la formación de la persona como un proceso de “construcción de sí”, haciendo foco en la afectividad y las actitudes.

La tendencia de la “pedagogía crítico-social de los contenidos” se centra en la recuperación de los contenidos significativos de la enseñanza como instrumentos para la transformación social.

La tendencia del “enfoque orientado hacia la indagación y la enseñanza reflexiva” o “pedagogía hermenéutico-participativa”¹⁹, centra su preocupación en el análisis de las relaciones de poder en la escuela y en el aula, a través de la revisión crítica de la práctica docente en cuanto al verticalismo, la pasividad y las formas latentes de discriminación.

De éstas, y a los fines de la presente investigación, se considera que la última tendencia es la que más aporta al análisis de la complejidad de la producción de SD en la FDI. Se recuperan sus aportes más adelante, a los fines del análisis empírico.

18 Diker y Terigi, (2008), referencian que esa denominación corresponde a Rodríguez Marcos A. y Gutiérrez Ruiz I., “Paradigmas educativos y formación del profesorado”, en: Rodríguez Marcos A. (coord.) *Un enfoque interdisciplinar en la formación de los maestros*, Madrid, Ed. Narcea, 1995.

19 Esta denominación es consignada por Davini (2008b).

2-2-b. Perspectivas sobre la función docente y la educativa en la Formación Docente Inicial

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994) plantean cuatro perspectivas ideológicas sobre el discurso teórico, el desarrollo práctico de la función docente y los modos de concebir la práctica educativa en la FDI. Estas perspectivas, se conceptualizan como aquellos puntos de vista que otorgan la posibilidad de expresar distintas visiones o aspectos de la realidad. Se considera que estos aportes permiten problematizar el foco de estudio de la presente Tesis, a saber: la producción de SD en la FDI.

La primera, denominada “académica”, sostiene que la FDI se enmarca en un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha sido acumulada históricamente por la humanidad. Las docentes son concebidas como especialistas de distintas disciplinas cuyos contenidos deben dominar y transmitir.

La segunda, indicada como “técnica”, otorga a la enseñanza estatus de rigor mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada. La calidad de la enseñanza se analiza en relación con la calidad y eficacia de los productos. Las docentes son consideradas como técnicas que dominan las aplicaciones del conocimiento científico elaborado por otras personas. La “racionalidad técnica” considera que la actividad docente está dirigida a la solución de problemas concretos de la práctica aplicando principios generales y conocimientos científicos derivados de la investigación. Aquí tiene lugar la división de trabajo y subordinación de categorías: se separa inevitablemente la investigación de la práctica en sí misma.

La tercera, señalada como “práctica”, considera que la enseñanza es una actividad compleja que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados imprevisibles atravesada por cuestiones axiológicas y políticas. Las docentes son concebidas como artesanas que deben desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida en el aula. La orientación práctica confía en el aprendizaje a través de la experiencia con docentes experimentadas, como procedimiento más eficaz en la FDI.

Por último, la cuarta perspectiva, “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”, hace referencia a la relación dialéctica de la reflexión del docente con el contexto político, social y económico. Resulta sustancial su repaso, aunque escueto, para analizar la construcción de SD en el marco de la Campo de la Práctica Docente.

Aquí se agrupan aquellas posiciones que conciben la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social saturada de opciones de carácter ético, en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento que rijan las prácticas de enseñanza y se concreten en ellas. Las docentes son consideradas como profesionales autónomas que reflexionan críticamente sobre sus prácticas cotidianas.

Dentro de esta perspectiva, se puede considerar a aquellos autores que manifiestan que en la escuela se debe llevar a cabo una propuesta ética de justicia, igualdad y emancipación social en los procesos de enseñanza y en la formación docente. Entre ellos se puede mencionar a Giroux²⁰ (1990) y Apple²¹ (1987; ambos citados en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994), así como a aquéllos que, desde posiciones más liberales, defienden la coherencia ética entre los principios, intencionalidades y procedimientos educativos democráticos, sin determinar de antemano un modelo concreto de sociedad, como aseveran por ejemplo, Stenhouse²² (1987) y Elliot²³ (1990; ambos citados en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994).

En esta perspectiva, las docentes son consideradas como intelectuales transformadoras, con clara direccionalidad hacia la formación de consciencia colectiva de los ciudadanos de su comunidad. La FDI enfatiza en tres aspectos centrales: la adquisición de un bagaje cultural con clara orientación política y social, el desarrollo de capacidades de reflexión crítica sobre la práctica, para desenmascarar la influencia oculta de la ideología dominante en la práctica del aula, el currículum, etc.; y, por último, el desarrollo de las actitudes que requiere el compromiso político del docente como intelectual transformador en la escuela y el contexto social.

Se entiende que estas categorías son relevantes para esta Tesis en tanto aportan capacidad para hacer inteligible la construcción de SD en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. A los fines de esta investigación es fundamental poder clarificar qué saberes se construyen y a partir de qué referentes, por lo que la posibilidad de dar cuenta fundamentada de la producción de reflexiones y saberes en las prácticas de enseñanza es un componente sustancial.

Estos aportes teóricos permiten comprender y desentramar la naturaleza de las interacciones que toman lugar en el Campo de la Práctica Docente, en las

20 Giroux, H., *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona, Ed. Paidós-MEC, 1990.

21 Apple, M., *Ideología y currículum*, Madrid, Ed. Akal, 1986 y Apple, M., *Educación y poder*, Barcelona, Ed. Paidós, México, 1987.

22 Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ed. Morata, 1984 y Stenhouse, L., *La investigación como base de la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata, 1987.

23 Elliot, J., *La investigación acción en educación*, Madrid, Ed. Morata, 1990.

interacciones entre la Profesora de Práctica de la Enseñanza (PPE), las Profesoras de Ateneos (PAT), las Profesoras Coformadoras (PC), y las directoras de los JIA en el seguimiento y acompañamiento que hacen a las DEF en la implementación de la Residencia Docente y del Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN). El posicionamiento que asume cada una de las personas mencionadas, la relación con la reflexión sobre su propia tarea y las estrategias que despliegan en el proceso holístico, constituye un entramado particular que aporta y suma a la construcción de SD para la FDI.

2-2-c. Teorías poscríticas

Aunque sea someramente, cabe mencionar que la perspectiva epistemológica de las teorías poscríticas realiza un aporte relevante a la producción de SD en la FDI, ya que direcciona la búsqueda del sentido histórico de los saberes que se pretenden transformar, del currículum y de las prácticas educativas como una construcción cultural, poniendo de relieve la consideración de perspectivas no hegemónicas.

En el marco de las prácticas educativas, múltiples perspectivas surgen de discursos²⁴ y movimientos alternativos. Brevemente, a partir de Da Silva (1999b), se puede decir que la pedagogía feminista plantea que existe una epistemología dominante que es producto de la cosmovisión masculina que está plasmada en el currículum. Aboga por una transformación epistemológica de esa gramática androcéntrica que domina los órdenes de la vida.

Por su parte, la narrativa étnica y racial, el multiculturalismo, delinean caminos sobre miradas diversas, que posibilitan reinterpretar el campo del currículum al abrir espacios de pluralización étnica e intentar visibilizar las discriminaciones que hacen foco en los grupos minoritarios.

En pocas palabras, el currículum posmoderno desarrolla prácticas discursivas en las que se alojan miradas poscoloniales. Sus argumentos están fuertemente arraigados en la crisis que deja la conquista y sus reconversiones históricas. Esta perspectiva indaga en las relaciones de dominación en la literatura, en tanto narrativas imperiales que pretenden la sumisión de los pueblos. Crítica que el currículum está

24 Vale aclarar aquí que Da Silva (1999b) cuestiona fuertemente el concepto de teoría argumentando que la misma no está exclusivamente limitada a descubrir, describir y explicar la realidad, sino que inexorablemente está imbricada en su producción. El objeto que la teoría describe es un producto de su creación. Es por esto que, la noción de discurso, afirma el autor, es pertinente ya que produce su propio objeto y es inseparable de la trama lingüística que lo describe.

sujeto a imposiciones de la cultura occidental, desde las que se conforma una identidad cultural y social. La teoría poscolonialista reclama por un currículum descolonizado, que permita utilizar el recurso de la literatura, revisar los temas pedagógicos convencionales, el vocabulario colonizado.

Dentro de estas discusiones, se inscriben los principios de la teoría posestructuralista que visualizan el conocimiento como discurso en movimiento. Los significados son producidos culturalmente en el marco de relaciones de poder, y es en la matriz que los anida o excluye que deben ser interpretados de manera vincular.

Aunque sintéticamente, se puede decir que se evidencia una notable preocupación por promover la convivencia y el equilibrio de diversas manifestaciones culturales en el espacio pedagógico. Da Silva (1999b) explicita que las relaciones de asimetría de la cultura dominante que están en la base de los sistemas educativos, hacen que las desigualdades se produzcan y reproduzcan.

En virtud de lo expuesto, se hace necesario promover la convivencia de las distintas culturas en el espacio pedagógico. Se persigue promover prácticas que desestabilicen las desigualdades estructurales y que desplieguen la heterogeneidad para abordar los determinantes de los entramados de las prácticas reales.

2-3. Nociones en torno del Diseño Curricular

2-3-a. Cambio curricular estructural²⁵

El currículum constituye una práctica social que posee la función de transmisión, producción y reproducción cultural, social, política e ideológica (De Alba, 1995). Es una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa, impulsada por grupos con diversos intereses sociales, algunos hegemónicos y otros contrahegemónicos, que negocian en una arena de luchas por imponer su propuesta.

²⁵ El mencionado concepto fue trabajado por Terigi en el seminario “Políticas de Formación, Currículum e Identidades Docentes”, cursado como optativo en el marco de la Maestría en Educación, FaHCE-UNLP, durante el año 2011.

Salinas Fernández (1998) afirma que el currículum representa la forma en que una sociedad organiza un conjunto de prácticas educativas desde creencias, teorías y técnicas.

En el año 2007, en el marco de una profunda transformación del modelo económico, político y social, en vías de la superación de la polarización provocada por el modelo neoliberal, a partir de la Ley Nacional y de la Ley Provincial de Educación, se implementó una transformación curricular. Si bien sobre estas cuestiones se profundizan en el capítulo 4, baste aquí desarrollar algunas categorías que permitan luego, el análisis curricular pertinente.

En esta última innovación planificada (DGCyE, 2007e), plasmada en el Diseño Curricular para el Nivel Superior, se sentaron las bases de un importante cambio curricular estructural y se consolidó un espacio concreto para la producción de SD en la FDI: el TAIN.

Este proceso está enmarcado dentro de lo que Benavot (2002) y Kamens y Cha (1999) plantean con respecto al índice de compromiso del estado-nación con su modernización, que se refleja en la celebración e implementación de acuerdos internacionales que tienen por objetivo hallar vínculos culturales comunes, en este caso específicamente, con respecto a la FDI para el Nivel Inicial. Se puede decir que el Nivel Inicial también está permeabilizado por una serie de tendencias pedagógicas y didácticas a escala internacional: definición de la identidad, organización del nivel, obligatoriedad, sistematización de la formación docente, expansión cuantitativa, participación de las familias y la comunidad. Así lo asevera un documento elaborado por Diker en 2002 para la Organización de los Estados Iberoamericanos.

También las ideas de Hargreaves (2005) dan sentido a este cambio curricular estructural, dentro de lo que el autor denomina “colegialidad artificial”. Este concepto hace referencia a las prescripciones administrativas, el trabajo organizado y las decisiones consensuadas al interior de las instituciones que impactan óptimamente en la implementación de cambios curriculares y en el trabajo colaborativo entre profesoras. Este modo de trabajo tiene un correlato y un impacto positivo en las prácticas educativas.

“Cuando la reforma se basa en la escuela, la importancia y la aportación de la colaboración y la colegialidad son relativamente evidentes. La creación de (...) relaciones colegiales productivas y de apoyo entre profesoras se considera (...) como prerrequisito de un desarrollo curricular eficaz basado en la escuela (...) La implementación eficaz de reformas curriculares más centralizadas depende del desarrollo de las relaciones colegiales y de la planificación conjunta (...), de la

posibilidad de interpretar y adaptar las orientaciones generales al contexto de cada escuela concreta y al compromiso y mutua comprensión de las profesoras” (Hargreaves, 2005:211).

En otras palabras, se encuadra el trabajo colaborativo institucional de las profesoras en los Institutos de Formación Docente.

Como se demostrará en el análisis realizado en el capítulo 4, en el marco de la presente investigación, se considera que las innovaciones propuestas en el Diseño Curricular para Nivel Superior promueven la cultura de la participación y la colaboración; y son de vital importancia en la FDI. Siguiendo al autor citado, esta perspectiva surge de un proceso de consenso y su construcción facilita una gestión educativa “benevolente y diestra”.

“la colaboración y la colegialidad promueven el crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, también goza de aceptación generalizada la idea de que constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introductorios desde el exterior. En este sentido, su contribución a la implementación de una reforma curricular centralizada constituye un factor clave” (Hargreaves, 2005:210-211).

Siguiendo a Bentolila y Cometta, se puede afirmar que este cambio curricular estructural, contempla un profundo nivel de complejidad, referido a las PAT, ya que cumplen la función de formar a las DEF, debiendo ajustar la disciplina que enseñan a los objetivos específicos de la formación en el Nivel Inicial. La Didáctica de la formación reclama profesores imbuidos en el nivel que sean “capaces de ver la enseñanza no solo desde su disciplina, sino como un problema que implica articular diferentes asignaturas con sus respectivos saberes, a lo largo de todo un Trayecto de Formación” (2002:172-173).

Es importante mencionar también que los cambios curriculares toman lugar a partir de recorridos ya realizados, por lo que es común que estén atravesados por prácticas relacionadas con el “currículum mosaico” como detalla Feldman (1994a). Los cambios curriculares frecuentemente se asientan en prácticas relacionadas con Diseños Curriculares previos, no vigentes, y así se intercalan prácticas arraigadas a los mismos con esbozos de prácticas superadoras. El currículum mosaico expresa una combinación compleja que contiene configuraciones provenientes de diversas matrices curriculares.

2-3-b. Sobre la innovación en el Diseño Curricular de Nivel Superior

Zabalza (2012) afirma que la innovación no sólo es algo diferente, sino que es algo mejor que lo anterior en el marco de un cambio planificado. En este sentido, Angulo Rasco (1994) sostiene que la innovación supone la creación de algo previamente desconocido, la percepción de lo creado como algo nuevo y la asimilación de ese algo novedoso.

Es necesario que las innovaciones posean fundamentaciones contundentes para su supervivencia y efectividad. Todas éstas suponen rever modalidades anteriores y modificarlas total o parcialmente. Estas cuestiones no siempre son fáciles de materializar en las instituciones educativas, ya que implican cambios profundos en los modos de hacer y de pensar.

Además, también está presente la dimensión axiológica del cambio que siempre supone un proceso constante en búsqueda de mejores condiciones materiales y simbólicas.

La innovación educativa a analizar se gestó en el contexto de la administración pública –Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires– y toma lugar concretamente en la urdimbre simbólica de la cultura escolar. Con este concepto se hace referencia a la red de significaciones que se tejen en las diferentes instituciones educativas, teniendo en cuenta las características del contexto, determinadas por las coordenadas espaciales y socioculturales, que le otorgan diferentes significados a la realidad.

En este punto, se puede resaltar claramente la magnitud de la innovación, que supone la introducción de elementos nuevos (NOVA) en lo que se venía haciendo (IN) a través de acciones (CIÓN) que llevaría un tiempo completar y que exigen cierta continuidad y esfuerzo (Angulo Rasco, 1994). Se seleccionan, se organizan y se utilizan creativamente los recursos humanos y materiales de una forma nueva y original, que conducen a una mejor consecución de los fines y objetivos definidos, tal como afirma Huberman²⁶ (1973; citado en Zabalza, 2012).

26 Huberman, A. M., *¿Cómo se realizan cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación?* París: UNESCO-OEI, 1973.

2-4. Nociones teóricas en torno de *conocer* y *saber*

Dado que el objetivo central del presente trabajo de investigación radica en poder definir y sistematizar los SD que se producen en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, en el trabajo de coformación con los JIA, se profundizan teóricamente en este capítulo nociones referidas a *conocer* y *saber*. Se sostiene que estos insumos teóricos permiten entender, tal como se desarrolla en los capítulos 5 y 6 de esta Tesis, la naturaleza de los SD, sus características y alcances, quiénes los producen, con qué insumos, qué sujetos intervienen y cómo es posible sistematizarlos.

Todo conocimiento puede reducirse a dos formas: *saber* y *conocer*.

“La garantía de acierto en el saber, es la justificación objetiva. La objetividad supone el acuerdo posible de una comunidad epistémica: todo saber; por ser objetivo puede ser impersonal. La garantía de acierto en el conocer, es la experiencia personal; y ésta es intransferible. La “atadura” de saber a la realidad es societaria, la del conocer, individual”. (Villoro, 2011:222).

El conocimiento remite a cierta organización y sistematización teórica y hace referencia a operaciones personales de pensamiento. Barbier y Galatanu²⁷ (1998; citados en Cols, 2011b) afirman que los conocimientos refieren a estados mentales que son producto de experiencias cognitivas de relación entre sujetos y objetos, y entre sujetos y enunciados. Los mismos autores definen a los saberes como enunciados proposicionales asociados de forma relativamente estable a representaciones sobre el mundo y su transformación. Son objeto de reconocimiento y control social, y son considerados como susceptibles de ser investidos en actividades de pensamiento, comunicación o transformación del entorno.

Los autores consultados coinciden en que, los saberes poseen cierta objetividad que los hace impersonales. Son producidos en un contexto histórico y social, hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación y producen y mantienen jerarquías, ya que reflejan relaciones de poder. Tienen un vínculo inescindible con la práctica, dependen de ésta y son su razón de

27 Barbier, J. M., y Galatanu, O., “La singularité des actions: quelques outils d’analyse”, en: *L’analyse de la singularité de l’action. Séminaire du Centre de recherche sur la formation du Cban*, PUF, Paris, 1998.

ser. Los saberes, a su vez, se juzgan y son juzgados por su eficacia de aplicación en el contexto y son colectivos (Beillerot, 1998).

Es relevante también el planteo de Tardif²⁸ (2014; citado en Cometta, 2011), quien sostiene que se llama saber exclusivamente a aquellos pensamientos, ideas, juicios, discursos y argumentos que responden a las exigencias de la racionalidad, en función de objetivos, proyectos y finalidades.

En este sentido, *conocer* y *saber* están necesariamente imbricados y entrelazados. En las ciencias empíricas, el saber supone cierta dosis de conocimiento personal en la cual se basa, ya que éstos se verifican mediante la experiencia directa por sujetos epistémicos pertinentes (Villoro, 2011).

No puede hacerse diferenciaciones taxativas. Ambos conceptos se interrelacionan y son interdependientes entre sí.

Más allá de este registro teórico, el presente trabajo focaliza en profundizar aquellos conocimientos que están presentes en el Campo de la Práctica Docente que circulan entre quienes participan de la Residencia Docente, sus modos de interacción y el modo en que dan lugar a la producción de SD.

2-5. ¿Qué conocimientos están presentes en la Formación Docente Inicial?

A nivel gubernamental, el Estado fija los lineamientos definiendo los conocimientos teóricos y prácticos que se deberían adquirir a lo largo de la FDI, ya que se consideran socialmente significativos en el contexto socio–histórico-político. Luego, los procesos institucionales de selección y organización de los contenidos implican tomas de posición epistemológica acerca de lo que se decide transmitir en un contexto social, temporal y cultural determinado. Se presenta *lo verdadero* para un período histórico determinado.

Avalos (2009b) afirma que la base de conocimientos en la docencia es compleja tal como lo son las fuentes de conocimiento de las que se nutre. En todas las profesiones, existen conocimientos teóricos y prácticos a aprehender.

Entre las investigaciones acerca de los conocimientos teóricos y prácticos que son importantes para la FDI, la autora considera relevantes: los conocimientos de

28 Tardif, M., *Saberes docentes e formacao profissional*, Petrópolis, Vozes, 17º edição, 2014.

contenidos, los pedagógicos en general, los curriculares focalizados, los pedagógicos correspondientes a los contenidos disciplinarios, los del estudiantado en cuanto a las características de sus (futuros) aprendices, los de los contextos educativos y los de los fines, propósitos y valores de la educación.

Por su parte, Terigi (2012f) agrega a éstos, los siguientes: prácticas docentes progresivas en contextos institucionales reales y conocimientos referidos a la formación cultural y propedéutica. Refiere, por un lado, a aquéllos que capacitan a los futuros profesores para una comprensión crítica de los cambios socioculturales; y, por otro lado, a aquéllos que forman parte de las herramientas para la formación, como lenguas extranjeras, manejo de tecnologías y modalidades de trabajo intelectual vinculadas con la producción, apropiación y difusión de los conocimientos.

A continuación, se caracterizan aquellos conocimientos que, en el marco de la presente Tesis de Maestría, se consideran que se enseñan y se aprenden en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. Se reitera aquí que las categorizaciones y distinciones no son taxativas, sino meramente descriptivas. Como parte del marco conceptual-referencial construido, se considera que estas categorías aportan elementos conceptuales centrales para luego analizar la construcción de SD.

2-5-a. Conocimientos curriculares

Los conocimientos curriculares son aquéllos predominantemente teóricos que están prescriptos en el Diseño Curricular (DGCyE, 2007e). Están organizados en campos de conocimiento, son graduados, sistematizados y seleccionados para los cuatro años de duración del trayecto formativo.

Cuando se hace referencia a la denominación de conocimientos predominantemente teóricos, puede resultar discutible, pero hay acuerdo en la bibliografía en denominar teóricos a estos conocimientos aun cuando se sabe que las distinciones son explicativas, descriptivas y no taxativas. En el marco del presente trabajo, se entiende que en los conocimientos teóricos hay práctica; y en los prácticos hay teoría.

Resulta relevante destacar que surgen de la producción social e histórica de lo que se considera válido y está atravesado por dimensiones culturales, sociales, históricas, económicas y por tamices relacionados con visiones del mundo.

Los conocimientos curriculares de la FDI son transmitidos, construidos y reconstruidos por las docentes. Adquieren existencia social y material en la práctica a partir de mediaciones institucionales y asumen diferentes modos: conceptos, operaciones y actitudes. Por último, es importante mencionar que todas las personas involucradas en la FDI son el “locus” –lugar– donde esos conocimientos se transforman (Edwards, 1988) en una interacción dialéctica con la realidad.

Estos conocimientos están preferentemente actualizados y su gran potencial radica en la posibilidad de construir criterios de intervención óptimos, ajustados y contingentes, tanto en lo proposicional –las planificaciones– como en las acciones didácticas concretas.

2-5-b. Conocimientos didácticos del contenido

Estos conocimientos pueden identificarse con aquéllos que se enseñan principalmente en los Ateneos del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. Varios autores lo caracterizan así, por ejemplo, Schwab²⁹ (1961/1978, citado en Marcelo y Vaillant, 2009) clasifica al conocimiento didáctico del contenido en un doble sentido: como conocimiento sustantivo, que posee un cuerpo general y específico de un área disciplinar y determina lo que las profesoras van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán; y como conocimiento sintáctico, ya que se expresa en el dominio que tiene la docente en el paradigma de investigación en cada disciplina, validez, tendencias, perspectivas e investigación acumulada en el campo de su especialidad.

Shulman (2005), por su parte, afirma que el conocimiento didáctico del contenido incluye: conocimientos pedagógicos generales, conocimientos del currículum, conocimiento pedagógico de la materia, conocimiento de las características de los estudiantes, conocimiento de los contextos educacionales y conocimiento de los objetivos, finalidades, valores educacionales de sus fundamentos filosóficos e históricos. El autor señala que hay cuatro fuentes de conocimiento esencial: la especialización disciplinar, materiales y estructuras educativas, literatura educativa especializada y la sabiduría de la práctica.

29 Schwab, J. (1961/1978). Education and the structure of the disciplines. En I. Westbury & N. Wilkof (Eds). *Science, Curriculum, and Liberal Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Castedo³⁰ (2007; citada en Ferrando, 2007) sostiene que el conocimiento didáctico, en el contexto de las prácticas de lectura y escritura, es aquel conjunto de respuestas validadas en las aulas, siempre provisionales y contextualizadas que presenta cuatro rasgos: es producto del estudio sistemático sobre las interacciones entre los estudiantes, la docente y el objeto de saber en el aula, se refiere a situaciones de enseñanza específicas con potencialidad para comunicar conocimientos específicos, se preocupa por hallar formas de comunicación que aseguren que la mayor cantidad de estudiantes aprendan y se sitúa en el plano de la micropolítica del aula.

2-5-c. Conocimientos teórico-prácticos

Broome (1988), Camilloni (2010b), Davini (2002b), Shulman (2005), entre otros, han definido estos conocimientos, como aquellos preponderantemente prácticos que ha sido acumulado en la socialización profesional y trayectoria de las docentes. Son tácitos, generalmente están poco codificados y los sujetos se percatan poco de poseerlos. Se definen por su capacidad de intervención eficaz y directa en la práctica, poseen también elementos teóricos, son eclécticos –a veces manejan información contradictoria–, consideran lo esencial de un problema, ya que esto les resulta económico. Tienen cierta certeza en sus afirmaciones, son poco complejos y funcionan como marco de asimilación o inclusión de los nuevos discursos pedagógicos. Poseen patrones axiológicos, son personales, subjetivos y temporales. Su validez proviene de su posibilidad de enfrentar la realidad. Poseen regularidades de pensamiento, disposiciones, patrones de apreciación y estrategias de acción que son comunes debido a las continuidades generacionales en sus experiencias biográficas que les brindan una cosmovisión determinada de la realidad, basada en aquéllas.

Perrenoud³¹ (1994; citado en Edelstein, 2011a), los denomina “habitus profesionales” y los define como aquellos funcionamientos interiorizados, ignorados

30 Castedo, M. Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, Año 28, N° 2, 6-19.

31 Perrenoud, P., “Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes, una oposición discutible”, en: *Compte-rendu destravaux du Seminarie des formateurs de IEUFM*, Grenoble, IUFM, 1994. Traducción de Gabriela Diker.

hasta que se ponen en práctica, de los que se toma conciencia cuando se reflexiona sobre éstos.

El aprendizaje de los conocimientos teórico-prácticos es autónomo. Incluye la demanda de actores y de situaciones institucionales involucrados en el trayecto formativo, y es resultado de intercambios en y con el contexto. Supone un proceso de socialización profesional, consciente en las rutinas, rituales, intercambios semánticos y prácticas, así como los resultados de procesos de reflexión y acción autodirigidos, capaces de ser analizados con mayores niveles de conciencia (Davini, 2002a).

2-5-d. Conocimientos profesionales

Este tipo de conocimiento hace referencia a las relaciones entre el trabajo de campo en torno del tránsito por la Residencia Docente y la reflexión sobre las acciones en el marco de la misma. Por un lado, se encuentra la construcción de habilidades y estrategias, la toma de decisiones sobre las planificaciones, el conocimiento de los gajes del oficio, la puesta en juego con esquemas de acción; y por el otro la capacidad de análisis y reflexión, el trabajo con las representaciones, la toma de conciencia sobre los esquemas de acción puestos en práctica y la justificación desde los marcos teóricos (Foresi, 2009).

2-6. Tensiones entre los conocimientos teóricos y prácticos. Fortalecimiento de los conocimientos prácticos en la Formación Docente Inicial como base para la producción de Saberes Didácticos

Para comenzar con este apartado, se puede decir que los límites entre conocimientos teóricos y prácticos son difusos y muy complejos de establecer. Como ya se expresó, se entiende que en los conocimientos teóricos existen elementos prácticos y la práctica educativa misma constituye su producción; y que los conocimientos prácticos se formulan con componentes propios de la sistematización

teórica. Se toma, de todos modos, esta diferenciación con la intención de analizar la compleja conformación de los SD, núcleo central de esta Tesis³².

Además, existen algunas tensiones sobre la producción de conocimiento científico y el aporte que el conocimiento práctico hace –o no– a dicha producción, sobre todo en el campo de la Didáctica. Como se desarrolla más adelante, se acuerda con Davini (2008c) cuando incluye los saberes emanados de la experiencia, junto con los saberes acumulados por la investigación y los valores, en el corazón mismo de la base normativa que ha caracterizado a esta disciplina desde su surgimiento. La resolución de estas cuestiones se encuentra inmersa en el entramado de la producción de SD para la FDI, ya que la base de éste, está anclado en la práctica.

En primera instancia, la perspectiva tradicional se fundamenta en la idea de disociación en el ámbito de producción entre la teoría y la práctica, desde una mirada aplicacionista. El canon disciplinar sostiene que el auténtico acceso cognitivo al mundo, es el del conocimiento académico. El resto de los saberes representa una construcción imperfecta y reflejo lejano de la luz original.

Varios autores comparten su preocupación en torno al lugar que ocupan las docentes como reproductoras de un conocimiento que no producen, y de las implicancias de esta cuestión en la división social del trabajo y en el reconocimiento social simbólico de la profesión docente. Como ejemplo, se puede recuperar a Terigi (2006c) cuando enfatiza que las docentes transmiten un saber que se produce, por lo general, en ámbitos ajenos a la escuela misma, pero en el mismo proceso de transmisión, quienes enseñan, generan un saber específico en el que podrían ser reconocidas como expertas. No obstante, como plantea la autora, las condiciones estructurales del trabajo docente, no son suficientes para reconocer y visibilizar, como se merece, ese trabajo de producción de un saber específico sobre la enseñanza.

En la misma línea, autores como Carr³³ (1990; citado en Diker y Terigi, 2008), Diker y Terigi (2008), Feldman (2010d), Gimeno Sacristán (1999), Montero (2001), Rockwell (1986), Tardif (2004), entre otros, plantean su preocupación en torno de las tajantes divisiones entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico. Coinciden en que priman concepciones en las que el primero es generado por especialistas externos y pretende iluminar al segundo.

En este sentido, los conocimientos que podrían ser relevantes para la FDI ocupan un espacio devaluado, ya que no representan generalmente el conocimiento de las formadoras. El conocimiento teórico siempre es privilegiado ante el

32 Se pueden profundizar sentidos de teoría y sentidos de práctica en: Carr y Kemmis (1988); Carr (1996); Gimeno Sacristán (1997); entre otros.

33 Carr, W., *Hacia una crítica de la educación*. Madrid, Ed. Laertes, 1990.

conocimiento práctico, ya que aquél puede controlarse y medirse y el segundo se relaciona con la aplicación y la acción.

Tal como afirma Edelstein (2011a)³⁴, se establece una distinción entre la lógica de producción de conocimiento y la lógica de uso del conocimiento. Se asigna a la investigación la función de perfeccionar los conocimientos prácticos de las profesoras, y no la de generar impactos masivos en la incorporación de la perspectiva de los conocimientos prácticos en los Diseños Curriculares.

Esta cuestión se traduce en la división ocupacional entre la investigación y la enseñanza. La distancia ocupacional se replica en el estatus según el cual los prácticos –las docentes– deben subordinar su acción a los postulados de los teóricos - los investigadores-.

En segunda instancia, distintas vertientes teóricas (por ejemplo: Avalos, 2009; Bromme, 1988; Davini, 2002a; Edelstein, 2011a; Feldman, 2010d; Marcelo y Vaillant, 2009; Terigi, 2007d y 2010e; entre otros) rodean la cuestión acerca de la articulación y legitimación entre los conocimientos teóricos y prácticos. Los segundos, de algún modo, nutren a los primeros. La cuestión radica en definir en qué dimensiones y de qué manera se dan estos procesos.

La relación unidireccional entre la teoría y la práctica planteada por las perspectivas tradicionales es insostenible: la amplitud de las experiencias y las múltiples fuentes de influencia marcan la importancia en la recuperación y análisis de estas relaciones.

“¿Cuál es el estatus epistemológico del conocimiento de las profesoras? ¿Tienen el mismo estatus las teorías personales de las profesoras que las teorías de los investigadores? Zeichner (1993:47)³⁵ afirma que si “(...) la teoría personal de un maestro respecto a la razón por la que una clase de lectura funciona o no de acuerdo con lo planeado es tan teoría como las teorías públicas sobre la enseñanza de la lectura elaboradas en las Universidades: han de juzgarse por su calidad, pero todas ellas son teorías sobre la realización de objetivos educativos”. (Montero, 2001:149).

Se retoman las aristas del planteo teórico que instala Terigi (2007d) acerca de la legitimación del conocimiento que se produce en el ámbito escolar. Como ya se

34 La autora cita a Fenstermacher, G., D., “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza”, en: Wittrock, M., C., *La investigación de la enseñanza*, vol. 1: Enfoques, teorías y métodos, Barcelona, Ed. Paidós, 1989.

35 Zeichner, K. M., El maestro como profesional reflexivo, en: *Revista Cuadernos de Pedagogía*, ISSN 0210-0630, N° 220, 1993

mencionó, la autora afirma que la escuela está situada en un lugar de reproducción de saberes que no produce en la división social del trabajo, y que esto impacta sobre el posicionamiento y la legitimidad social de la escuela y las docentes. La distancia en esta cuestión no es sólo epistémica, sino institucional.

La pregunta que plantea Feldman³⁶ (citado en Terigi, 2007d:112) “cómo ayudar a que muchos otros enseñen en grandes redes institucionales”, invita a pensar en estrategias formativas que generen cambios a grandes escalas, en la producción, sistematización y distribución de recursos que promuevan el desarrollo profesional autónomo y que fortalezcan la producción de SD en la cultura profesional de la FDI.

Esta perspectiva ubica a las docentes como productoras de conocimientos de su propio oficio docente. También invita a pensar que estas acciones deberían estar consideradas en la política educativa.

En este sentido, Dussel y Quevedo plantean, en el contexto del debate por la enseñanza de las nuevas tecnologías, que en la actualidad “aparecen nuevas preguntas que hacen a los debates sobre la construcción de un conocimiento público común, y unas reglas de convivencia comunes, más allá de las posibilidades técnicas de construirnos mundos “a medida” y de explorar caminos individuales” (2010:72. Las comillas figuran en la edición consultada).

2-7. Acerca de la Didáctica y su conjugación con los saberes que se producen en el Campo de la Práctica Docente

Se entiende que la Didáctica es un campo disciplinar que se ocupa de estudiar la enseñanza y que provee y fundamenta principios básicos de acción que orientan esas prácticas pero que demandan adecuaciones contextuales y subjetivas (Camilloni, 2010b; Davini, 2008c; Picco, 2014).

La Didáctica es una disciplina de carácter normativo (Camilloni, 2010b; Cometta, 2017; Davini, 2008c; Picco, 2014). Específicamente Davini (2008c) alude a que la base normativa de esta disciplina se compone de los resultados de las

36 Feldman, D., Reconceptualizaciones en el campo de la didáctica, en: *AAVV, Didáctica e prácticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*, Río de Janeiro, DP&A, 2002.

investigaciones, los valores y concepciones pedagógicas, y las prácticas concretas. Para esta última fuente, la autora aclara:

“El acervo de conocimientos se nutre de la sistematización de experiencias significativas en contextos sociales e interpersonales reales (no de laboratorio) que alimentan en forma permanente los desarrollos metodológicos” (Davini, 2008c:59).

Esta forma de conceptualizar la Didáctica es fundamental para la presente Tesis, en tanto pone en el centro de la constitución disciplinar el vínculo con la práctica, el diálogo bidireccional entre la Didáctica y las prácticas de enseñanza.

La Didáctica es un campo teórico-práctico en tanto las situaciones de la práctica implican la toma de decisiones y deliberaciones éticas, vinculadas a las consecuencias de la acción, a través la razón y la reflexión; la teoría y la práctica están expuestas al cambio y se transforman mutuamente mediante la acción reflexiva y crítica. Las teorías didácticas abarcan creencias, esquemas de pensamiento, saberes implícitos, así como marcos proposicionales producto de la investigación. Por tanto, la práctica puede estar orientada por teorías más o menos coherentes y de diverso alcance y la utilidad de la teoría –didáctica– para la práctica –enseñanza– depende del sentido pedagógico y valor social que le otorga el docente.

Referenciando los aportes de Bentolila, Cometta (2002), la Didáctica comienza a plantearse en la actualidad la necesidad de recuperar la preocupación por la enseñanza en todas sus dimensiones (ética, política, filosófica, ideológica y pedagógica). Ocupan un lugar importante, los nuevos enfoques sobre la teoría del currículum, que intentan superar tanto las visiones teóricas como las tecnocráticas, permitiendo rescatar para la Didáctica tres dimensiones fundamentales, “la práctica”, “la reflexión” y “la crítica”.

Tomando los aspectos sustanciales que se han seleccionado como marco referencial teórico, se resalta el valor de los mismos para la problematización de distintas facetas involucradas en la complejidad del objeto de estudio construido por esta Tesis de Maestría. Las definiciones encontradas que permiten aludir a los saberes como relativamente objetivos, impersonales y colectivos, atravesados por dimensiones contextuales, históricas, sociales y culturales, anclados necesariamente en la práctica, son nodales para el análisis de los SD que aquí se propone.

Si bien se profundiza en la caracterización y definición de los SD en los capítulos 5 y 6 de esta Tesis, baste aquí plantear que se los identifica como aquéllos que se generan a propósito de la enseñanza de y en la práctica docente. Son locales y

situados. Su gran potencial radica en su capacidad descriptiva, normativa y valorativa. Comprende la interacción dialéctica de los tipos de conocimientos que toman lugar en el Campo de la Práctica Docente.

“El término *metodología* designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas. En las ciencias sociales se aplica a la manera de realizar la investigación. Nuestros supuestos, intereses y propósitos nos llevan a elegir una u otra metodología. Reducidos a sus rasgos esenciales, los debates sobre metodología tratan sobre supuestos y propósitos, sobre teoría y perspectiva”
(Tylor y Bogdan, 1986:14. La cursiva figura en la edición consultada)

Capítulo 3: Estrategia metodológica general

El presente capítulo da cuenta del enfoque y de las decisiones metodológicas que sustentan la investigación realizada en el marco de la Tesis de Maestría. El objetivo principal persigue arrojar luz sobre aquellos Saberes Didácticos (SD) que se construyen en los entramados de la implementación del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial del ISFD y T N° 81, a partir de las interacciones de las personas que participan del mismo.

En el espacio mencionado, acontecen prácticas coparticipadas, en las que se entretajan significaciones comunes en el trayecto formativo. Se busca capitalizar los sentidos de los SD que se construyen y las regularidades que se generan entre los mismos en el marco de la articulación entre el ISFD y T N° 81 y los Jardines de Infantes Asociados (JIA).

Se intenta dar formalidad a los elementos comunes y construir categorías que ofrezcan una explicación ajustada a la realidad y que también dialoguen con los marcos teóricos aportando al estatus epistemológico de los SD construidos en la práctica.

3-1. Definiciones iniciales

La investigación es una práctica social que acontece en un contexto socio - histórico determinado con variables políticas y económicas que lo atraviesan, y que delimitan modos de producir significados. Achilli (2001) la define como un proceso sistemático por medio del cual, se construyen conocimientos sobre un problema

metódicamente. En la investigación se hace indispensable que exista coherencia entre las preguntas, la delimitación del problema a investigar y las resoluciones metodológicas que se planifican.

Refiriéndose a la investigación en el campo de la Formación Docente Inicial (FDI), la autora también afirma que:

“la coexistencia de las prácticas de *investigación* con las de *enseñanza* abre la posibilidad de generar un *campo intelectual crítico* a partir de la *construcción* de *conocimientos* dirigidos a la comprensión y explicación de determinados procesos socioeducativos” (Achilli, 2001:2. La cursiva figura en la edición consultada).

La presente Tesis de Maestría se enmarca en el modo de generación conceptual, definido por Rigal y Sirvent (2012) como aquella condición de hacer ciencia de lo social que:

“tiene su anclaje en la noción y centralidad de los procedimientos de construcción de categorías que den cuenta de la descripción y comprensión holística del hecho social investigado. La naturaleza de los resultados buscados son conclusiones en términos de esquemas conceptuales que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar el caso en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación está referida a la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción del/los esquemas conceptuales y a la mencionada “fertilidad teórica”. Se enfatiza una relación de internalidad e implicancia entre el sujeto que investiga y el objeto investigado. La subjetividad deviene componente de la construcción del dato científico” (Rigal y Sirvent, 2012:20).

A su vez, se recuperan las definiciones de Sautu (2005) quien alude a la investigación cualitativa sociológica interpretativa en tanto estas metodologías se sostienen sobre la idea de unidad de la realidad, de ahí que sea holística e involucre la perspectiva de las personas involucradas. Son estudios que tratan con cuestiones colectivas, en este caso la exploración de la producción de SD en la FDI, problema central de la Tesis, que es posible de ser captado a través de un recorrido que indaga sobre los entramados que se entretajan en las prácticas coparticipadas primarias y secundarias, y en las significaciones que los diferentes actores construyen en tránsito por el Campo de la Práctica Docente de cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial.

En este sentido, Maxwell (1996) afirma que los estudios cualitativos tienen cuatro componentes principales: la relación que entabla quien investiga con los sujetos

investigados; los tiempos, contextos o individuos se eligen para observar y entrevistar junto a las fuentes de información; cómo se recolecta la información que se necesita; y, por último, cómo y con qué sentido se analizan los datos. Por lo mencionado, la investigación cualitativa está sujeta a la observación de las personas en el campo de estudio y a la interacción con su propio lenguaje.

Tal como se fundamentó en el capítulo 1, que contiene los principales antecedentes de esta Tesis, la producción de SD en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial en el Campo de la Práctica Docente, constituye un área de vacancia. En este sentido, los objetivos planteados para esta investigación son de naturaleza exploratoria (Wainerman, 2020) y guardan estrecha relación con el diseño metodológico presentado.

3-2. Estrategia y selección de instrumentos

El presente trabajo, está encuadrado en una modalidad de investigación cualitativa e interpretativa³⁷ y su propósito central es analizar la producción de SD en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial del ISFD y T N° 81 y su aporte a la FDI en relación con la consolidación de su estatus epistemológico. En este sentido, se estudian las interacciones entre quienes participan del Campo de la Práctica Docente, en el marco de las prácticas coparticipadas, capitalizando la producción de SD propios de la FDI.

El encuadre mencionado al inicio de este apartado se fundamenta en las particularidades del objeto de estudio, que abarca interacciones diversas que entrecruzan trayectorias, conocimientos y modos de trabajo de las personas observadas. El propósito de esta Tesis no conduce a generalizar las conclusiones, pero sí desentramar, analizar y categorizar los SD que se producen en la práctica.

En función del objetivo general, las preguntas rectoras que orientan el desarrollo de la investigación son:

³⁷Si bien se vienen utilizando ambos términos refiriendo al mismo tipo de investigaciones, no se desconocen las diferenciaciones que plantean algunos autores, entre quienes se puede ubicar a Erickson (1990). Este autor prefiere referirse al término “interpretativo” frente a otros como cualitativo, en tanto evita la connotación de no cuantitativo, connotación que no quiere subrayar, ya que existe cierto grado de cuantificación en este tipo de investigaciones. Esta cuestión también aparece en el debate cuantitativo/cualitativo sobre la reflexión metodológica.

- ¿Qué conocimientos interactúan dialécticamente en el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente? ¿Qué características tiene esa interacción?
- ¿Qué miradas, estrategias y conocimientos despliega cada participante en las prácticas coparticipadas en el Campo de la Práctica Docente?
- ¿Qué connotaciones y alcances tienen los SD? ¿En cuántas dimensiones se pueden categorizar? ¿Qué relación existe entre éstas?
- ¿Cómo pueden aportar los SD explicitados en el presente trabajo al fortalecimiento de la FDI?

Se utilizó un diseño exploratorio abierto que se fue complementando a lo largo del proceso. Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron variados y proporcionaron diversa información y evidencias al trabajo investigativo³⁸.

Se recuerda que el trabajo de campo de la presente investigación se ha concretado a lo largo del ciclo lectivo 2015. Para la obtención de las fuentes primarias, se administraron entrevistas en profundidad a la Profesora de Práctica de la Enseñanza (PPE), a las Profesoras de Ateneos (PAT), a las Docentes en Formación (DEF), a las Profesoras Coformadoras (PC), a las directoras de los JIA y a la directora del ISFD y T N° 81, para conocer sus visiones acerca de las posibilidades de construcción de SD en la práctica. En total se administraron y analizaron treinta y una (31) entrevistas: una a la PPE, cuatro a las distintas PAT, diez cada una de las PC, cinco a cada una de las directoras de los JIA, una a la directora del ISFD y T N° 81 y otras diez entrevistas a cada una de las DEF.

Asimismo, se realizaron observaciones participativas y no participativas alternadas en el Taller Semanal de dos horas del Campo de la Práctica IV, que se llevaba a cabo semanalmente los días lunes, los cuatro Ateneos semanales y en los espacios mensuales de Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) –un sábado al mes de 9 a 13 hs.– que se llevaban a cabo en el ISFD y T N° 81. Se realizaron también observaciones no participativas a las diez DEF en la implementación de su Residencia Docente en la totalidad de los JIA, de modo alternado.

Como fuentes secundarias se utilizaron: notas de campo y documentación pedagógica institucional, a saber: actas de TAIN, el Contrato Didáctico del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, planificaciones de los Ateneos y registros de evaluación de las DEF. Estos últimos instrumentos proporcionaron información acerca de los conocimientos disponibles, criterios y

38 En el Anexo 2 de la presente Tesis de Maestría se adjuntan los protocolos de observación y entrevista que han sido diseñados y que fueron implementados para la realización de la investigación empírica.

valoraciones de las personas estudiadas en el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente.

También, ha sido consultado el marco normativo vigente durante el trabajo de campo en cuanto al encuadre de trabajo de coformación, así como el marco legal de trabajo de las PC.

En síntesis, se sostiene que todas las fuentes consultadas han configurado un material fértil para el presente trabajo de investigación, ya que arrojan luz sobre el entramado de relaciones que acontecen en las prácticas coparticipadas, permitiendo analizar y clasificar los SD que se produce en el trayecto formativo.

3-3. Población, muestra y abordaje del caso

La presente investigación ha abordado un único caso: el estudio de los procesos que acontecen en el Campo de la Práctica del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial del ISFD y T N° 81 de la ciudad de Miramar (Provincia de Buenos Aires, Argentina), en su trabajo de coformación con tres JIA de gestión estatal y dos de gestión privada, en diez salas de cinco años.

El caso ha sido seleccionado en función de la conveniencia de su viabilidad del ingreso al campo. Siguiendo a Stake “debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas” (1998:17). La directora del ISFD y T N° 81 –también PAT de Naturaleza y Sociedad– daba espacio y promovía permanentemente el desarrollo de trabajos de investigación en el Instituto.

Durante los años 2008 hasta 2012 me desempeñé³⁹ como profesora formadora y desde 2012 hasta 2014 como Jefa de Área del ISFD y T N° 81, lo que me facilitó la entrada al campo y el acceso a la información por parte de mis ex colegas.

Para esta Tesis, el trabajo de campo se centró en las interacciones entre las personas mencionadas en el marco de las prácticas coparticipadas. Se estudiaron las regularidades y divergencias transversales, como así también aspectos comunes en los grupos de DEF distribuidas en los JIA.

El ISFD y T N° 81 se encuentra en el distrito de General Alvarado y depende de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Región

39 Utilizo aquí la primera persona del singular para dar cuenta del vínculo con el ISFD y T N° 81 al momento del trabajo de campo. Algunas consideraciones relativas a mi implicancia como profesional y como investigadora se detallan en el apartado 3-5. del presente capítulo.

19, y de la rama de la Dirección de Educación Superior. Cuenta además con otros profesorados: Profesorado en Nivel Primario, Profesorado en Lengua y Literatura, Profesorado en Historia, Profesorado en Matemática.

Las DEF que conformaron la muestra, son de género femenino y comprendían en ese momento la totalidad de la matrícula del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. Formaban parte de la misma cohorte y no presentaban retraso académico. Sus edades oscilaban entre los 21 y 30 años y ninguna de ellas tenía hijos.

En cuanto al trabajo de distribución de los JIA, se puede decir que fue realizado por la inspectora del Nivel Inicial –en el caso de gestión estatal– y los Representantes Legales –en caso de gestión privada– junto a la PPE. Los criterios de selección fueron: continuidad del trabajo de años anteriores, cantidad de niños con maestros integradores en la sala, espacio físico disponible. Para la investigación, se seleccionaron diez salas de 5 años puras de tres Jardines de Infantes de gestión estatal y dos de gestión privada de la ciudad de Miramar, distrito de General Alvarado, Provincia de Buenos Aires.

Las diez PC que conformaron la muestra son también en su totalidad de género femenino. Como condición preexistente, se les había consultado previamente si estaban dispuestas a recibir a las DEF. Tenían entre 25 y 55 años, y todas ellas eran madres de al menos un hijo.

En cuanto a las profesoras formadoras, había solo una PPE y cuatro PAT –una por cada Ateneo– en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. La PAT de Naturaleza y Sociedad, se desempeñaba simultáneamente como directora del ISFD y T N° 81.

Aquí vale aclarar que, en el año de la formación estudiado, como decisión metodológica, no se analizó el Campo de la Subjetividad y las Culturas –Educación en y para la Salud– y tampoco con el Campo de la Fundamentación –Reflexión Filosófica de la Educación y Dimensión Ético Política de la Praxis Docente– ya que prescriptivamente solo el Campo de los Saberes a Enseñar –Ateneos– tienen indicado el trabajo conjunto con la Residencia Docente como dispositivo pedagógico.

La PPE también estaba a cargo del Campo de la Práctica Docente de tercer año del Profesorado en Nivel Inicial, y de tercer y cuarto año del Profesorado en Primario simultáneamente en el ISFD y T N° 81. La PAT de Naturaleza y Sociedad, como ya se mencionó, también era la directora del mismo. Ésta era una situación frecuente en el instituto, ya que Miramar es un distrito pequeño que no llega a contar con la totalidad de los recursos humanos calificados para cubrir las necesidades requeridas. Esta situación se replicaba también en el Instituto Superior de Formación Técnica N° 194 del mismo distrito.

3-4. Análisis de los datos

Tal como afirman Tylor y Bogdan “los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos” (1986:153).

El presente proyecto de investigación utilizó el modo cualitativo de análisis del contenido, que partió de una etapa inicial, en la que se cuantificaron los aspectos manifiestos de las entrevistas en profundidad realizadas, así como de la documentación pedagógica analizada.

Posteriormente se estudiaron las redes de relaciones entre los temas presentes para finalmente elaborar esquemas de codificación (Piovani, 2007) e interpretarlos a la luz de la bibliografía seleccionada.

El análisis de datos comprende un proceso dinámico y creativo, y que atraviesa por tres etapas: descubrimiento, codificación y relativización (Taylor y Bogdan, 1986).

En una primera instancia, se puso énfasis en estudiar los datos profundamente, para extraer los temas que permitieron ordenarlos e interpretarlos.

Se han analizado los registros de las observaciones realizadas, así como las entrevistas en profundidad y la documentación pedagógica recabada. Paralelamente se ha examinado el cuaderno en el que se efectuaron las notas de campo y las notas al margen de los registros de observación. La finalidad se centró en dar sentido a las interpretaciones elaboradas, teniendo en cuenta principalmente las dimensiones de los SD que se construyen en las interacciones que se dan en las prácticas coparticipadas observadas en el trabajo de campo.

Se ha profundizado de modo espiralado para ir encontrando nuevos significados para explicitar la esencia de los SD que se construyen en el marco Campo de la Práctica Docente.

A partir de aquí, se elaboraron tipologías que permitieron desarrollar conceptos más complejos. Siguiendo rigurosamente este análisis, retomaron nociones teóricas descriptivas trabajadas en el capítulo 2, que enfocaron la naturaleza de los procesos observados, a saber: los tipos de conocimientos presentes en los SD: curriculares, teórico-prácticos, didácticos del contenido y profesionales. También, en un ejercicio dialéctico entre la teoría y la empiria, se desarrollaron, conceptos relevantes como prácticas coparticipadas y conocimientos sobre la gestión en la coformación.

Todo esto siempre considerando la direccionalidad teórica de la bibliografía seleccionada, enfocada específicamente a la importancia de los SD que se generan en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, desentramando las semejanzas y diferencias que se iban suscitando del análisis de cada una de las dimensiones de las prácticas coparticipadas.

En una segunda instancia, se codificó lo realizado hasta el momento, en un proceso complejo de agrupamiento y análisis de las proposiciones elaboradas en torno de diferentes categorías teóricas, que intentan dar cuenta, lo más legítima y claramente posible, del objeto de estudio. Las operaciones de creación y delimitación de las categorías teóricas se realizaron siguiendo principios de clasificación, agrupando los distintos conceptos trabajados que comparten similares características. Las tipologías de SD se elaboraron posteriormente, atendiendo a las características descriptivas estudiadas. Siguiendo lo expresado por Basabe, Cols y Feeney (2004), cuando sistematizan diferentes tipologías disponibles sobre los contenidos escolares, se persigue la construcción de una tipología que, sin pretensiones de exhaustividad, pone en evidencia el valor que poseen diferentes aristas involucradas en la configuración de dichos saberes.

Con este encuadre, y a partir de las interpretaciones realizadas a la luz del marco teórico, en clave con los datos recogidos del campo, surgieron las categorías que se contabilizan como hallazgos de la esta Tesis, a saber: las dimensiones primaria y secundaria de las prácticas coparticipadas, dando cuenta de la naturaleza de los fenómenos que suceden al interior de las mismas, así como de los SD y sus dimensiones áulica, institucional e interinstitucional.

Luego se procedió a comparar el análisis interpretativo realizado hasta el momento puliéndolo, ajustándolo y poniéndolo en tensión una y otra vez con los objetivos de la investigación.

En una tercera y última instancia se relativizaron los datos, es decir, se interpretaron de acuerdo al contexto en el que fueron recogidos. Aquí vale aclarar que Miramar, porta características e idiosincrasias particulares que la diferencian de otros contextos, es una ciudad muy pequeña y quienes participaron de la investigación se conocían y convivían también en otros espacios, no sólo en los JIA o el ISFD y T N° 81. Todos estos aspectos se toman en cuenta durante el proceso de análisis dinámico de los datos.

Se analizaron también los efectos de la presencia de la investigadora en el campo, y el modo en que esto pudo haber incidido en los procesos estudiados.

Por último, el análisis y las interpretaciones realizadas, se pusieron de manera continua en tensión con el marco conceptual-referencial y, autorreflexivamente, se

llegó a aproximaciones teóricas relativamente generales, que buscan explicar las cuestiones que rodean la producción de los SD en la FDI.

3-5. Sobre los procesos de reflexividad⁴⁰

Como se anticipó, en este apartado se habilita un espacio de reflexión sobre mi posicionamiento en el campo como investigadora y sobre mis propios procesos reflexivos, motivo por el cual se explicita el uso de la primera persona del singular.

Para comenzar, acuerdo con Di Piero (2018) cuando explica que:

“el proceso de reflexividad por parte de quien investiga resulta nodal en los estudios cualitativos (...) Este ejercicio (...) resulta vital para evitar que los prejuicios vicien las observaciones o aseveraciones que puedan realizarse (...) trabajar con grupos sociales similares o disímiles conlleva una revisión del posicionamiento del investigador (...) la activación o desactivación de mecanismos de desfamiliarización o extrañamiento guardan relación con las vicisitudes de cada contexto de investigación (Di Piero, 2018:80).

En este punto resalto algunas cuestiones relevantes sobre la construcción del problema de investigación y su relación con mi propia trayectoria laboral. Desde el año 2003 he trabajado en mi carrera docente relacionada con el Nivel Inicial, primero como docente del nivel, luego como PPE y actualmente como inspectora de enseñanza de Institutos de Formación Docente en los que se implementa el Profesorado en Nivel Inicial. Por lo tanto, el problema de investigación me ha resultado siempre familiar, especialmente interesante y, a la vez, un gran desafío por desentramar.

Mi tránsito por la Especialización en Pedagogía de la Formación primero, y por la Maestría en Educación después, ambas en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE) en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), me ha llevado a interrogarme acerca del objeto de estudio que planteo en este trabajo, al que llegué con algunos supuestos, que pude superar, profundizar y ampliar. Me di cuenta que los SD despuntan a aquellos conocimientos que las PC pueden transmitir a las DEF: involucran corresponsabilidades de coformación y también instancias colectivas

40 En este apartado reiteraré el uso de la primera persona ya que, su desarrollo se relaciona con mi posicionamiento en el campo como investigadora y sobre mis propios procesos reflexivos.

de construcción, para las que afortunadamente en este momento existen horas rentadas de trabajo, al menos para las profesoras formadoras.

A lo largo del trabajo de investigación, he realizado reflexiones profundas y espiraladas que han arrojado luz sobre los procesos que acontecen en las prácticas coparticipadas primarias y secundarias sobre la producción de los SD.

Los resultados de este estudio proyectan que, en los procesos analizados, se dan incipientes SD –que he denominado *proto SD*– que pude advertirlo dada mi trayectoria laboral y la combinación de dinámicas de aproximación y distanciamiento en el proceso investigativo.

Luego, en el trabajo de análisis de la información y puesta en tensión con la bibliografía, he realizado sistematizaciones y categorizaciones más profundas que, considero, constituyen SD para la FDI, como se aborda en el próximo capítulo.

“En todos los estudios los investigadores presentan y ordenan los datos de acuerdo con lo que ellos piensan que es importante (...) deciden qué incluir y qué excluir”
Tylor y Bogdan (1986: 153)

Capítulo 4: Análisis empírico normativo, curricular y documental

En la última innovación planificada (DGCyE, 2007e), plasmada en el Diseño Curricular para el Nivel Superior, como ya se anticipó en el capítulo 2, se sentaron las bases de un importante cambio curricular estructural y se consolidó un espacio concreto para la producción de Saberes Didácticos (SD, según las siglas ya acordadas) en la Formación Docente Inicial (FDI). Este proceso estuvo encuadrado normativamente en la legislación nacional, provincial y en la documentación institucional que es objeto de análisis del presente capítulo.

A continuación, se realiza entonces, un breve recorrido por la normativa nacional y provincial que enmarca la producción de SD en la FDI, así como por la documentación pedagógica institucional que le da sentido. Este ejercicio se fundamenta en entender que las diversas normativas emanadas de la política educativa y curricular, generan las condiciones de carácter contextual y propedéutico para la producción de SD. Se considera que su tratamiento se vuelve indispensable en esta Tesis, para poder identificar aquellas condiciones que potencian, facilitan u obstaculizan la producción de SD en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial en el ISFD y T N° 81.

Se abordan también cuestiones referidas al intercambio generacional que se suscita en el Campo de la Práctica Docente, posibles perfiles de Profesoras Coformadoras (PC), así como los dispositivos pedagógicos presentes en los procesos estudiados.

Como característica que atraviesa todo el capítulo, cabe explicitar la decisión teórico-metodológica de detenerse en aquellos aspectos de la política educativa y de la normativa curricular e institucional, se fundamenta en que mantienen estricta relación con el objeto de estudio de esta Tesis. Se sostiene que un abordaje exhaustivo de estos materiales en su totalidad, demandaría otro tipo de investigación y desviaría la pretensión de analizar la construcción de SD.

4-1. Contribuciones del marco normativo nacional, provincial e institucional a la producción de Saberes Didácticos para Formación Docente Inicial

4-1-a. Política Educativa nacional y provincial

Las leyes nacionales y provinciales de educación explicitan claramente las funciones del Nivel Superior, cuyos objetivos se relacionan con la formación de profesionales óptimamente preparados y con la promoción de la investigación y producción de conocimientos que den respuestas a las necesidades educativas y contextuales. En el marco de la presente Tesis de Maestría se entiende que la normativa encuadra y da sentido a la producción de SD en la FDI, y por este motivo se destina este espacio a su tratamiento⁴¹.

La Ley Nacional de Educación N° 26.206 reconoce que la FDI es parte constitutiva de la Educación Superior y que tiene como funciones la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa. También entre sus objetivos está jerarquizar y revalorizar la formación docente como factor clave en el mejoramiento de la calidad de la educación. Asimismo, pretende incentivar la investigación e innovación educativa vinculadas a las tareas de enseñanza, experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y renovación de experiencias escolares. La articulación entre los Institutos de Formación Docente e instituciones de investigación educativa, también resulta de vital importancia.

Un aspecto relevante ha sido la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)⁴², organismo encargado a nivel nacional de articular las políticas de fortalecimiento en torno de la FDI impulsando acciones de cooperación técnica interinstitucional.

41 En el Anexo 1 de la presente Tesis de Maestría se adjuntan las leyes, resoluciones y decretos que constituyen la normativa nacional y provincial en las que se referencia en esta investigación.

42 A partir de la sanción de la Ley Nacional de Educación en el año 2006, por artículo 76, se crea el Instituto Nacional de Formación Docente. Entre sus objetivos principales se propone, la planificación y ejecución de políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua, fortaleciendo los lazos entre los distintos niveles del sistema educativo.

La Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 establece que la Educación Superior debe promover y desarrollar conocimientos relevantes para la comunidad. Explicita también aspectos referidos a la realización de residencias y prácticas supervisadas en instituciones de gestión estatal y privada –artículo N° 15, inciso c-.

Por su parte, la Ley Provincial de Educación N° 13.688 prescribe la constitución del Consejo Provincial de Educación Superior como espacio de concertación y discusión sobre políticas referidas al nivel. También focaliza en la contribución que hace el Nivel Superior a la preservación de la cultura nacional y provincial. Se establecen los objetivos y funciones del nivel como factor central y estratégico para el mejoramiento de la calidad de la educación a partir de la investigación y la innovación educativa, vinculadas con las tareas de enseñanza, evaluación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica. La participación de espacios interinstitucionales para la articulación e integración pedagógica entre las instituciones del mismo nivel educativo y de distintos niveles educativos de una misma zona, también son objetivos del Nivel Superior.

Complementariamente, las resoluciones emanadas de la Dirección de Formación Docente Inicial de la Provincia de Buenos Aires presentan un carácter más situado, y formulan declaraciones más concretas sobre la producción de SD para la FDI. Son elaboradas por actantes políticos y curriculares con capacidad de decisión, en cada período de gobierno, a partir de relevamientos y registros del trabajo de los Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires. Encuadran las prácticas a nivel regional e institucional respetando el espíritu democrático de las leyes nacionales y provinciales.

La Resolución N° 4042/09 (DGCyE, 2009i) establece el estatuto y reglamento del Consejo Provincial de Educación Superior como órgano democratizador y colegiado de orientación y asesoramiento vinculado a las políticas integrales de la formación de grado, la formación continua y la investigación y extensión en las instituciones del nivel en función del planeamiento estratégico y de la articulación con otros niveles educativos. Mientras que la Resolución N° 5044/05 (DGCyE, 2005c) establece las pautas para la creación de los Consejos Regionales de Directores como espacios oficiales descentralizados de encuentro a nivel regional, cuya finalidad es el fortalecimiento de los Institutos Superiores a partir del intercambio, el consenso y la emisión de criterios sobre marcos previstos en la normativa y su impacto en la gestión institucional, dinamizando el flujo de información hacia el nivel central.

La normativa nacional y provincial genera espacios de democratización a diferentes escalas para el trabajo sistematizado, la investigación y el fortalecimiento de

políticas educativas que promuevan la producción de SD específicos de la FDI en el Nivel Superior.

En este sentido, se promueve la producción de SD propios de la FDI así como espacios de circulación interinstitucional del mismo que contribuyan a su consideración como un *asunto político* (Terigi, 2004b).

A pesar de que están dadas las condiciones estructurales, los registros de producciones sobre SD para la FDI son escasos. En el desarrollo del presente trabajo de investigación, se han detectado obstáculos relacionados con la falta de formación en investigación en las profesoras formadoras, falta de reconocimiento económico al trabajo de las PC, hábitos relacionados con rutinas y sentidos instituidos que se detallan oportunamente.

La Resolución N° 2383/05 (DGCyE, 2005d) explicita el Reglamento Marco para los Institutos Superiores. Entre sus objetivos aparece la producción, desarrollo y promoción de conocimientos y experiencias innovadoras en redes interinstitucionales.

La Resolución N° 4044/09 (DGCyE, 2009k) es muy relevante para la vida institucional ya que establece la creación de Consejos Académicos Institucionales al Interior de los Institutos Superiores. Estos Consejos están conformados por un integrante del equipo de conducción, representantes del claustro docente, no docente y estudiantes que se renuevan periódicamente con la finalidad de garantizar la democratización institucional. En el marco de la gestión curricular, tiene entre sus funciones la aprobación de propuestas de decisión institucional sobre gestión curricular en concordancia con las definiciones de los Diseños Curriculares vigentes.

La Resolución N° 5886/03 (DGCyE, 2003b) establece las pautas para el acceso a los cargos docentes. Resulta relevante para el presente trabajo ya que, para la selección de las PPE, se establece como requisito excluyente –en primera instancia– que las aspirantes seleccionadas sean maestras del Nivel Inicial⁴³. Esto resulta de vital importancia: garantiza el recorrido de un trayecto formativo en el que la profesora haya adquirido conocimientos que luego pondrá en práctica en el proceso de producción de SD en el Campo de la Práctica Docente.

Por otra parte, el Reglamento General de Instituciones Educativas, Decreto 2299/11 (DGCyE, 2011I), explicita el rol de las PC y sus obligaciones en el acompañamiento y la supervisión pedagógica a las docentes en formación (DEF), en

⁴³ Este requisito no se cumplimenta en el caso del ISFD y T N° 81 por la escasez de recursos humanos calificados para la cobertura de los Campos Curriculares, como se detalla oportunamente en el marco de la presente Tesis. La normativa prevé que, si no se da este requisito, la aspirante igualmente pueda tomar el cargo.

el trabajo articulado e interinstitucional entre el Instituto de Formación Docente y los JIA.

El Nivel Superior se diferencia del resto de los niveles del sistema educativo en tanto no es obligatorio, aloja a jóvenes y adultos, se vincula interinstitucionalmente de modos particulares dada la especificidad de sus funciones en torno de su contrato fundacional⁴⁴. La normativa citada da cuenta de la autonomía del nivel, de la necesidad de producción de SD y de la vinculación del nivel con la comunidad a partir de la articulación de su oferta educativa y del desarrollo del conocimiento en redes. Esto último se concreta a partir de instrumentar y diversificar oportunidades de actualización y perfeccionamiento de las docentes, asesorar a otras instituciones que así lo requieran, y promocionar el desarrollo de experiencias innovadoras, entre otras funciones.

4-1-b. Marco normativo y antecedentes sobre el trabajo de las profesoras coformadoras

La PC es aquella maestra que recibe a las Docentes en Formación (DEF) en los Jardines de Infantes Asociados (JIA) y las acompaña en la implementación de la Residencia Docente. Su trabajo es de vital importancia ya que resulta clave en el entramado interinstitucional que se genera. A pesar de la relevancia de su trabajo, históricamente ha sido poco reconocida.

En la órbita de la Provincia de Buenos Aires desde el año 1988 existieron algunas normativas y proyectos de la Dirección de Educación Superior que explicitan la necesidad de regular la tarea de las docentes orientadoras. Tomando los aportes de Wiedemer (2009) se pueden identificar los siguientes:

- 1988: “La práctica de la enseñanza, un espacio compartido”. Lic. Elsa Rubbo (s/d).
- 1999/2000: Circular técnica 1/99. Serie de Documentos 1 y 2 (2000).
- Resolución N° 3383/02.

44 Frigerio, Poggi y Tiramonti (1992) aluden al contrato fundacional que cada institución tiene con la sociedad desde sus inicios. Afirman que cada institución educativa es portadora de un mandato social que se relaciona con la transmisión de valores y creencias para el mundo del trabajo y creación de condiciones para la producción de saberes necesarios para el desarrollo y progreso social. En el caso de los Institutos Superiores, se sabe que ese contrato los responsabiliza por la formación de las jóvenes generaciones para el ejercicio de la docencia.

- Resolución N° 2154/03.

El Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) reconoce la figura del “maestro orientador” pero no establece explícitamente sus funciones. Sugiere que participen de los Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) y de los Ateneos como una estrategia que permitiría configurar espacios de reflexión-acción y de diálogo entre la cultura de la FDI y la cultura escolar.

Las Resoluciones N° 24/07 y N° 30/07 del Consejo Federal de Educación, ya mencionadas, enmarcan los Lineamientos Curriculares Nacionales del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), y reconocen el rol del “docente orientador” como el nexo entre los JIA y los Institutos Superiores de Formación Docente, desde aspectos vinculares, pedagógicos, didácticos e institucionales. A la docente orientadora, en este sentido, se la reconoce simbólicamente como parte del equipo de trabajo que debe acompañar a las DEF en todo el proceso de la Residencia Docente, asegurándose de que sea una experiencia de aprendizaje genuina que promueva la producción de SD a partir del análisis de la propia práctica. También se explicita que debe ser capacitada en el ejercicio de este rol.

El trabajo de la PC es de vital importancia en el marco de las interacciones que se generan en las prácticas coparticipadas. Su mirada y acompañamiento a las DEF tiene un doble propósito: promueve impactos significativos sobre el aprendizaje de la práctica docente en aquéllas y también un proceso de formación y actualización continua sobre su propio rol docente.

El plexo normativo que encuadra el trabajo de la PC, si bien explicita sus roles y funciones, parecería quedarse en óptimas intenciones. En los últimos años se habría avanzado débilmente en decisiones que involucran darle mayor concreción al encuadre legal del trabajo de coformación. No existe, hasta el momento, reconocimiento económico, normativo ni administrativo –por ejemplo, puntaje en la carrera docente– para las PC.

4-2. El Diseño Curricular vigente en la Formación Docente Inicial

Como ya se mencionó en el capítulo 2, el cambio curricular para el Nivel Superior se propuso un reordenamiento profundo de la experiencia educativa. Dada la

envergadura de esta transformación del currículum de la FDI, se pretende a continuación resaltar aquellas dimensiones curriculares que se convierten en el marco normativo indispensable para el análisis de la construcción de los SD en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, en el trabajo de coformación entre el ISFD y T N° 81 y los JIA, situados en la ciudad de Miramar, partido de General Alvarado (Provincia de Buenos Aires, Argentina).

4-2-a. Aspectos generales

Las perspectivas teóricas que sustentan el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) se enmarcan en nociones de la pedagogía crítica y emancipadora, que posicionan a las DEF como pedagogas y trabajadoras de la cultura⁴⁵, como representantes clave para reconstruir el sentido sociopolítico de la educación pública como una política cultural inclusiva y también se dejan entrever nociones sobre género y sexualidad propios de las teorías poscríticas ya mencionadas.

La propuesta curricular en su conjunto atiende a cuestiones diversas que van desde el conocimiento de los principales postulados latinoamericanos, el manejo de herramientas propias del lenguaje, la didáctica específica, hasta el reconocimiento de las características propias de quienes tienen implicancia en el nivel.

Se considera de este modo a las DEF como generadoras y reproductoras de cultura, desde una perspectiva dinámica de la misma, en la que existen relaciones de negociación, conflicto y poder, centrada en la producción de sentidos. La reproducción cultural hace referencia a valorar los significados particulares sobre los de los grupos con diversos intereses.

Tanto el Diseño Curricular, como la cultura, son zonas de productividad que no pueden quedar desvinculadas del carácter social de los procesos y de las prácticas de significación, tal como sostiene Da Silva (1998a). En este sentido, los aspectos pedagógicos y didácticos que se plantean están enmarcados en la perspectiva de la “reflexión en la práctica para la reconstrucción social” (Gimeno Sacrisitán y Pérez Gómez, 1994) ya mencionada. También es importante destacar las

45 Como explicita el Diseño Curricular del Nivel Superior, la pedagogía crítica, en su vertiente emancipadora, focaliza la atención en el desarrollo moral y democrático de la sociedad, en pos del desafío a prácticas dominantes. Los principales exponentes son: Apple, Freire, Giroux, Mc. Laren, entre otros. Se ubica a las DEF, como trabajadoras de la educación, la cultura y el campo intelectual.

corresponsabilidades compartidas entre los Institutos Superiores de Formación Docente y los JIA. En este sentido, Foresi señala lo siguiente:

“la dinámica formativa de alternancia implica transformar las situaciones de trabajo en situaciones de formación y que los aspectos teóricos evolucionen desde una lógica de repetición de informaciones a una lógica de producción de saberes (...) En las aulas de las instituciones formadoras no es posible teorizar sin hacer referencia a la cotidianeidad de la práctica. En el terreno, no hay manera de comprender la práctica si no se utilizan referencias teóricas para analizar el proceso didáctico. Ambos territorios deben articularse permanentemente, para funcionar en complementariedad, en sinergia”. (Foresi, 2009:253).

El cambio curricular mencionado, fue acompañado por una importante inversión económica de la Dirección General de Cultura y Educación que repositonó a los Institutos Superiores de Formación Docente como productores de SD propios de la FDI. Se crearon los espacios de TAIN, que consisten en una hora adicional asignada a todos los espacios curriculares, para el trabajo sobre un eje definido en cada año del Profesorado en Nivel Inicial, reconociéndose así un derecho histórico reclamado por las profesoras formadoras, a saber: horas rentadas y reconocidas para la construcción de un currículum interdisciplinario con un encuadre específico y una orientación teórica explicitada.

Este nuevo ordenamiento del plan de estudios, la distribución curricular y la asignación de horas para el trabajo institucional e interinstitucional en el TAIN, ha sido sin duda el rasgo más importante de esta propuesta y el que se considera de vital importancia en la presente Tesis, en tanto habilita de manera privilegiada la producción de SD. En el Diseño Curricular precedente (DGCyE, 1999a), este espacio no estaba prescripto.

Se montó una sólida estructura normativa y administrativa para que se consolidara un espacio para la producción de SD en el Profesorado en Nivel Inicial como prescribe la Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación.

4-2-b. Organización del Diseño Curricular

El Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) está organizado en Campos⁴⁶: de la Actualización Formativa⁴⁷, que apunta a los aspectos de la formación previa que es necesario profundizar para transitar la FDI; de la Subjetividad y las Culturas, que nuclea aquellos conocimientos que permiten la comprensión del mundo subjetivo y cultural del sujeto de la educación; de los Saberes a Enseñar, donde se concentran específicamente aquellos núcleos de conocimientos socialmente significativos y productivos que se articulan en la enseñanza; de la Fundamentación, el cual plantea interrogantes acerca del sentido de la docencia en el mundo actual y en la sociedad latinoamericana; de la Práctica Docente, que explicita los recorridos formativos necesarios para asumir una práctica docente transformadora. Por último, se encuentran los Trayectos Formativos Opcionales, que son aquellos recorridos complementarios de la formación que propone cada institución.

El Campo de la Práctica Docente articula los conocimientos del resto de los campos. Consiste en una organización espacio-temporal, configurada por una serie de mecanismos y procedimientos que regulan la experiencia formativa.

La práctica docente, en sí misma, es considerada como un objeto de transformación, como una experiencia social internalizada, que involucra procesos de aprehensión, internalización y comprensión del mundo social desde los marcos teóricos propuestos. Es el eje que vertebra toda la propuesta curricular. Esto se materializó concretamente, ya que se sumaron horas anuales dedicadas a la misma en todos los años de la formación.

A su vez, el Campo de la Práctica Docente está subdividido tres espacios: Práctica en Terreno⁴⁸, presente en los cuatro años de la carrera; Herramientas de la Práctica, que durante los tres primeros años del profesorado brinda instrumentos metodológicos que permitirán a las DEF la aprehensión de los entramados institucionales para la implementación de la Práctica en Terreno. Vale aclarar que no está presente en el cuarto año de la carrera que es objeto de estudio de la presente

46 Bourdieu, P., Algunas propiedades de los campos, en: *Sociología y cultura*, México, Ed. Grijalbo, 1990, citado en el Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e). El autor los define como estructuras objetivas sociales que distribuyen interactivamente propiedades pertenecientes a los mismos. Sus elementos poseen relaciones objetivas y propiedades específicas. Existe entre los campos curriculares una práctica articuladora que establece una relación dialéctica entre los mismos, en la que, la identidad de cada uno de éstos, resulta modificada en virtud de la articulación.

47 Solo presente en el primer año de la formación inicial.

48 El presente trabajo de investigación ha asumido la definición de Residencia Docente, como ya se mencionó al inicio.

Tesis de Maestría. Por último, el TAIN, prescripto en todos los años, que consta de una carga horaria de cuatro horas al mes, en el que prescriptivamente, deben reunirse la Profesora de Práctica de la Enseñanza (PPE), las Profesoras de Ateneos (PAT) y las DEF, y voluntariamente, las directoras de los JIA y las PC. Tiene diferentes ejes en los cuatro años de formación. En el cuarto año se denomina “Posicionamiento Docente” (DGCyE, 2007e).

En estos espacios, se busca generar encuentros entre la acción y la reflexión, apostando a la construcción colectiva de alternativas superadoras entre los JIA y el ISFD y T N° 81. Se prevé que trabajen en equipo, generando acuerdos y definiendo criterios comunes, a partir de zonas de diálogo entre la cultura de la FDI y la cultura escolar. Se espera poder identificar a los problemas como demandas complejas (Stolkiner, 1994), atravesados e imbricados por múltiples dimensiones sociales, a partir de los cuales es necesaria la construcción de respuestas y vínculos interdisciplinarios, que favorezcan la integración y producción de conocimientos, generando una cooperación orgánica entre los miembros del equipo de trabajo (Elichiry, 1994). Es precisamente en este espacio, en donde se espera organizar las condiciones para analizar y sistematizar SD.

En el marco de esta investigación se mencionan algunos aspectos relevantes que se consideran como conquistas y avances en materia de FDI.

En primer lugar, la consolidación del trabajo en red con otras instituciones, la cultura de la participación y el aprendizaje colaborativo, ha promovido la desmitificación de prácticas tradicionales, arraigadas en paradigmas de corte positivista. Como rasgo sobresaliente se ha dado un importante reconocimiento de las características de la subjetividad de las nuevas infancias y juventudes y se ha posicionado a las docentes como trabajadoras intelectuales y transformadoras de la cultura en interacción dialéctica con el contexto, como productoras de saberes y a los estudiantes del Nivel Superior como DEF, resignificando las tradicionales jerarquías entre docentes y estudiantes.

En segundo lugar, la direccionalidad de los esfuerzos hacia la superación de la fragmentación curricular y la construcción de un trabajo interdisciplinario ha sido el protagonista: el reconocimiento simbólico y económico de las horas de trabajo reales implicadas en construcción de un currículum interdisciplinario constituye una conquista histórica. Para esto se incorporaron formatos innovadores en el abordaje de los contenidos: Talleres y Ateneos. Se definieron ejes para Campo de la Práctica Docente por años de la formación. La prescripción del trabajo conjunto de las profesoras para el cuarto año de la formación en el Campo de la Práctica Docente y la multiplicación de la cantidad de horas destinadas al mismo, junto a la redistribución de la relación PPE-

DEF (1 PPE cada 10 DEF), permitió ampliar significativamente la capacidad de abordaje del proceso de enseñanza de la práctica y la producción de SD.

En tercer lugar, el encuadre estructural y administrativo del espacio TAIN, abordado desde la definición de la “colegialidad artificial” (Hargreaves, 2005) en el capítulo 2, que se define como aquel destinado a la producción de SD. En este sentido, la explicitación del trabajo de coformación con los JIA y las personas que allí trabajan, en los documentos y normativas analizadas, también ha sido un factor clave en el avance de políticas pensadas para el fortalecimiento de la cultura de la FDI.

4-2-c. Acerca de la innovación en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial

En el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, las áreas nodales están organizadas, en el marco del Campo de los Saberes a Enseñar, en Ateneos: de las Prácticas del Lenguaje y la Literatura, de Matemática, de Naturaleza y Sociedad, de Nuevas Expresiones Estéticas. Cada uno de éstos cuenta con dos horas, más una hora de TAIN semanal.

El Campo de la Subjetividad y las Culturas cuenta con la materia Educación en y para la Salud, el Campo de la Fundamentación, con Reflexión Filosófica de la Educación y Dimensión Ético-Política de la Praxis Docente. Los Trayectos Formativos Opcionales serían los equivalentes a los Espacios de Definición Institucional correspondiente al Diseño Curricular precedente (DGCyE, 1999a) y, por último, el gran protagonista: el Campo de la Práctica Docente que atraviesa el resto de los campos formativos.

Los Ateneos son dispositivos pedagógicos y didácticos para la formación que se diferencian de las asignaturas. Consisten en espacios grupales educativos donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en la acción docente en la mediación entre: la construcción de las prácticas de enseñanza de diferentes saberes, la complejidad sociocultural de la experiencia intersubjetiva en el espacio del aula y el posicionamiento ético-político del docente en su práctica educativa.

Constituyen instancias en las cuales se presentan problemáticas y situaciones concretas del ejercicio de la profesión docente y se vinculan con marcos teóricos, se contrastan los aportes y se registra documentando y lo actuado, teniendo que enriquecer el saber implicado en la práctica. Para participar en este tipo de

encuentros, es necesario tener a disposición categorías teóricas, además de la disponibilidad experiencial. Es por este motivo por el que están planteados en el cuarto año del trayecto formativo.

En los Ateneos, por tanto, es necesario trabajar con una metodología dialéctica orientada a la construcción colectiva de la práctica docente como enseñante, como pedagogo y como trabajador cultural, y con un estilo dialógico donde el conocimiento se construye colectivamente en y con la práctica.

4-2-d. Innovaciones producidas al interior del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial

El Campo de la Práctica Docente cuenta con 288 horas anuales en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. Éste es un punto neurálgico ya que, durante años, el reclamo docente ha girado en torno a la necesidad de la ampliación de las horas destinadas a la práctica, tanto frente a estudiantes como institucionales, y a la articulación interdisciplinaria con el resto de los campos formativos.

Otro aspecto relevante de la innovación radica en que se asignan 10 horas mensuales a una PPE cada 10 DEF, de las cuales 8 horas están destinadas al trabajo en el terreno, 1 para el TAIN y 1 hora más, de carácter institucional, para el trabajo específico entre profesoras formadoras.

Si bien el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) denomina este espacio como “Práctica en terreno”, en el marco del presente trabajo de investigación se asume la definición de *Residencia Docente*, ya que se consideran las definiciones de algunas autoras argentinas, que la enmarcan con mayor nivel de precisión para el último tramo del trayecto formativo, en este caso el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. En esta etapa se da una intervención concurrente entre el ISFD y T N° 81 y los JIA.

En cada curso de cuarto año puede haber varias profesoras⁴⁹ –dependiendo de la cantidad total de DEF–, a diferencia del Diseño Curricular previo (DGCyE, 1999a) en el que cada profesor tenía grupos de 20 a 30 estudiantes con 8 horas semanales.

El incremento de horas rentadas para el trabajo institucional e interinstitucional ha sido un aspecto central en la innovación en este Diseño Curricular (DGCyE,

⁴⁹ No es el caso del ISFD y T N° 81, por las razones ya explicitadas.

2007e). Este aumento del tiempo institucional de trabajo colaborativo entre las profesoras genera las condiciones propicias para la producción de SD en el Campo de la Práctica Docente, además es obligatorio y está explicitado en el Diseño Curricular (2007e) con indicaciones⁵⁰ a trabajar. Los Institutos de Formación Docente tienen la responsabilidad de materializar el trabajo en un tiempo y espacio concreto, en el que se espera asegurar el trabajo cooperativo, del que deberían surgir trabajos interdisciplinarios. Cabe destacar que el espíritu que subyace en la norma citada se corresponde con una cultura de la participación más espontánea, orientada al desarrollo y omnipresente en tiempo y espacio que ponen en valor también los canales de comunicación informal y las ideas espontáneas de las personas actuantes.

4-2-e. Acerca del Taller Integrador Interdisciplinario

El Diseño Curricular, como ya se mencionó, prevé la creación de los espacios de TAIN en función del encuentro entre saberes, prácticas y sujetos de la FDI, dado que una de las características de la misma ha sido la fragmentación curricular y la falta de comunicación entre las personas involucradas, así como también la ausencia de relaciones dinámicas entre los conocimientos curriculares, teórico-prácticos y disciplinares (DGCyE, 2007e).

El TAIN ha sido la contribución más importante del cambio estructural del Diseño Curricular para el Nivel Superior (2007e) entendiéndolo como ese espacio específico de producción de SD en el Campo de la Práctica Docente. Las Resoluciones 24/07 y 30/07 del Consejo Federal de Educación –ya mencionadas– explicitan la importancia del trabajo conjunto entre los Institutos Superiores de Formación Docente y los JIA. Se plantea la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino que incluyan el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados. Se aspira a la conformación colaborativa de espacios de reflexión-acción y de construcción pedagógica en la zona de diálogo entre la cultura de la formación docente y la cultura escolar.

Los Institutos de Formación Docente en su trabajo de coformación junto a los JIA son los responsables de la formación docente y del desarrollo de un proceso

⁵⁰ Se detallan en el próximo apartado.

equilibrado, en el que las personas actuantes de ambas instituciones, contribuyen desde sus conocimientos y experiencias a la producción de SD.

En el marco de la presente Tesis de Maestría, se afirma que el espacio de producción de SD para la FDI es el TAIN. El mismo busca la articulación de la acción y la reflexión, en función de la toma de decisiones colectivas, la teoría y la práctica, para articular e interpelar mutuamente las experiencias docentes y las construcciones teóricas. Los Institutos de Formación Docente y los JIA deben trabajar colaborativamente con fuerzas equilibradas en la intersección entre la cultura escolar y la cultura de la formación docente.

Desde su abordaje epistemológico y pedagógico, el TAIN busca poner en el centro de atención las problemáticas contextualizadas, promoviendo intercambios entre las disciplinas y entre quienes participan de cada una de ellas, requiere de trabajo en equipo y cooperación recurrente, se encamina hacia la construcción de una referencia lingüística y un marco conceptual común.

El eje del TAIN de cuarto año, "Posicionamiento Docente" (DGCyE, 2007e), se orienta hacia la formación de docentes intelectuales y trabajadores de la cultura. En este espacio se espera poder encarar un fuerte proceso de deconstrucción y reconstrucción del rol desde la lectura de la práctica, la deconstrucción de las marcas de la propia biografía escolar, la reconstrucción de la relación docente con la cultura, la conformación histórica latinoamericana de las tradiciones y las dimensiones política, socio-comunitaria y laboral de la tarea del educador.

Si bien a partir del cambio curricular estructural del Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e), se realizaron los acompañamientos capacitantes, los mismos no se llegaron a implementar para el cuarto año de la FDI, que es el recorte del que ocupa la presente Tesis de Maestría. Asimismo, las mencionadas capacitaciones contaron con módulos de trabajo y encuentros bimestrales geolocalizados⁵¹ en regiones estratégicas de la Provincia de Buenos Aires, en los que se trabajó sobre bibliografía referida puntualmente al cambio curricular estructural propuesto: pedagogos críticos y nociones referidas a la etnografía aplicada al campo educativo⁵².

En los módulos se sugieren actividades para la producción de SD en los TAIN, cuyos propósitos son:

- Exploración, reconocimiento y organización conceptual de los contenidos de cada unidad curricular.

51 De estos encuentros he participado como PPE.

52 Módulo Básico Capacitación para la implementación del Campo de la Práctica, Buenos Aires, (DGCyE, 2007f).

- Conocimiento de las redes conceptuales de cada unidad curricular.
- Vinculación de los contenidos con otras unidades curriculares.
- Revisión de la propia red conceptual en función de las vinculaciones interdisciplinarias.

Entre los propósitos más relevantes, se destacan:

- Un abordaje del campo educativo y modos de formación subjetiva que se producen en el mismo.
- Con respecto al espacio de TAIN se propusieron los textos de Elichiry (1994) y Stolkiner (1994) para trabajar específicamente con aspectos referidos a la construcción de un Diseño Curricular interdisciplinario, que supere prácticas ancladas en la fragmentación curricular.

Desde el marco normativo (DGCyE, 2015m) también se proponen diversos formatos de organización para los TAIN, en los que intervienen los Consejos Regionales de Directores⁵³: “Organización por carga horaria”⁵⁴, en el que las profesoras formadoras –la PPE y las PAT- acumulan sus horas semanales, y se reúnen una vez por mes 4 horas, y se realiza al menos un TAIN vertical por cuatrimestre, que cuenta participación de aquéllas y las DEF; además de las PC y las directoras de los JIA que decidan sumarse. Otros modos de organización planteados fueron “organización por contenido”, que se orienta a trabajar con el Plan Institucional del Campo de la Práctica Docente, no sólo con las profesoras del mencionado Campo, sino también los del resto de los Campos Curriculares, promoviendo articulaciones intracampo e intercampo; y “organización temporal”, cuya organización puede ser por proyecto y por curso, por contenido transversal o por campo, área o temática.

53 Constituyen una instancia de gestión intermedia como órgano de participación, consulta y sugerencia entre los Institutos Superiores y el nivel central. Como tales, emiten opinión ante la Dirección de Educación Superior en los marcos previstos por las normas legales, acerca de los problemas que afecten a un Instituto o a su conjunto. (DGCyE, 2004c).

54 Este formato ha sido el que asumió el ISFD y T N° 81. Se reunían un sábado al mes de 9 a 13 hs.

4-2-f. Formación Docente Inicial como responsabilidad compartida entre el Instituto de Formación Docente y los Jardines de Infantes Asociados

El último cambio curricular estructural promovió la “colegialidad artificial” (Hargreaves, 2005), situando las horas de TAIN como una regulación administrativa que enmarca el trabajo colaborativo institucional de la PPE y las PAT. Es obligatorio y su encuadre, está explicitado con indicaciones prescriptas que se deben trabajar. El ISFD y T N° 81 tiene la responsabilidad de materializar el trabajo en un tiempo y espacio concreto, en el que se espera asegurar el trabajo colaborativo.

Como ya se mencionó, el reconocimiento salarial solo se previó exclusivamente para las profesoras formadoras –PPE y PAT-, pero no para las PC ni directoras de los JIA. En el marco del Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e), se sugiere su participación voluntaria en los espacios TAIN. Está claro que, este aspecto, obstaculiza la conformación real de equipos de trabajo entre el ISFD y T N° 81 y los JIA. A partir de lo expuesto, es necesario destacar que, ambos, constituyen zonas comunes que han de vincularse y trabajar con objetivos colaborativamente definidos, como el fortalecimiento de la FDI.

La FDI para el Nivel Inicial implica corresponsabilidades. Desde la política educativa se enuncian principios que explicitan modos de trabajo colaborativo, aunque como ya se expuso también, aún quedan por definir modos de materialización concretos sobre aquéllos. La presente Tesis de Maestría tiene como objetivo principal dar cuenta de los SD que se producen en ese trabajo colaborativo entre el ISFD y T N° 81 y los JIA, y de este modo aportar a los enunciados de la política educativa fortaleciendo la cultura profesional. Se apunta a legitimar prácticas, modos de pensar y de hacer que trasciendan a las personas individuales y que pongan en valor las significaciones compartidas y sistemas de creencias que circulen entre el colectivo de la FDI.

4-3. Dispositivos curriculares que habilitan y potencian la producción de Saberes Didácticos

En esta Tesis de Maestría se sostiene que en el Campo de la Práctica Docente se producen SD y es propósito relevarlos. En este apartado se hace necesario, entonces, considerar las características de aquellos dispositivos curriculares (currículum prescripto) que toman lugar (currículum real) en este complejo entramado: la Residencia Docente, el “Practicum Reflexivo” (Schön, 1992), los contenidos que tiene las personas actuantes que enseñan y aprenden en el mismo y el modo en que se evalúa.

Las categorías teóricas detalladas en el capítulo 2 sobre la concepción de currículum cobran aquí relevancia, en tanto se coincide con De Alba (1995) cuando afirma que el currículum se compone de aspectos estructurales-formales y procesuales-prácticos. Esta síntesis dialéctica cobra un particular sentido en el marco del Campo de la Práctica en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial y se pretende una aproximación crítica y contextualizada.

4-3-a. La Residencia Docente como dispositivo pedagógico

La Residencia Docente, constituye un dispositivo pedagógico (Souto, 1999). Edelstein (2012b) retomando las ideas de Bourdieu (1988)⁵⁵, hace referencia a la eficacia simbólica de los ritos institucionales que transforman a las personas consagradas en la representación que los demás hacen de ellas, y en los comportamientos que se asumen al respecto. Así surge la idea de institución, de una identidad. Asignar una esencia, una competencia e imponer un deber ser, en tanto implica significar a alguien, lo que es, y significarle que tiene que conducirse consecuentemente como se le ha significado. El acto de institución es también un acto de comunicación. Constituye un período clave en la trayectoria formativa ya que las DEF enseñan y aprenden como maestras y como estudiantes de manera simultánea.

⁵⁵ La autora cita a Bourdieu, P., *Cosas dichas*, Barcelona, Ed. Gedisa, 1988.

En función de esto, construyen modos de intervención que forjan sus trayectorias profesionales.

Desde una perspectiva sociológica, la Residencia Docente puede pensarse en términos de campo simbólico, en el que las restricciones que surgen en el devenir cotidiano y exceden a quienes ocupan posiciones en el mismo (Loyola y Polliak, 2002)⁵⁶. En términos pedagógicos y didácticos, constituye un dispositivo pedagógico estructurado y organizado desde los Institutos Superiores de Formación Docente que se despliega en los JIA cuya intencionalidad consiste en la materialización y puesta en práctica de la enseñanza por parte de las DEF.

Garrote e Isod (2002) la definen como una organización diagramada en un tiempo y un espacio determinado configurada por mecanismos y procedimientos que regulan la experiencia formativa de las DEF y direccionan su proceso de constitución subjetiva. Edelstein (2012b) afirma que, la misma, es un período de profundización e integración del recorrido formativo que intenta vehicular un nexo significativo con las prácticas profesionales. Se significa la práctica desde una visión que incluye los ámbitos del aula, la institución y el contexto, aludiendo con ello a otras dimensiones de la misma en tanto práctica social.

La Residencia Docente es para las DEF, una situación pedagógica ficticia, que consiste en una aproximación al conjunto de prácticas requeridas en el futuro quehacer docente, tiene un gran impacto en el trayecto formativo, que es condición indispensable para acreditar el mismo. Durante este período, aquéllas deben demostrar sus aptitudes como enseñantes. “Las prácticas docentes en contextos reales tienen una fuerza modelizadora de la acción, la primera necesidad consiste en avanzar en la construcción de soportes teóricos y conceptuales para abordar el aprendizaje situado en contextos de desempeño profesional y laboral” (Davini, 2002a:16 y 17).

En síntesis, en la Residencia Docente, se construyen habilidades y estrategias, se toman decisiones, se trabaja sobre propuestas didácticas, se conocen los gajes del oficio y se ponen en juego esquemas de acción. Al mismo tiempo, las DEF deben desarrollar la capacidad de análisis sobre la propia práctica, la reflexión en y post acción, el trabajo con representaciones y justificación desde marcos teóricos propios para tomar consciencia de los propios esquemas. La metacognición resulta un instrumento clave en la comprensión de este complejo proceso (Foresi, 2009).

56 Las autoras citan a Bourdieu P., *Campo de poder y campo intelectual*, Buenos Aires, Folios Ediciones, 1971.

4-3-b “Practicum reflexivo”

La noción de “Practicum Reflexivo” fue desarrollada por Schön (1992). El autor plantea que hay diversos modos de aprender la práctica: por sí mismo, de otros prácticos experimentados o participando de un espacio estructurado, diagramado, programado y diseñado especialmente para promover conflictos cognitivos que permitan al aprendiz realizar procesos metacognitivos y aprender de la propia práctica.

“Un practicum es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. (...) Cuando un estudiante ingresa en un practicum se enfrenta de manera explícita o implícita a ciertas tareas fundamentales. Debe aprender a evaluar la práctica competente. Debe construir una imagen de ella, debe aprender a valorar su propia posición ante ella y debe elaborar un mapa del camino por el que puede llegar desde donde se encuentra a donde debe estar. Debe adaptarse a las demandas implícitas en el prácticum: que una práctica es algo que existe, que vale la pena aprender, que se puede aprender y que está representada en sus rasgos más esenciales por el prácticum. Debe aprender “la práctica del prácticum”: sus instrumentos, sus métodos, sus proyectos y sus posibilidades, y a todo ello debe añadir su propia imagen aún imprecisa de cómo puede sacar mejor partido de lo que quiere aprender” (Schön, 1992:46. Las comillas figuran el original consultado).

Es importante mencionar que el Campo de la Práctica Docente, y en especial el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente, resulta una oportunidad para construir reflexivamente desde la práctica. Para esto es necesario trabajar simultáneamente sobre dos ejes: aprender haciendo y una óptima acción tutorial (Violante, 2002). El trabajo del “practicum” se realiza por medio de algún tipo de combinación del aprender haciendo de las DEF, de sus interacciones con la PPE, las PAT, las PC y sus pares un proceso de aprendizaje experiencial.

En el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) el “practicum reflexivo” está previsto en el TAIN, como espacio de reflexión y construcción interdisciplinaria, en el que resulta imperioso que la PPE, las PAT y las PC trabajen en las “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1992).

La práctica docente reflexiva es necesaria para nutrir un desempeño docente, anclado en posicionamientos críticos. Tal como afirma Edelstein (2011a) resulta relevante ponderar la enseñanza reflexiva en general, sin importar el contenido de la reflexión, sus fundamentos, su intencionalidad.

El concepto de profesional reflexivo se relaciona con el proceso de comprender y mejorar el propio ejercicio, requiere volver sobre la propia experiencia, a lo largo de la trayectoria profesional.

En la trayectoria formativa, trabajar sobre la revisión de los razonamientos prácticos que sustentan las prácticas y presentar evidencias sobre sus principales premisas, promueve el reconocimiento de problemáticas no visualizadas, sobre las que es necesario intervenir. Desde la mirada que se propone en el presente trabajo, la clave para trabajar y para favorecer la construcción de SD en la FDI, radica en que la PPE, las PAT y las PC puedan promover la reflexión sobre los conocimientos que sustentan las prácticas para que las DEF se conviertan en estudiantes de su enseñanza desde etapas tempranas. En este sentido, este trabajo abona la idea de que la práctica reflexiva se vincula con el ejercicio profesional, por ello, es importante que las DEF internalicen actitudes y habilidades propiciatorias del análisis permanente de sus prácticas (Edelstein, 2011a).

4-3- c. ¿Cómo y quiénes enseñan el Campo de la Práctica Docente?

El Campo de la Práctica Docente es el eje que vertebra la propuesta curricular, ya que allí se producen interacciones dialécticas de mutua transformación e interpelación con el resto de los campos del conocimiento. La práctica docente está en el centro de la escena y se posiciona como un objeto de transformación, que busca propiciar espacios de reflexión y construcción colectiva en torno de la Formación Docente Inicial (FDI) y la cultura escolar.

Enseñar la práctica docente implica posicionarla como una práctica social y dialéctica en la que se construyen significados por parte de quien enseña y de quienes aprenden. En este sentido, es relevante destacar que: “Como toda acción, la enseñanza implica una combinación inédita y una organización singular a través de las cuales (...) el docente, interviene sobre la realidad en el marco de una serie de sucesos en curso”, tal como afirman Barbier y Galatanu⁵⁷ (1998; citados en Cols, 2011b). La autora también señala que:

57 Barbier, J. M., y Galantonau, O., “La singularité des actions: quelques outils d’analyse”, en: *L’analyse de la singularité de l’action. Séminaire du Centre de recherche sur la formation du Cban, PUF, Paris, 1998.*

“La enseñanza es una práctica social que (...) se desarrolla en una compleja red de organizaciones (...) Comprende diferentes ámbitos de decisión política, definición técnica y contextos de enseñanza en los que se desempeñan una gran cantidad de actores sociales (...) en cada escuela, la organización, seguimiento y evaluación de la tarea pedagógica se realiza de distintos modos y ello también incide sobre la enseñanza. (...) Considerar la enseñanza en tanto práctica social implica (...) atender principios y maneras de hacer y pensar socialmente construidas, por los modelos de acción docente desarrollados y custodiados en el marco de las tradiciones pedagógicas vigentes de un contexto determinado” (Cols, 2011b:78-79).

En la práctica docente, la enseñanza adquiere características particulares, ya que excede la clásica relación entre docente y estudiantes, interpelando a varios actores, las Docentes en Formación (DEF), las Profesoras Coformadoras (PC), la PPE y las Profesoras de Ateneos (PAT). Además, sucede en territorios compartidos: los Institutos de Formación Docente y los Jardines de Infantes Asociados (JIA).

La práctica docente implica enseñar a las DEF un conjunto de destrezas, habilidades, modos de intervención y procesos de comprensión propios de la profesión docente, atravesadas no sólo por aspectos pedagógicos y didácticos, sino también por tamicos éticos y axiológicos propios del oficio de ser maestro.

Las DEF se enfrentan a situaciones y problemas genuinos. Las profesoras formadoras deben realizar intervenciones contingentes, entendidas como aquellas mediaciones de enseñanza justas, acordes a las necesidades de aprendizaje de las DEF (Bixio, 2005), tomando decisiones contextualizadas a las demandas áulicas reales.

Davini (2015d) enfatiza que, recuperar el eje de la enseñanza de la práctica docente, supone comprenderla como una práctica deliberada dirigida a que se desarrolle en el marco de grandes finalidades humanas, sociales, éticas y políticas. Resulta imperioso que las DEF desarrollen estas capacidades y aprendan a enseñar y que las PC, la PPE y las PAT las orienten ese recorrido. La enseñanza supone instruir sobre un conocimiento o saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir o apuntalar alguna habilidad y guiar la práctica; y está mediada pedagógica y didácticamente por las docentes, las intenciones educativas, los contenidos, las particularidades de las DEF y las características del contexto, se relaciona con procesos de construcción y aprehensión de nuevos conocimientos, y está atravesada también por procesos institucionales micro y macropolíticos que le imprimen diversos sentidos. Está en la esfera de lo público, es un acto político y trasciende individualidades.

La PPE es quien conduce el proceso de enseñanza en el Campo de la Práctica. Su tarea es compleja dada su naturaleza multifacética. Toma lugar en espacios interinstitucionales, principalmente en las salas de los JIA junto a la puesta en práctica de propuestas didácticas por parte de las DEF hacia los grupos de niños.

Se repara en la complejidad de la tarea profesional docente de la PPE porque se considera fundamental para comprender la construcción de SD en la práctica docente.

La “transposición didáctica” (Chevallard, 2005) hace referencia a aquellas operaciones intelectuales relacionadas con la observación y evaluación permanente sobre la veracidad de los contenidos a enseñar, el cual sufre transformaciones para llegar a ser un objeto de enseñanza. Bronckart (2007) afirma que hace referencia a las transformaciones que soporta un saber dado durante su exposición didáctica, considerando el comportamiento que tiene el mismo en la transmisión científica, en los procesos de invención y puesta en práctica. El autor asume que, el saber didactizado presenta algunas características tales como desincretización, programabilidad, publicidad y control social de los aprendizajes.

En la Residencia Docente, este proceso asume características particulares. ¿Cómo enseñar a enseñar? Este se convierte en el eje sobre el que la PPE, las PAT y las PC trabajan de modo articulado y colaborativo, recuperando e integrando sus propios conocimientos adquiridos en las prácticas coparticipadas. La enseñanza se transforma en el objeto sobre el que es necesario trabajar, resignificar y transformar para generar buenas prácticas e intervenciones didácticas por parte de las DEF. En este sentido, se puede agregar que:

“La transposición didáctica, desde la perspectiva de Perrenoud, se complica en la formación profesional cuando además de la transposición de saberes eruditos es necesario resolver estos arreglos con relación a normas y prácticas sociales. Es decir, en la formación profesional la transposición tiene básicamente que tener en cuenta la necesaria integración de conocimientos científicos y técnicos en situación de acción. Se transpone así a partir de saberes profesionales constituidos que no son saberes en el sentido clásico del término aún cuando estén codificados; se traspone además a partir de “saberes prácticos” todavía menos codificados que los profesionales y, finalmente, se traspone también a partir de prácticas que ponen en juego (...) una cultura, un habitus, unas actitudes, un saber-ser”. (Edelstein, 2011a:109. Las comillas figuran en la edición original consultada).

En el trabajo de los Ateneos, este proceso asume también un rol protagónico, ya que el abordaje es interdisciplinario⁵⁸. En la interacción, la cooperación y la circularidad entre las distintas disciplinas, coexisten también la unidad y la diversidad.

4-3-d. ¿Qué contenidos tiene el Campo de la Práctica Docente?

El Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) para el cuarto año prescribe contenidos relacionados con la elaboración e implementación de un proyecto de Residencia Docente según el recorte de la realidad que oriente la unidad didáctica, caracterización y observación del grupo áulico.

En el TAIN se debe llevar adelante un proceso de lectura de la práctica docente, deconstrucción de la propia biografía escolar y reconstrucción de la relación del docente con la cultura, en la que deben participar todas las personas involucradas, en la construcción de problemáticas interdisciplinarias que permitan la producción de SD a partir del análisis y puesta en tensión de las experiencias que se transiten en la Residencia Docente y los Ateneos.

El Campo de la Práctica Docente interpela conocimientos de otros campos curriculares a través de la participación e incorporación progresiva de las DEF en distintos contextos socio-educativos. Como en toda acción de práctica situada, este campo curricular es responsable por el desarrollo de las capacidades en las distintas dimensiones a través del análisis, la reflexión y la experimentación de la práctica contextualizada (Davini, 2015d).

Tomando los aportes de Perrenoud⁵⁹ (2004; citado en Davini, 2015d), los contenidos de enseñanza y de aprendizaje en el Campo de la Práctica Docente se expresan en términos de capacidades o desempeños prácticos, ya que incluyen la movilización de recursos y procesos cognitivos, reflexivos y valorativos, que implican:

- Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para las personas y los contextos:
 - Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
 - Establecer vínculos o relaciones con las teorías y contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas.

⁵⁸ Edelstein (2011a) señala que, la interdisciplina se basa en la complejidad y la unidad de la realidad y, al mismo tiempo, en la división del trabajo científico para la evolución de la ciencia.

⁵⁹ Perrenoud, P., *Diez nuevas competencias para enseñar*, Barcelona, Ed. Graó, 2004.

- Trabajar recuperando representaciones, experiencias y errores significativos de las DEF.
- Gestionar el desarrollo de la enseñanza y de los aprendizajes de las DEF:
 - Manejar el espacio, los tiempos y los recursos del aula.
 - Hacer frente y resolver las situaciones cambiantes de la clase.
 - Impulsar la cooperación entre las DEF y el trabajo en grupos.
 - Observar y evaluar a las DEF con enfoque formativo.
 - Practicar un apoyo integrado las DEF con mayores dificultades brindándoles confianza y autoestima.
 - Desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje de las DEF.
 - Promover la capacidad de autoevaluación de las DEF.
 - Desarrollar su propia capacidad reflexiva y de autoevaluación.
- Programar secuencias de enseñanza y de aprendizaje más amplias:
 - Inducir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza.
 - Desarrollar un proceso longitudinal de los contenidos de enseñanza.
 - Organizar procesos y actividades de aprendizaje.
 - Procurar la integración de los contenidos.
- Utilizar nuevas tecnologías:
 - Explorar los potenciales de los recursos telemáticos para los objetivos y contenidos de la enseñanza.
 - Utilizar los programas de edición de documentos.
 - Emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.
- Trabajar en equipo e integrarse a la escuela:
 - Con las PC y la PPE.
 - Con sus pares para analizar en conjunto situaciones complejas.
 - Para participar en la formación de sus compañeros.
 - Para intervenir en actividades propuestas por el JIA.
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión:
 - Desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia.
 - Analizar la relación pedagógica, la autoridad y la comunicación en clase.
 - Asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.
- Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos:
 - Saber explicitar sus prácticas.
 - Desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimientos, soluciones y propuestas para sus dificultades.
 - Indagar y proponer un plan para su mejora.

Se considera que estos aportes teóricos permiten visualizar claramente los contenidos de la práctica docente, las previsiones, estrategias de intervención y de acompañamiento de las personas que participan en la Residencia Docente, de la que las DEF son protagonistas. La práctica docente se caracteriza por la simultaneidad de condicionantes pedagógicos, didácticos y contextuales a los que se debe atender para que el aprendizaje de la misma constituya una experiencia exitosa. Esto permite problematizar una de las dimensiones centrales de la presente Tesis: las interacciones en las prácticas coparticipadas primarias y secundarias que impactan en la producción de SD.

4-3-e. ¿Cómo se aprende el rol docente?

Aunque el aprendizaje produce resultados individuales, el Campo de la Práctica Docente está mediado fuertemente por instancias colaborativas en las que se producen mediaciones sociales de las PC, las directoras de los JIA, la PPE y las PAT, así como entre las DEF y las PC. La mediación social y cultural es una condición indispensable para facilitar el aprendizaje individual, tal como afirma Davini (2015d).

Tomando los aportes de Perkins y Salomon⁶⁰ (1998, citados en Davini, 2015d) se puede afirmar que las perspectivas del aprendizaje social, tienen implicancias directas en la enseñanza del Campo de la Práctica Docente. Las interacciones que se generan dan lugar a diferentes mediaciones que adoptan significados diversos en forma radial:

- *Mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya a las DEF de manera individual.* Aquí se construyen conocimientos, habilidades cognitivas y formas de pensamiento.
- *Mediación social activa en el grupo de pares.* El desarrollo de actividades conjuntas colaborativas permite aprender de modo colectivo e individual de manera simultánea.
- *Mediación social activa en el aprendizaje a través de herramientas culturales.* Las DEF aprenden a través de bienes y artefactos culturales. Estas herramientas están en sí mismas histórica y culturalmente situadas, cargando

60 Perkins y Salomon, Individual and social aspects of learning, *Review of research in education*, N° 23, pp. 1-24, 1998.

saberes, posibilidades y distintos lenguajes para pensar y actuar. Constituyen puntos de apoyo para el aprendizaje.

- *Organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje.* Los JIA son mediadores activos en el aprendizaje individual y colectivo de las DEF. Allí se desarrollan aprendizajes de gran estabilidad en el tiempo –rutinas, hábitos, costumbres– que posibilitan el acoplamiento de los comportamientos individuales a los del grupo tal como afirma Argyris⁶¹ (1999, citado en Davini, 2015d).
- *Aprendizaje para formarse siempre.* Aquí se pone el foco en la capitalización de lo incorporado para seguir aprendiendo en forma permanente a lo largo de toda la vida profesional y laboral de manera autónoma. Aprender a aprender implica desarrollar autonomía para construir nuevos conocimientos y experiencias en forma permanente.

Aprender a enseñar se relaciona con la construcción de la identidad docente y constituye un proceso paralelamente estable y provisorio. La enseñanza se refiere a la actividad profesional que se realiza dentro del marco institucionalizado en la escuela y el aula, en un tiempo y espacio determinados.

4-3-f. ¿Cómo se evalúa el Campo de la Práctica Docente?

Tal como afirma Camilloni (2008a) la evaluación tiene que ser consistente con los proyectos de enseñanza y de aprendizaje. Las decisiones que las profesoras toman, deben ser estar en consonancia con sus concepciones sobre enseñar y aprender, por lo tanto, la evaluación está imbricada en estos procesos. Se trata de un proceso complejo de recolección de información, a través de la observación sistemática o asistemática, que se vuelca en registros y de elaboración de situaciones especialmente diseñadas para recoger información que se considera como indicadora del estado de situación de aprendizajes que se pretende evaluar. La PPE, las PAT y las PC construyen juicios de valor –rigurosos, sistemáticos y fundamentados– para la toma de decisiones, muchas de las cuales se orientan a lo que la información recogida significa en términos de aprendizaje para las DEF, que les permiten valorar el proceso de manera holística.

61 Argyris C., *Conocimiento para la acción*, Barcelona, Ed. Granica, 1999.

La evaluación tiene una función didáctica que se relaciona con impactos positivos y la toma de decisiones para la mejora en las prácticas de enseñanza.

Siguiendo a Foresi (2009) el sentido implícito de la evaluación en la gramática de los Institutos de Formación Docente está totalmente asociado a la acreditación⁶², cuya dimensión se relaciona con lo público: certifica conocimientos, capacidades y competencias que habilitan a las DEF a ingresar en la etapa de su socialización profesional.

Evaluar la práctica docente implica encuadrarla en un proceso continuo que cumple con diversas funciones y brinda un abanico de informaciones. Pueden identificarse tres funciones: la diagnóstica, la formativa y la recapituladora de resultados. Éstas deben ser entendidas como manifestaciones distintas y complementarias (Davini, 2008c). La primera está asociada a los contactos con los grupos de niños, que le permite a las DEF valorar las características socioculturales de los mismos, sus capacidades, intereses, potencialidades y posibles dificultades; la segunda se relaciona con el seguimiento sobre el aprendizaje de los contenidos de aquéllos, así como con los retrocesos, avances, interacciones e intercambios oportunos que permiten revisar el planteo de la enseñanza y las estrategias didácticas; y por último, la tercera, que se orienta en función de la valoración de los logros de las DEF en este proceso.

La evaluación implica una valoración integrada de la variedad y riqueza de aprendizajes propuestos por la enseñanza. En la Residencia Docente, la PPE y las PAT acompañan a las DEF evaluando el proceso y sus resultados. Éstas también autoevalúan su propia práctica, fortaleciendo, revisando y reorientando metas y necesidades de los grupos de niños.

La Residencia Docente constituye un proceso dinámico y conformado por diversas aristas. Requiere de un acompañamiento y retroalimentación constante por parte de la PPE y las PAT y de un trabajo articulado entre actores e instituciones.

La pregunta nodal que se entiende debe orientar estas definiciones es: ¿cuál es el conocimiento profesional que las DEF deberían aprender? Resulta imperioso evaluar conforme con el posicionamiento crítico que el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) que considera al maestro como un pedagogo y trabajador de la cultura, capaz de visibilizar la complejidad de los contextos en los que le toque desempeñarse, con un fuerte compromiso ético, social y político con el rol. En este sentido, Foresi (2009) afirma que:

62 Este concepto hace referencia a la certificación de conocimientos curriculares en base a programas previstos. Es un requerimiento social e interinstitucional que permite la movilidad e inserción laboral de los estudiantes (Palou de Maté, 2008).

[...] Esto representa un reto, ya que implica la construcción de un espacio en el que se acepte la diversidad, la incertidumbre, el diálogo, los contextos inestables, la propia reflexión como motor en la construcción de conocimiento, a la vez que se recreen nuevas lecturas de la realidad escolar desde los conocimientos contruidos intersubjetivamente. Y en el que además se reconozca la implicación en las propias prácticas de la enseñanza [...]” (Foresi, 2009:240).

Al plantear la evaluación de la práctica docente en la Residencia Docente, es pertinente establecer las diferencias terminológicas planteadas por Palou de Maté (2008), que posibilitan comprender de modo holístico el sentido de aquélla:

- “El referente”: es el elemento exterior al que el “objeto” que se ha de evaluar puede ser relacionado, en este caso la PC y las PAT.
- “El referido”: es el objeto mismo que será evaluado, en este caso las DEF.
- “El sistema de referencias”: tiene que ver con el campo científico que pueda dar cuenta del objeto por evaluar, en este caso el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e).
- “El referencial”: está relacionado con la estructura construida, en este caso la Residencia Docente.
- “La referencialización”: pone en relieve al procedimiento mismo de significar. Se trata de buscar las referencias pertinentes que expliquen y justifiquen la concepción y evaluación de un dispositivo educativo, tal como afirma Fígari⁶³ (1993; citado en Paolu de Maté, 2008). Evaluar constituye una práctica social. En este caso la PPE, las PAT y las PC valoran el accionar de las DEF en las salas de los JIA y simultáneamente éstas analizan su propia práctica y la de los niños a los que están enseñando.

La autoevaluación constituye aquí una estrategia de metaaprendizaje, como indican Novak y Gowin⁶⁴ (1988, citados en Celman 2008). Se aprende el oficio de la docencia cuando se es capaz de revisar las acciones en función de la intencionalidad que guía la acción. Promover estos procesos en las DEF resulta de vital importancia en el encuadre holístico de la Residencia Docente. En este sentido existe una coproducción entre la realidad evaluada, el sujeto evaluador y el sujeto evaluado.

63 Fígari, G., “Quel système de références pour évaluer une mesostructure éducative”, en: *Masse Denis, L'évaluation unstitutionnelle*, Ed. milieu scolaire, Paris, 1993.

64 Novak, J., D., Gowin, D. B., *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.

4-4. Intercambio generacional en la Residencia Docente

Las relaciones entre las profesoras formadoras⁶⁵ y las DEF, en ocasiones, se ven atravesadas por contrastes generacionales, que se relacionan con procesos enmarcados en contextos sociales e históricos.

En el marco de la presente investigación, se intenta poner el foco las interacciones que se dan en el Campo de la Práctica Docente. Los contrastes generacionales que toman lugar en aquél, incluyen la consideración de la diversidad en la constitución de subjetividad de las personas que intervienen en el proceso estudiado. Esto deviene también en perfiles de PC.

4-4-a. Contraste generacional

Carli (2006) plantea la hipótesis acerca del quiebre en las experiencias de vida de las generaciones, las cuales han estado signadas por diversos acontecimientos sociales, económicos y políticos. La autora afirma que el ciclo que va de la posdictadura al año 2000 ha dejado en la niñez argentina las huellas de cambios globales y locales que lo diferencian de otros períodos históricos. El traumático pasaje del modelo de sociedad integrada a principio de los años '70, al modelo de sociedad crecientemente polarizada y empobrecida a fines de los años '90, en el marco de la expansión mundial del capitalismo financiero, permite constatar que el tránsito por la infancia como un tiempo construido socialmente, asume otro tipo de experiencias respecto de las generaciones anteriores y da lugar a procesos y modos de configuración de las identidades.

En el mismo sentido, Montes y Sendón (2006) afirman que, las transformaciones que experimentó la estructura social argentina a partir de la década del setenta, junto con los cambios operados en el mercado de trabajo, abrieron camino a los procesos de desinstitucionalización y a nuevas rupturas generacionales inscriptas en cambios culturales profundos. Ya no es posible encontrar trayectorias

⁶⁵ En este apartado, al hacer referencia a las profesoras formadoras, se pone el foco en la PPE, las PAT y las PC.

lineales predecibles que caracterizaban a la sociedad, cuando las mismas aparecían cohesionadas, integradas y posibilitando opciones de movilidad ascendente, básicamente para los sectores medios y bajos. Estos cambios se inscriben en cambios globales que trastocan las trayectorias de las personas en diversos ámbitos de la vida, incluida la trayectoria educativa.

Estos impactos políticos, económicos y sociales mencionados enmarcan también lo que Esteve (2006) denomina como la “Tercera Revolución Educativa”. La misma se originó en los últimos 30 años a partir de los diversos cambios políticos y económicos, y ha generado avances en los sistemas educativos. Se han forjado problemas difíciles de asimilar, dada la rápida aceleración del cambio social y la lenta capacidad de cambio del sistema educativo para satisfacer las demandas sociales de la sociedad del conocimiento⁶⁶ que se desarrolla en forma espiralada y en la que se hace necesario pensar en el papel de la educación desde perspectivas abarcativas.

A pesar de lo escueto de estas consideraciones contextuales, es relevante tenerlas en cuenta para analizar la producción de SD ya que, los contrastes generacionales que se observan entre las DEF y las profesoras formadoras condicionan el entramado de relaciones interpersonales y las posibilidades de interacción simbólica en la práctica.

4-5. Perfiles de profesoras cofomadoras en la Residencia Docente

Se denomina PC a aquellas maestras que reciben a las DEF en los grupos que tiene a su cargo en las instituciones educativas, y que realizan el seguimiento individualizado de la formación “en terreno” de las futuras docentes (Foresi, 2009), acompañándolas en la realización de la Residencia Docente en el último año de la formación inicial.

Cabe aclarar que en el Diseño de Nivel Superior se las denomina “Maestros Orientadores”, pero en el desarrollo del presente trabajo de investigación se asumirá la definición presentada por la autora mencionada y, por tanto, se les denominará Profesoras Cofomadoras (PC).

⁶⁶ Esteve (2006) hace referencia con este concepto al impacto en la calidad de vida de las sociedades a partir de los avances de la tecnología.

Las relaciones personales que se establecen entre las DEF, las PC, la PPE y las PAT se encuadran en relaciones interinstitucionales que se articulan en dos niveles de análisis: el interinstitucional –macronivel– y el personal –micronivel– (Loyola y Poliak, 2002)⁶⁷.

Las actividades que realizan las PC se relacionan con: generar espacios de intercambio con la PPE, las PAT y las DEF, colaborar en la producción de propuestas didácticas dando a conocer su planificación anual, sugerir bibliografía y actividades, brindar desde su experiencia empírica sugerencias y orientaciones dialogar sobre lo actuado y orientar sobre las características de los grupos de niños, acompañar a las DEF en lo inherente al rol docente, interactuar y evaluar capitalizando el proceso de formación de las DEF para sí mismo, socializar las producciones y reflexiones sobre la práctica y participación voluntaria en los espacios TAIN.

Las PC asumen diferentes perfiles, que definen el modo de acompañamiento a las DEF, que pueden caracterizarse del siguiente modo tomando los aportes de Foresi (2009):

- “Paternalista”: protegen a las DEF como la “segunda mamá” en el proceso de Residencia Docente, teniendo una relación agradable. Este modo favorece poco el desarrollo de la autonomía de las primeras.
- “Indiferente”: aquellas PC que se mantienen ajenas al proceso de Residencia Docente. Suelen ausentarse simbólica o físicamente de la sala. Este modo favorece escasamente al proceso de formación inicial.
- “Conservador”: suelen tener una mirada anclada en la tradición “normalizadora-disciplinadora” (Davini, 2008b) en la que prevalecen las carencias académicas, de capital cultural y social. Aquí suele ponerse en relieve también el contraste generacional. Las PC suelen comparar sus propias trayectorias con las de las DEF. Este modo potencia poco la innovación y la construcción de aprendizajes.
- “Innovador”: aquellas PC que promueven el desarrollo de estrategias didácticas novedosas que han aprendido en el trayecto formativo. Este modo es más abierto y da lugar al desarrollo de nuevas experiencias.
- “Competitivo”: aquellas PC que visualizan el trabajo de las DEF como una amenaza a su tarea profesional. La competencia puede darse por

67 Las autoras, a su vez, citan a Bernstein, B., *Poder, educación y consciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1990. Este autor afirma que las teorías de la reproducción o transmisión cultural deben operar en varios niveles del sujeto adquirente: macronivel –interinstitucional– y micronivel –personal.

cuestiones académicas, didácticas o emocionales, entre otras. Este modo obstaculiza la construcción de aprendizajes sobre la práctica docente.

- “Comprometido”: aquellas PC que entienden que su función es guiar y acompañar a las DEF en el proceso de implementación de la Residencia Docente. Este modo, promueve un trabajo colaborativo promotor de aprendizajes significativos y reflexiones colectivas, que aportan a la producción de SD.

Claramente aquellas PC que se asemejan al perfil “Comprometido” favorecen la producción de SD. Así lo refleja la observación de la PPE en uno de los registros de observación analizados:

Registro de evaluación del momento literario: “(...) Se aprecia un excelente vínculo entre la señorita residente y su docente coformadora. Esto explicita el trabajo colaborativo y coparticipado desde la construcción de la práctica (...)”

4-6. Análisis de la Documentación Pedagógica Institucional

Cada institución escolar construye su propia planificación institucional, que recoge y comunica en una propuesta integral para dirigir y orientar coherentemente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en aquélla. Este proyecto define las señas de identidad de la institución, formula los objetivos generales que la misma persigue y expresa su estructura organizativa, de forma coherente con el contexto escolar en el que está inmersa (Antúnez, 1998).

Toda institución se convierte así, en el marco de los sistemas educativos de nuestro país, en un nivel de concreción o de especificación curricular (De Vita, 2009; Terigi, 1999a), en tanto debe resignificar los lineamientos formativos más generales para adecuarlos en las particularidades que le impone el escenario en el que se desenvuelve. En este sentido, Coscarelli y Picco (2017) plantean que el currículum es el proyecto en torno al cual gira y se desenvuelve toda la institución educativa.

Tomando los aportes ya mencionados en el marco conceptual-referencial de esta Tesis, expuesto centralmente en el capítulo 2, se recupera el planteo de De Alba para quien “la dimensión institucional es el espacio privilegiado del currículum, toda vez que es la institución educativa donde se concreta la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, hábitos y actitudes) que conforman una determinada propuesta académico-política” (1995:72 y 73).

Por lo antes expuesto, se analizan a continuación algunas dimensiones de la documentación pedagógica institucional que se considera relevante en tanto enmarca la producción de SD en el Campo de la Práctica en el cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial.

4-6-a. Los Ateneos.

Tal como afirma el Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e), el Campo de los Saberes a Enseñar está conformado por los Ateneos, los cuales constituyen espacios grupales educativos en los que interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en la mediación docente: la construcción de las prácticas de la enseñanza de diferentes saberes, la complejidad de la experiencia intersubjetiva en el espacio del aula y el posicionamiento ético-político del docente en su práctica educativa.

En primera instancia, es relevante mencionar que, las planificaciones de los cuatro Ateneos –Prácticas del Lenguaje y la Literatura, Matemática, Naturaleza y Sociedad y Nuevas Expresiones Estéticas– difieren en el formato de su presentación, y están delineadas funcionalmente en relación con el trabajo en el Campo de la Práctica del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, particularmente enfocado en el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente.

Las mismas, en líneas generales, explicitan como metodología de trabajo: la realización de trabajos prácticos individuales, grupales e integradores, el diseño de actividades, el análisis de diversas intervenciones, la resignificación de propuestas didácticas, el debate y la participación activa sobre situaciones reales en la sala, el análisis de artículos relacionados y de videos sobre situaciones didácticas entre otros.

Las puestas en común se planifican a partir de bibliografía previamente seleccionada⁶⁸ y su puesta en tensión con el Diseño Curricular de Nivel Inicial (DGCyE, 2008h).

En segunda instancia, y como especificidades referidas al objeto de estudio de esta Tesis, la producción de SD, del análisis de las planificaciones de los Ateneos, se desprenden las siguientes características:

- Matemática: la PAT explicita que está pensado como un espacio de producción pedagógica cuando afirma que:

*“Se encuentra pensado como instancia para compartir las actuaciones y debatir acerca de los problemas prácticos y dilemas conceptuales que fueran surgiendo de la lectura y el análisis de la práctica docente y de los contextos específicos de práctica. También para profundizar las posibilidades de autorreflexión a partir de una actitud de intercambio y cooperación y en la articulación efectiva con el Taller de Práctica IV y el espacio de Producción pedagógica”.*⁶⁹

- Prácticas del Lenguaje: la PAT prevé la realización de un trabajo práctico de integración en el que, a partir de una problemática detectada, se elabore una observación crítica y una solución superadora. De la recopilación de estos trabajos, tampoco se cuenta con producción escrita de su sistematización.
- Naturaleza y Sociedad: solo se explicita la realización de un trabajo colaborativo que resignifique la formación académica. Aquí tampoco existe sistematización sobre lo producido.
- Nuevas Expresiones Estéticas: propone la puesta en común y reflexión colectiva, pero tampoco se cuenta con registros sistematizados.

En el marco de la presente Tesis de Maestría, se considera que el espacio de los Ateneos es muy productivo y crucial en el Campo de la Práctica Docente, ya que aquí se da la “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 2005) de la coformación, que está implícita en la normativa analizada anteriormente: dar cuenta de la relación entre las prácticas reales en los JIA, en las distintas áreas disciplinares y las propuestas pensadas desde cada Ateneo en el ISFD y T N° 81. En cada caso, la idea es evaluar

⁶⁸ En el Anexo 2, se adjunta la documentación pedagógica mencionada que se explicita este punto.

⁶⁹ Planificación Ateneo de Matemática, adjuntada en el Anexo 2.

las prácticas docentes propias y ajenas, reflexionar sobre decisiones didácticas tomadas o a tomar, intercambiar aportes entre las DEF y las PAT.

Haciendo una lectura enfocada en los contenidos prescritos en el Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e), se puede afirmar que existe un correlato entre lo que plantea el mismo y la documentación pedagógica analizada, ya que las planificaciones contemplan las acciones a realizar por las DEF: profundización bibliográfica, exposición de temas principales, toma de decisiones pedagógico-didácticas en el espacio del aula, problematización del espacio y del hecho educativo y reflexión ético-política del posicionamiento docente.

En el caso de las cuatro planificaciones analizadas, si bien se explicita el modo en que se relacionan los Ateneos con el Campo de la Práctica Docente y colateralmente con el TAIN, aún queda pendiente más nivel de profundización en la cuestión que se estudia en esta investigación, a saber: el modo en que se resolverían y sistematizarían las problemáticas interdisciplinarias desde el enfoque del Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e), lo que se constituye como insumo de producción de SD.

4-6-b. Registros de evaluación a las DEF

De los registros de evaluación recuperados y analizados⁷⁰, se evidencia que, durante el período que duró la Residencia Docente, las DEF tuvieron un continuo acompañamiento de la PPE y las PAT.

De acuerdo al recorrido teórico realizado, “el referente”, “el referido”, “el sistema de referencias”, “el referencial” y “la referencialización” ya mencionados (Palou de Maté, 2008), entran en un *continuum* dialéctico que toma lugar en el proceso evaluativo de las DEF en la Residencia Docente, en función de los postulados propuestos en el Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e).

En líneas generales, hay un registro narrativo de lo que ocurrió en el momento de la observación, con recurrentes indicaciones sobre la necesidad de contar con recursos didácticos para captar la atención de los niños.

Del análisis surge que se hace hincapié en la importancia de los conocimientos teórico-prácticos que es necesario que las DEF porten para llevar adelante las propuestas didácticas, tal como se evidencia en los siguientes registros:

⁷⁰ Se adjuntan en Anexo 2.

Registro de evaluación del área Juego: “(...) está a cargo, atiende los pedidos de los chicos e interactúa en cada mesa. Luego se percibe cierto desorden. Es necesario que a través de distintos recursos se recupere la armonía (...)”.

Registro de evaluación del área Matemática: “(...) se sugiere la utilización de algún recurso para lograr la concentración de los nenes (...)”.

Registro de evaluación del momento literario: “(...) Necesitamos aquí un recurso que colabore en el clima de trabajo propicio para el disfrute de lo literario (...)”.

Registro de evaluación de Prácticas del Lenguaje: “(...) Al momento de formalizar el cierre es muy difícil sintetizar lo trabajado (...) recurre a una canción, pero no se logra captar la atención (...)”.

Registro de evaluación del momento literario: “(...) Aquí necesitamos hallar canciones, frases, acertijos, que se constituyan como código común para ir atravesando los momentos de la jornada de modo articulado (...)”.

Registro de evaluación de Educación Visual: “(...) Se sugiere, para la próxima actividad, crear un ambiente más propicio para el momento de inicio (...) y así lograr mejor y mayor concentración (...)”.

También hay apreciaciones sobre la importancia de las intervenciones contingentes y de los conocimientos profesionales necesarios para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños:

Registro de evaluación del área Matemática: “(...) Cuando se desarrolla el juego (...) la señorita residente se acerca a cada mesa e interviene (...) Esto favorece mucho la construcción (...) Durante el cierre se producen validaciones, conceptualizaciones. Excelente clase (...)”.

Registro de evaluación del área Matemática: “(...) se realiza la actividad (...) recorre las mesas e interviene, luego de la validación, donde realiza preguntas para que los niños defiendan sus producciones. La institucionalización se realiza acorde a lo trabajado (...)”.

Registro de evaluación del área de Naturaleza y Sociedad: “(...) El trabajo de intercambio es muy bueno, sin embargo, es importante fortalecerlo con preguntas de “quebre cognitivo” (...)”.

Registro de evaluación del área de juego: “(...) muestra los materiales y los chicos ofrecen sus conjeturas: están activos y ofrecen aportes variados. Este es un gran momento. Tal vez sería necesario proteger la escucha ya que las hipótesis resultarán vitales para construir las reglas del juego (...)”.

Registro de evaluación del momento literario: “(...) Tal vez sería interesante recuperar los comentarios de los chicos para poder integrarlo en la historia (...) Concluida la lectura, se procede al trabajo de analizar la obra. Aquí sugiero seleccionar los interrogantes para volver al hecho narrativo (...)”.

Registro de evaluación del momento literario: “(...) Sugiero focalizar en el concepto de COLECCIÓN y explorar más los paratextos de TAPA y CONTRATAPA. Autor, ilustrador, imágenes para enriquecer las anticipaciones y reconocer aspectos propios del texto literario (...)”.

Registro de evaluación de Prácticas del Lenguaje: “(...) El grupo trabaja, se halla implicado en la dinámica. Tal vez sería interesante incorporar otras intervenciones que sostengan la posibilidad de reflexionar sobre el lenguaje (...)”.

Registro de evaluación de Educación Visual: “(...) Necesitamos jugar con más con las preguntas para problematizar y generar mayor grado de implicación (...)”.

Registro de evaluación del momento literario: “(...) A continuación se muestran las ilustraciones, entonces se da paso a la reconstrucción de la narración. Aquí puede enriquecer y provocar la toma de la palabra jugando con la obra (...)”.

Registro de evaluación del área Matemática: “(...) sugiero retomar el trabajo con el grupo total (...) para tomar conjeturas, favorecer acuerdos y contribuir a la escucha (...)”.

También se hace referencia al uso de los recursos expresivos, corporales y formales, tal como figura en el instrumento de criterios de evaluación elaborado por el equipo de profesoras formadoras –PPE y PAT-⁷¹:

Registro de evaluación del área de juego: “(...) Necesitamos que enfatice, exagere para que resulte MOVILIZADOR (...) El uso de la voz es excelente, la firmeza natural organiza la dinámica (...).

Registro de evaluación del momento literario: “(...) es clara, su tono de voz es apropiado y su expresividad adecuada a lo que el texto propone (...)”.

Registro de evaluación del momento literario: “(...) La señorita residente debe cuidar su caligrafía pues se advierte la fusión de letras imprenta mayúscula con minúsculas y ello dificulta el trabajo de alfabetización y reconocimiento de grafemas. También (...) debe prestar atención en los tiempos verbales que quedan implicados (...) y propiciar su uso adecuado (...)”.

Registro de evaluación de Educación Visual: “(...) La tonalidad de la voz es contundente, firme (...)”

Registro de evaluación del momento literario: “(...) Para ofrecer el momento literario necesitamos cuidar la disposición corporal, para evitar la dispersión (...)”.

⁷¹ Se adjunta en Anexo 2.

Registro de evaluación del momento literario: “(...) Sus preguntas son abiertas y eso hace que los niños puedan expresarse con libertad (...)”.

La escala de valoración acordada por las profesoras mencionadas fue: acreditación total, acreditación parcial y acreditación pendiente. También hay registros de autoevaluación de las DEF, en los que ellas mismas expresan sus avances y desafíos, en el sentido en que lo plantean Novak y Gowin⁷² (1988; citados en Celman, 2008). Si bien hay escasos registros de evaluación de las PC hacia las DEF, que se destacan por narrar lo observado, existieron devoluciones orales y conversaciones informales muy productivas

La evaluación de las DEF se sitúa en la dimensión interinstitucional ya que implica una valoración integrada y colaborativa sobre la trayectoria de las DEF que deben realizar la PPE, las PAT y la PC. La autoevaluación de las DEF constituye también una estrategia de metaaprendizaje, ya que les permite valorar su propia práctica en vistas del posicionamiento y rol docente.

Se puede afirmar que la evaluación está encuadrada dentro de los parámetros que prescribe el Diseño Curricular de Nivel Superior (2007e). Se evidencia que se promueve la reflexión como modo de recreación de la trama áulica.

Se recuperan estos registros, ya que se considera que las intervenciones contingentes de las profesoras formadoras, así como los procesos metacognitivos aportan a los conocimientos que las personas involucradas en el proceso desarrollan, y esto a su vez, se interrelaciona en el entramado que da lugar a la producción de SD en el Campo de la Práctica Docente.

4-6-c. Contrato didáctico en el marco de los Talleres Semanales de Campo de la Práctica Docente en el ISFD y T N° 81

La documentación pedagógica analizada referida al Contrato Didáctico para la puesta en marcha del Campo de la Práctica del cuarto año del Profesorado en Nivel

⁷² Novak, J., D., Gowin, D. B., *Aprendiendo a aprender*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988.

Inicial, y específicamente a la Residencia Docente, focaliza en aspectos formales relacionados con:

- Pautas reglamentarias del Campo de la Práctica IV.
- Funciones y responsabilidades de las DEF.
- Funciones y responsabilidades de las PC.
- Funciones y responsabilidades de la PPE y las PAT.
- Modos y cronograma de implementación de la Residencia Docente.
- Observación participativa e implementación de propuestas didácticas.
- Pautas de entrega del proyecto de residencia.
- Aspectos formales.

Se hace escasa referencia allí al trabajo con recursos didácticos propios del Nivel Inicial que, a lo largo del trabajo de indagación, constituían la preocupación principal tanto de las DEF como de la PPE y las PAT, que observaban y remarcaban en cada evaluación.

El Campo de la Práctica IV no cuenta con una planificación tradicional (como en el caso de los Ateneos). Entre los materiales con los que trabajaban, la PPE había elaborado un archivo exhaustivo⁷³ sobre las actitudes y aptitudes a desarrollar, modos y criterios con los que serían evaluadas las DEF, y los componentes que las propuestas didácticas debían contener.

Las DEF además contaban con un módulo de trabajo⁷⁴ en el que están explícitas nociones acerca de las capacidades básicas que habilitan para el ejercicio de la profesión docente, así como criterios de evaluación, que se desglosan en acciones puntuales a realizar por las DEF:

- Construir y planificar dispositivos y secuencias didácticas.
- Establecer vínculos o relaciones con las teorías y los contenidos que sustentan las actividades de aprendizaje propuestas.
- Trabajar desde las representaciones, experiencias y errores de los alumnos.
- Elaborar e implementar una programación didáctica según el recorte de la realidad seleccionado.
- Caracterizar el grupo áulico.
- Manejar las variables didácticas: el espacio, los tiempos y los recursos.

⁷³ Se adjunta en el Anexo 2.

⁷⁴ Se adjunta en el Anexo 2.

- Resolver las situaciones cambiantes de la clase.
- Impulsar la cooperación entre los alumnos y el trabajo en grupos.
- Programar y ejecutar un apoyo integrado de alumnos con mayores dificultades, desde la confianza y autoestima.
- Desarrollar de procesos de evaluación desde sus múltiples dimensiones potenciando la propia capacidad reflexiva.
- Organizar procesos y actividades de aprendizaje en al menos dos unidades de enseñanza.
- Integrar los contenidos específicos con los aprendizajes de otras áreas.
- Emplear recursos de comunicación digitales y multimedia.
- Trabajar en equipo con las PC y profesoras formadores y con sus pares, para analizar en conjunto situaciones complejas y participar en la formación de sus compañeros e intervenir en actividades propuestas por las instituciones.
- Desarrollar el sentido de la responsabilidad, solidaridad y justicia.
- Analizar la relación pedagógica, la autoridad, la comunicación en clase.
- Asumir actitudes y conductas contra la discriminación y los prejuicios.
- Saber explicitar sus prácticas
- Desarrollar autonomía en la búsqueda de conocimiento, soluciones y propuestas para sus dificultades.
- Indagar y proponer planes y estrategias para su mejora.

Del análisis realizado sobre el Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e) se observa que existe un correlato entre los contenidos prescriptos en el mismo, que se relacionan con la elaboración e implementación de un proyecto de Residencia, caracterización del grupo áulico y observación y caracterización de los grupos de niños con los que van a trabajar.

Cabe aclarar que el módulo mencionado, también propone trabajar con el primer ciclo del Nivel Inicial (Jardín Maternal) que se relaciona con la habilitación en la titulación como Profesoras de Nivel Inicial, y a pesar de esto, no tienen un espacio prescripto definido específicamente en el Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e); y la Educación Sexual Integral, prescripta en la normativa nacional⁷⁵ y provincial vigente⁷⁶. Por falta de tiempo no se llegaron a abordar tales contenidos que hubieran sido de relevancia incorporar en el análisis del objeto de estudio de la presente Tesis de Maestría.

⁷⁵ Ley N° 26.150

⁷⁶ Ley N° 14.744

4-6-d. Trabajo en el marco de los Talleres Integradores Interdisciplinarios

Los registros escritos del trabajo en estos espacios son escasos⁷⁷. La mayor parte del tiempo estaba destinada a gestión del Campo de la Práctica del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, y puntualmente a cuestiones organizativas y corrección de los proyectos de residencia de las DEF.

Si bien el módulo de trabajo de Campo de la Práctica, ya mencionado en el apartado anterior, era insumo de trabajo del Taller Semanal, en algunos encuentros, se retomaba en el espacio del TAIN para el abordaje de temáticas relacionadas con el eje “Posicionamiento Docente”. En el cronograma de trabajo⁷⁸, se evidencia que en algunos encuentros se trabajó con propuestas referidas a dicho eje.

En dos oportunidades la PPE sugirió la lectura de dos textos para poner en común en el espacio TAIN: Litwin E., *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos.*, Bs. As, Ed. Paidós, 2013 y Malajovich, A. (Compiladora), *Recorridos Didácticos en la Educación Inicial*, Buenos Aires, Ed Paidós, 2000. Se realizó una puesta en común y se plantearon algunas problemáticas surgidas de la observación de las DEF en los JIA tales como diferentes criterios, entre el ISFD y T N° 81 y los JIA en el abordaje de:

- *La lectoescritura.*
- *El área Juego.*
- *Las efemérides.*
- *Cuestiones referidas a la interculturalidad.*

Si bien se describen algunas situaciones vivenciadas, poco queda registrado sobre la puesta en tensión con los enfoques teóricos y su posible sistematización para la producción de SD, lo que en el marco del presente trabajo de investigación se entiende como un primer grado de sistematización, que se denominará *proto SD*. En el capítulo 6, se analizará con mayor profundidad y se sistematizará aquél, para definir las dimensiones del SD que se ha podido codificar y organizar a partir de la realización de la presente Tesis de Maestría.

⁷⁷ Se adjuntan en Anexo 2.

⁷⁸ En Anexo 2, se explicita el cronograma de trabajo que se llevó a cabo durante 2015.

4-7. Correlatos, relaciones y tensiones entre lo prescripto y lo real

Siguiendo con la idea principal del desarrollo de la presente investigación, se afirma que el TAIN, si bien constituyó un gran avance en el posicionamiento del ISFD y T N° 81 como productor de SD, y se ha promovido la conformación de equipos de trabajo interdisciplinarios, aún no se capitalizan profundamente los sentidos de la producción de SD, de acuerdo al espíritu plasmado en los documentos curriculares.

En el marco del presente trabajo, interesa recuperar de manera interpretativa, rigurosa y fundamentada, los diferentes lazos intersubjetivos e interinstitucionales que se entretajan en los espacios del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial para la producción de SD.

En este sentido, es posible afirmar que comienza a tomar lugar el trabajo colaborativo en pos de la producción de SD entre el ISFD y T N° 81 y los JIA, pero en esta primera instancia, se generan *proto* SD, que constituyen la *materia prima*, el primer grado de reflexión sobre los mismos. Como ya se mencionó, surgen de y en la práctica, son débilmente documentados, sistematizados y registrados, ya que aún se observan prácticas fragmentadas.

Puede afirmarse que hay más sentido de pertenencia en la participación en la producción de los mismos por parte de la PPE, las PAT y la directora del ISFD y T N° 81, que por parte de las PC y las directoras de los JIA. Estas últimas, parecieran percibir débilmente que son parte del sistema formador de docentes.

El equipo de profesoras formadoras del ISFD y T N° 81 ha fortalecido sus entramados institucionales e interinstitucionales, contribuyendo de este modo con elementos de análisis al problema de investigación del presente trabajo. Entre los avances analizados, se destacan: el fortalecimiento del equipo de práctica, en el que las PAT, junto a la PPE han aunado criterios y construido líneas de intervención y acompañamiento a las DEF; el trabajo de la PPE en la definición de líneas y producción de documentación pedagógica institucional; el proceso nutritivo de aprehensión, por parte de las PAT, de nuevas estrategias de enseñanza para enseñar sus disciplinas –en el marco de los Ateneos– ampliando la mirada de las mismas sobre la Didáctica y modos de enseñar y aprender en el Nivel Inicial; la consolidación de los espacios de TAIN como momentos institucionales de encuentro; la participación

de las DEF en los TAIN, en los que han podido sumar y contribuir con su mirada sobre el proceso que transitaron.

Entre los obstáculos que se han detectado, se puede señalar: la escasa formación en la cultura de la investigación por parte de las profesoras formadoras –la PPE y las PAT–; las prácticas relacionadas con el “currículum mosaico” (Feldman, 1994a); las escasas orientaciones administrativas acerca de la implementación de los TAIN, desde el nivel central, que hizo que gran cantidad de docentes tuvieran horas superpuestas en diferentes Profesorados⁷⁹; la insuficiencia de ámbitos destinados a la sistematización y circulación de SD; el desconocimiento de las directoras y de las PC de los JIA sobre la transformación curricular del Nivel Superior y la utilidad de los espacios de los TAIN, así como la falta de reconocimiento económico sobre el trabajo de coformación de las mismas, que queda supeditada a las voluntades individuales.

A partir de lo expuesto, se concluye en primera instancia que, en la dimensión político-institucional tanto desde el encuadre de la normativa nacional como provincial, se prevén espacios de debate, consenso y producción de SD sobre la FDI, a nivel nacional, jurisdiccional, regional e institucional. En este sentido, se impulsaron desde el Estado las políticas educativas necesarias para llevar adelante la “colegialidad artificial” (Hargreaves, 2005) ya mencionada en el capítulo 2, como factor clave, y de vital importancia en la producción de SD para la FDI.

Vale destacar que, en el marco del cambio curricular estructural del Diseño Curricular del Nivel Superior en la Provincia de Buenos Aires, el incremento de horas rentadas a profesoras para el trabajo interdisciplinario interinstitucional en el TAIN, que, además de constituir un reconocimiento a un derecho histórico sobre el trabajo institucional e interinstitucional de las profesoras, ha sido un aspecto central de la innovación.

Este espacio ha sido diseñado para la producción de SD a nivel institucional, ha marcado un punto de inflexión relevante en cuanto a la relación interinstitucional entre los Institutos de Formación Docente y los JIA, y también en cuanto a la posibilidad de producción de SD localizados y sistematización en los consecuentes espacios regionales, jurisdiccionales y nacionales contemplados en la normativa ya explicitada al inicio del presente capítulo.

Es importante mencionar que, en el mismo trayecto formativo, las DEF son participantes activas en la producción de incipientes saberes que más adelante se

79 Esta era una situación frecuente en el ISFD y T N° 81. Tal como se mencionará más adelante, el distrito de General Alvarado es pequeño y los recursos humanos calificados para cubrir los cargos docentes eran escasos, por lo que los profesores que vivían en el distrito, tenían varios cargos docentes. Esta información fue relevada de la Planta Orgánica Funcional y Planta Funcional 2015.

analizarán: los *proto* SD en el Campo de la Práctica Docente, ya que ponen en juego esquemas de intervención para resolver la instancia formativa, e interactúan en el marco de las prácticas coparticipadas con los conocimientos y estrategias de acompañamiento de la PPE, las PAT, las PC y las directoras de los JIA. El aporte de las DEF resulta relevante y el cambio estructural del Diseño Curricular (DGCyE, 2007e) lo pone en valor, fundamentalmente haciendo foco en el protagonismo que se le da a quienes intervienen en el Nivel Superior, nombrándolas no como estudiantes o alumnas, sino como DEF, reconociendo que, desde el inicio del trayecto formativo, ya son trabajadoras del campo intelectual.

Otra cuestión relevante a destacar es que, si bien el presente trabajo de investigación se centra en la segunda fase, en el trayecto formativo de las DEF del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, se reconoce el impacto del proceso formativo que atraviesan las PAT en su socialización profesional (fase III), ya que el trabajo interdisciplinario propuesto en el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) signa las trayectorias laborales de aquéllas, quienes deben apropiarse de lógicas propias del Nivel Inicial como también de la “transposición didáctica” (Bronckart, 2007, Chevallard, 2005) de los contenidos, modos y estrategias de enseñanza y aprendizaje con niños pequeños, específicamente en las disciplinas de los Ateneos a su cargo.

Este análisis alcanza también la doble idoneidad y competencia que requiere el perfil de la PPE cuyas intervenciones están ancladas en la interacción dialéctica permanente entre la teoría y en la práctica.

La socialización profesional, en el marco del Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e), para las PPE y las PAT prevé, paralelamente, un proceso formativo que pone en jaque el análisis y la construcción interdisciplinaria a partir del trabajo en los TAIN. Lo mencionado requiere de un posicionamiento basado en competencias relacionadas con profundos procesos metacognitivos en pos de la producción de SD propios de la FDI.

Las definiciones esbozadas en el Diseño Curricular del Nivel Superior (2007e) también alcanzan el impacto formativo en la socialización profesional de las PC. En este sentido, es importante mencionar que este asunto, si bien está explicitado en la normativa, no está lo suficientemente trabajado en el Nivel Inicial, además de que este desempeño no posee remuneración, tal como se abordó en el primer apartado del presente capítulo.

Asimismo, los JIA modelan prácticas: son portadores y productores de manifestaciones de carácter cultural y simbólico, tradiciones, idiosincrasias, rituales y rutinas que otorgan a la profesión docente esquemas de acción y prácticas que

poseen continuidad en el tiempo y tienen un fuerte impacto en la construcción del rol docente.

La sistematización de la información en los espacios TAIN del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial en el ISFD y T N° 81, es aún un área poco trabajada, explorada y registrada⁸⁰. Como ejemplo de esto se puede mencionar que se suscitaron diversas experiencias relacionadas con la puesta en común de las experiencias de las DEF en cada uno de los JIA, los modos de resolución de problemáticas, las planificaciones didácticas, entre otras, no obstante, este material fue escasamente registrado para ser luego retomado y analizado con mayor profundidad. En otros casos, en los que asistían sólo las profesoras formadoras al TAIN, se analizaba alguna bibliografía de lectura previa, cuya referencia (título del libro y autores) se dejaba sentada en el libro de actas consignando también los puntos tratados. Lo mencionado da cuenta de las sucesivas capas y prácticas curriculares que se aglutinan en la noción de currículum mosaico, como ya se ha mencionado.

Como parte del análisis, también es relevante afirmar que, con respecto al rol de las PC y de las directoras de los JIA, si bien en la normativa se explicitan sus funciones y roles, se podría decir que el punto débil de los procesos emprendidos ha sido la ausencia de decisiones concretas en torno a esta última cuestión.

80 Esta afirmación surge del propio trabajo de la autora de la Tesis como profesora formadora y profesora de práctica de la enseñanza en los ISFD y T N° 81 de General Alvarado, 19 y 84 de General Pueyrredón, Provincia de Buenos Aires (Argentina). Esta inserción profesional fundamenta, a su vez, el interés en la investigación de estas problemáticas.

“La investigación cualitativa proporcionaría una “descripción íntima” de la vida social (...) Las descripciones íntimas presentan detalladamente el contexto y los significados de los acontecimientos y escenas importantes para los involucrados”.

Tylor y Bogdan (1986:153).

Capítulo 5: Análisis de las interacciones que dan lugar a los Saberes Didácticos

Las expectativas y anticipaciones previas referidas a los Saberes Didácticos (SD, según la sigla que se utiliza) son interesantes a la hora de analizar el despliegue del dispositivo pedagógico del Campo de la Práctica Docente, ya que constituyen un eslabón inaugural en los hallazgos que toman lugar en el desarrollo de la presente Tesis de Maestría, que se relacionan con una variedad de conocimientos que acontecen en el mismo e interaccionan dialécticamente durante su proceso de implementación. La riqueza de los SD radica en el carácter colectivo del lugar en el que se producen y en su gran valor predictivo para el trabajo en la Formación Docente Inicial (FDI).

A través de esta investigación se busca describir y analizar las percepciones predichas iniciales que marcarían tendencias que configurarían las dimensiones de los SD según el análisis realizado.

Cabe destacar que, a partir del trabajo de campo, emerge el denominado *proto* SD, dado que se evidencian bajos niveles de sistematización de las problemáticas interdisciplinarias planteadas. Esta categoría se anticipa como emergente en este capítulo y se desarrolla conceptualmente en el siguiente.

Se recuerda que los instrumentos privilegiados para explorar estos aspectos han sido las entrevistas en profundidad realizadas a las Docentes en Formación (DEF), la Profesora de Práctica de la Enseñanza (PPE), las Profesoras Coformadoras (PC), las Profesoras de Ateneos (PAT), las directoras de los Jardines de Infantes Asociados (JIA) y a la directora del ISFD y T N° 81, así como las observaciones participativas y no participativas realizadas en el Taller Semanal de Campo de la Práctica IV y Ateneos, en el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) y en las salas de los Jardines de Infantes Asociados (JIA).

5-1. Sobre los Saberes Didácticos

Los SD se construyen a propósito de la enseñanza de y en la práctica en el marco del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. Se dan en una interrelación entre una variada gama de conocimientos que poseen quienes intervienen en el proceso anual y que, a su vez transmiten, construyen y transforman en su tránsito por el mismo.

Recuperando el marco conceptual-referencial detallado en el capítulo 2, se puede decir que los conocimientos que intervienen en la formación son:

- Los conocimientos curriculares.
- Los conocimientos teórico-prácticos.
- Los conocimientos didácticos de los contenidos.
- Los conocimientos profesionales.

A partir del análisis que se despliega en este capítulo, se ve que, además de los anteriores, emergen los siguientes:

- Los conocimientos sobre la gestión en la coformación. Dado que se trata de una categoría propia de esta Tesis, se amplía su sentido en el próximo capítulo, aunque la emergencia del análisis demanda que se anticipe.

Cuando estos conocimientos se ponen en común, e interactúan dialécticamente en torno de la identificación de ejes estructurantes que permiten dar respuesta a los problemas de la práctica, se produce SD. El espacio diseñado para dar lugar a estos procesos es el del TAIN, que como ya se mencionó en capítulos precedentes, su creación ha sido una conquista histórica en la FDI en la Provincia de Buenos Aires.

El ISFD y T N° 81 es el que, por su contrato fundacional, definición, normativa y Diseño Curricular (DGCyE, 2007e) vigila epistemológicamente aspectos referidos a este proceso de construcción de SD. Estas acciones están vehiculizadas por la PPE, las PAT y la directora de la institución.

Del relevamiento realizado surge que los *proto* SD poseen dimensiones institucionales que identifican sucesos y procesos que acontecen en determinados escenarios y que, su análisis, puesta en tensión, registro y sistematización hacen a la producción del primero. A pesar de que existe prescriptivamente un espacio para su producción, también existen limitaciones, como se retoma oportunamente aunque aquí se pueden enunciar, como las más significativas, las siguientes: prácticas relacionadas

con una “currículum mosaico” (Feldman, 1994a) ancladas en Diseños Curriculares no vigentes, encuadres escasos para su abordaje, falta de formación en investigación para las profesoras, y “habitus profesionales” (Perrenoud, 1994; citado en Edelstein, 2011a), que constituyen aquellos funcionamientos interiorizados, ignorados hasta que se ponen en práctica, de los que se toma conciencia cuando se reflexiona sobre éstos.

5-2. Dimensiones de los Saberes Didácticos

En este apartado se ratifican y profundizan las facetas específicas de la tipificación de los conocimientos ya abordados en el capítulo 2, para su abordaje y entendimiento en el diálogo con el material empírico. Se establecen diferenciaciones, a modo de entendimiento de los espacios en los que suceden interacciones que aportan insumos para la producción de SD, que se sistematizará con mayor profundidad en el capítulo siguiente.

5-2-a. Áulica

5-2-a-i. Conocimientos curriculares

La “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 2005) resultó ser un aspecto importante a la hora de analizar cuestiones referidas al trabajo actualizado con los contenidos curriculares en la Residencia Docente.

Tanto las directoras como las PC de los JIA, también la PPE y las PAT manifestaban que las DEF estaban óptimamente formadas y preparadas desde el dominio de los conocimientos preferentemente teóricos⁸¹, cuestión también advertida por las mismas DEF. Cabe destacar aquí que el equipo de profesoras del ISFD y T N° 81 -las PAT y la PPE- conformaban un sólido equipo de trabajo. Participaron de todos los acompañamientos capacitantes sobre la implementación del Diseño Curricular del

81 Se reitera aquí que las diferenciaciones que se establecen no pretenden ser taxativas, sino descriptivas. Se entiende que los conocimientos teóricos se constituyen también a partir de los conocimientos prácticos, y viceversa.

Nivel Superior (DGCyE, 2007e), y se mostraban interesadas en estar actualizadas. La directora del ISFD y T N° 81, también era la PAT de Naturaleza y Sociedad, y desde su trabajo de gestión institucional, permanentemente difundía y promovía que los equipos de profesores, en general, realizaran capacitaciones e investigaciones⁸².

Esto refuerza el análisis inicial realizado en el capítulo 4 del presente trabajo sobre las fortalezas del Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e).

Los siguientes fragmentos, destacan este aspecto:

Directora de JIA N°1: “(...) en el caso de la tercera sección, la DEF nos facilitó bibliografía nueva que le dan en el instituto. Eso está buenísimo porque enriquece la labor de la docente, de sala. En ese sentido, un enriquecimiento (...)”.

Directora de JIA N°5: “(...) Las chicas vienen muy bien formadas. Para nosotros esto es un beneficio ya que traen “aires nuevos” y eso se nota en el desempeño y en la energía que traen (...)”.

PC N°3: “(...) En eso sí las veo bien preparadas. Para mí lo que más les hace falta más práctica. No sé si más horas, observación, qué es, cómo se hace, cómo maneja el grupo (...)”.

PPE: “(...) Las DEF están muy bien preparadas. Si bien aún les falta la práctica, ellas son perfectamente capaces de tomar decisiones desde las posturas teóricas que han estudiado en el Instituto. Y esto a veces “choca” con lo que las maestras están acostumbradas a hacer (...)”.

DEF N°1: “(...) Por ejemplo, lo que aprendí en Psicología, como manejarme con los nenes de 3 y 5 años, como entender el tema del egocentrismo propio de la edad. Pensar en eso para luego llevar a cabo las actividades estuvo bueno, me sirvió (...)”.

DEF N°2: “(...) Al principio cuando tuve Filosofía y esas materias más teóricas, me preguntaba para qué servían. Cuando estuve en la práctica me di cuenta que me servían para entender la realidad del jardín (...)”.

82 Entrevista a Directora de ISFD y T N° 81.

DEF N°5: “(...) La teoría te sirve para contextualizar la práctica, para interpretarla. Todo lo que aprendí me sirvió (...)”.

Lo expuesto anteriormente, no deja por fuera las tensiones epistemológicas que tomaron lugar en el trabajo colaborativo en la Residencia Docente, entendiendo que, esta organización diagramada en tiempo y espacio, regula la experiencia formativa de las DEF y direcciona sus procesos de constitución subjetiva, profundizando e integrando el recorrido formativo. En los siguientes fragmentos de las entrevistas, se observan estos aspectos:

DEF N°3: “(...) Es difícil a veces. Porque a nosotras nos enseñan de una manera y las maestras planifican de otra. A veces chocamos también con el enfoque del tipo de actividades (...)”.

DEF N°10: “(...) Un día me pasó algo horrible. Yo sabía que la profesora de prácticas venía a observarme. Antes del inicio, la maestra me dijo que tenía que enseñarle las vocales aisladas a los nenes, con una actividad que ella había planificado. Me puse muy nerviosa porque yo sabía claramente desde qué enfoque trabajamos en el Instituto. Pero la maestra tenía mucho carácter, así que lo hice. Por supuesto, la profesora me lo señaló en la devolución. Hablamos. Le expliqué lo que me había pasado, ella me entendió pero me dijo que como docente en formación, debo poder discutir con la maestra también sobre los encuadres teóricos de trabajo. Me sirvió como aprendizaje (...)”.

DEF N°8: “(...) Suele haber “choques” hasta en lo ideológico. En el primer cuatrimestre me tocó estar en una sala donde había un nene cuya mamá pertenecía a los pueblos originarios y le hablaba en quechua. El nene hablaba poco castellano. No percibí en la maestra una actitud de inclusión y trabajo en la diversidad como propone el Diseño Curricular y nos enseñan las profesoras. No hubo una recuperación del potencial que ese niño traía ni trabajo con la familia en ese sentido (...)”.

PAT de Prácticas del Lenguaje: “(...) A veces se generan tensiones epistemológicas en cuanto a la planificación y a la intervención docente. Desde el Instituto, estamos actualizados. Trabajamos en consonancia con lo que plantea el Diseño Curricular del Nivel Inicial. En Prácticas del

Lenguaje se trabaja en el inicio de la alfabetización con un posicionamiento epistemológico claro. Esto “choca” a veces con el modo de enseñar de las PC, que no siempre está en consonancia. Es un trabajo arduo. Desde el equipo de práctica, entendemos que tenemos la obligación de plantar contenidos y criterios (...).”

Directora de JIA N° 4: “(...) A veces el día a día es difícil, lo que sucede es que desde la formación docente hay una serie de exigencias en el hacer de la planificación, pero es una primera aproximación desde la práctica. Por ahí lo que notábamos desde las docentes que estamos del otro lado es como que la teoría supera la práctica y por ahí embarulla un poco. Pero bueno, también es parte de la vida profesional, que uno por ahí tiene la teoría y no la práctica (...).”

Directora de JIA N°5: “(...) Suele haber puntos de vista encontrados con respecto a la forma de planificar. No sé... Aquí le damos a las maestras libertad en el formato de planificación. Pero en el Instituto son muy minuciosos. Tratamos de aportar y colaborar en lo que podemos (...).”

Directora de JIA N°1: “(...) Es frecuente encontrarnos con otros modos de planificar, que las chicas traen del instituto. Pero bueno, lo respetamos y las maestras hacen también sus aportes (...).”

Otro rasgo importante a destacar es que se presentaron tensiones significativas en cuanto al tiempo instructivo de enseñanza. Tal como lo entiende Gibaja (1993), es aquel tiempo productivo que el docente dedica exclusivamente a la enseñanza en la clase. La autora remarca la importancia de ese tiempo, que impacta directamente en los aprendizajes de los niños. En este sentido, las DEF advirtieron que institucionalmente que se capitalizaba poco la cantidad de tiempo de la jornada escolar, en relación con las posibilidades de realización de actividades para el abordaje de los contenidos curriculares prescriptos:

Directora de JIA N°4: “(...) Las residentes llegan al jardín con un bagaje teórico interesante. El tema es cómo lo llevan a la práctica. En ocasiones ellas pretenden dar a los niños numerosas actividades en la jornada. En ese aspecto, deben ajustarse al modo en que la maestra trabaje, para no alterar demasiado las rutinas (...).”

PC N° 6: “(...) Me costó más a mí adaptarme a la cantidad de actividades que traían las practicantes, que al grupo de niños. Ellas vienen con ganas y con mucho material novedoso, nosotras acá estamos acostumbradas a otros tiempos, pero resultó positivo (...)”.

PC N° 8: “(...) Las chicas vienen como muy ansiosas, con muchas actividades para hacer en cada día. Yo les digo que cada momento tiene su tiempo, porque así lo hacemos durante el año y es importante que no alteren ese ritmo (...)”.

DEF N°1: “(...) En el otro jardín que fui, la maestra era más grande de edad, y todas las actividades eran iguales. Por ejemplo, con el cuaderno hacían todos los días lo mismo, no se innovaba. Copiaban el título de lo que se hacía todos los días. En el área de juego, jugaban libre en los rincones, después tenían horas especiales, después el desayuno. No observaba muchas actividades de la maestra.

DEF N°3: “(...) La PPE nos dice siempre que, todo lo que pasa en el jardín, tiene que tener un sentido pedagógico y didáctico. Yo a veces me preguntaba esto que te decía, ¿por qué las maestras a veces no trabajan las 4 hs. de la jornada escolar con los chicos?, ¿por qué hay tanto tiempo libre entre una y otra actividad? ¿O en la mañana completa? La PPE me dijo que era una buena observación y que la planteara como reflexión en el espacio TAIN (...)”.

DEF N°5: “(...) La PPE nos dice que tenemos que hacer actividades toda la mañana, pero las maestras no hacen eso. Generalmente hacen una actividad por día y el resto los chicos juegan libre, toman la merienda o van al patio (...)”.

DEF N°6: “(...) Nosotras tenemos que hacer cronogramas semanales con las actividades que vamos a hacer. Los chicos a veces me decían que “estaban cansados y querían jugar un rato”. Eso era un tema. A veces estás entre lo que te indica la PPE y lo que te dice la maestra (...)”.

DEF N°7: “(...) A veces me costaba hacer actividades, porque no estaban habituados. Los chicos me preguntaban, “¿cuándo terminamos? Queremos jugar (...)”.

La “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 2005) constituye un aspecto crucial de análisis ya que se relaciona con el contrato fundacional del ISFD y T N° 81. Es frecuente que las DEF se *peguen* a alguna práctica estereotipada observada durante su estancia en la Residencia Docente, que no se corresponde con los enfoques pedagógicos y didácticos del Diseño Curricular de Nivel Inicial (DGCyE, 2008h). Por ejemplo: pintar fotocopias del final de un cuento⁸³. Aquí cabe destacar que, la PAT de Prácticas del Lenguaje trabajó fuertemente desde el área disciplinar recuperando la finalidad teleológica de la literatura⁸⁴. En este punto es importante el monitoreo, la evaluación y comunicación con la PPE.

PAT Prácticas del Lenguaje: “(...) Me ha pasado que, acá en el instituto les enseñamos con un enfoque a las residentes, y en el jardín se trabaja de otra manera. Sobre todo, en Literatura. Por ejemplo, con el cuento clásico, tenés muchas versiones de cuentos clásicos. Por ahí la maestra le da uno de Disney para leer. En algún punto, el criterio de “clásico” deja de lado la calidad del texto literario (...)”.

Resulta relevante el trabajo de reflexión sobre los “habitus profesionales” (Perrenoud, 1994; citado en Edelstein, 2011a) de las PC porque permite tomar distancia, objetivar y analizar la práctica *in situ*.

PAT de Matemática: “(...) Hay prácticas a las que las maestras están habituadas, que es importante que podamos analizarlas con las DEF. Por ejemplo, me pasó que un día fui a observar a una de las residentes y en el pasillo volvía la maestra del baño. Me preguntó por qué es tan importante que desde el área trabajemos con todos los momentos de la clase hasta llegar a la validación colectiva. Me decía que a ella eso no le parecía relevante. En el camino a la sala, le estuve explicando. Creo que nuestro trabajo es también el de intentar la reflexión con esos docentes que a

⁸³Protocolo de observación participativa y no participativa para Ateneos y Taller Semanal de Campo de la Práctica IV.

⁸⁴Ibíd.

veces están acostumbrados a determinados modos de trabajo, y no se mueven de allí (...)”.

También se ha observado⁸⁵ a la PAT de Prácticas del Lenguaje trabajar con las DEF sobre cuentos a seleccionar, de acuerdo a ilustraciones o ediciones, según los contenidos asignados para planificar.

Se produce también, en el trabajo colaborativo de coformación, una revisión y, en ocasiones, actualización de las prácticas de las PC en los JIA. Las directoras de los mismos también advierten sobre esta cuestión:

Directora de JIA N°1: “(...) en el caso de la tercera sección, la DEF nos facilitó bibliografía nueva que le dan en el instituto. Eso está buenísimo porque enriquece la labor de la docente, de sala. En ese sentido, es un enriquecimiento (...)”.

Directora de JIA N°3: “(...) Las chicas (DEF) siempre traen cosas nuevas (recursos materiales), sencillas, que generan cosas nuevas en los nenes. Esto las hace repensar (a las maestras) y cambiar sus formas y metodologías. Y actualizarse. Porque hay docentes que son titulares, se quedan y no hacen más cursos (...)”.

Directora de JIA N°5: “(...) las practicantes siempre traen cosas nuevas que nos hacen revisar nuestra propia práctica. Yo lo valoro como positivo y tratamos de aprender de esto (...)”.

También la PAT de Naturaleza y Sociedad advirtió que observaran las imágenes colgadas para la efeméride del 25 de mayo en uno de los JIA. Las mismas estaban representadas por medio de imágenes caricaturescas. Aquí es importante señalar que lo adecuado es trabajar con pinturas de la época⁸⁶. También observar el modo de abordaje de los contenidos. La DEF N° 4 relató que en una clase música la profesora del área planteó el día de la Diversidad Cultural como *El Descubrimiento América*⁸⁷.

⁸⁵ Protocolo de observación participativa y no participativa para Ateneos y Taller Semanal de Campo de la Práctica IV.

⁸⁶ *Ibíd.*

⁸⁷ *Ibíd.*

Los conocimientos curriculares que las DEF aprenden en la trayectoria formativa, juegan un papel relevante, ya que permiten a las DEF leer el entramado áulico de su Residencia Docente, optimizar decisiones didácticas, el uso del tiempo e innovar con respecto a lo que observan de las PC en los JIA.

Como se mencionó en el capítulo 4, la modalidad de trabajo en los Ateneos⁸⁸, abona el trabajo de “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 2005) en la coformación: el análisis de exposición de situaciones puntuales para analizar del año en curso o algún relato o experiencia recuperado de años anteriores, videos sobre propuestas didácticas en la sala⁸⁹, planificaciones varias –de DEF del año en curso o de años anteriores–, noticias o artículos periodísticos referidos al trabajo en las salas de los JIA. El trabajo con bibliografía de años anteriores y el espacio abierto para la recuperación espontánea que surja a partir de las necesidades de elaboración de la planificación de las DEF sobre los contenidos que las PC les informan que deben trabajar, resulta enriquecedor. Es importante destacar que las PC no participaron de ningún Ateneo, durante el tiempo que duró el trabajo de investigación.

En la práctica, se evidencia un recorrido del equipo de trabajo de las profesoras formadoras, que han ido ajustando año a año, quienes proponen actividades que se relacionan con la necesaria interacción dialéctica que debe generar entre la disciplina del Ateneo y la “transposición didáctica” (Bronckart, 2007, Chevallard, 2005) a realizar en la Residencia Docente⁹⁰.

5-2-a-ii. Conocimientos teórico-prácticos

En las salas de los JIA, en el transcurso de la Residencia Docente, acontecen un gran caudal de relaciones dialécticas de intercambios y construcción de significados, que involucran los conocimientos, principalmente los teórico-prácticos y los didácticos de los contenidos, en los que están presentes las personas actuantes de esta investigación.

⁸⁸ Protocolo de observación participativa y no participativa para Ateneos y Taller semanal de Campo de la Práctica.

⁸⁹ Las PAT utilizaban los videos disponibles en la página de la DGCyE y otros ofrecidos por las capacitadoras del equipo técnico del CIIE –Centro de Capacitación, Información e Investigación Educativa- Región Educativa N° 19.

⁹⁰ Notas de Campo Protocolo de observación participativa y no participativa para Ateneos y Taller semanal de Campo de la Práctica.

Este espacio constituye el centro de la escena: todas las personas tienen puesta allí la mirada. Las DEF deben resolver no solo cuestiones referidas a la implementación de las propuestas didácticas, sino también las referidas a la gestión de la clase y el manejo del grupo de niños. Ésta es la mayor preocupación de aquéllas sobre todo porque la enseñanza de los saberes considerados de carácter más práctico no tiene un espacio formal en el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e). En este espacio, caracterizado por ser una situación pedagógica ficticia, acontecen numerosos sucesos.

Las PC transmiten⁹¹ a las DEF sus conocimientos teórico-prácticos sobre el manejo del grupo de niños. Algunos ejemplos son:

- Contar con recursos como títeres o canciones para nuclearlos y captar su atención, aprender canciones.
- Llevar a los niños al baño, previo a algún desplazamiento a otro espacio – por ejemplo, al salón de usos múltiples o a la sala de música –.
- Ordenar al grupo antes de trasladarlos. Si algún niño está inquieto preguntar si tiene ganas de ir al baño ya que es frecuente que estén jugando y se olviden
- Evaluar en función de cada propuesta didáctica el modo de distribución del grupo de niños.
- Hacer actividades cortas de no más de 30 minutos.
- Continuar con el ritmo de las PC y revisar las estrategias usadas por éstas - modos de nucleamiento y traslado de los niños por diferentes espacios– y agregar otras innovadoras.
- Evaluar el modo en que las PC abordan situaciones complejas –referidas a niños-.
- Acomodar a los niños para tomar la merienda y al finalizar cantarles una canción, para que perciban que se pasa de un momento a otro.
- Anticipar modos de abordaje con aquellos niños movedizos, a aquellos que siempre tienen respuesta y a aquellos que más les cuesta.
- Si se le ofrece témperas al grupo de niños para trabajar, estar atentas a que no se mezclen los colores.

⁹¹ Aquí resulta relevante mencionar el trabajo de Guevara quien afirma que el proceso formativo se inscribe en el terreno de la transmisión y se relaciona con el sentido de pertenencia a la comunidad docente. Se habilita a las personas para que continúen con la historia de dicha comunidad. La autora alude a los modos de transmisión del oficio para tratar de captar los complejos modos de formar que las PC implementan en sus “esfuerzos por transmitir los escurridizos saberes del oficio y su carácter tácito” (2017:132).

- Hacer el registro de asistencia y ser flexibles con los tiempos.
- Cuando los niños están cansados, ajustar el cronograma y redistribuir los tiempos.

Las PC también enseñan a las DEF cuestiones referidas a la gestión de la clase. Estas últimas aprehenden estos conocimientos y elaboran sus propios esquemas de intervención, ayudadas por recursos materiales. Algunos ejemplos son:

- Dar la actividad fuerte –la más importante– al inicio de la jornada, que es cuando los niños tienen mayor nivel de atención.
- Ser claras y concretas cuando se explica la consigna. Tomarse el primer momento para ejemplificar al grupo total.
- Dar la consigna en grupo total y luego subdividir en pequeños grupos y pedir ayuda a la preceptora para trabajar con los niños.
- Cuando se hacen trabajos en grupos, distribuirlos de modo tal que se favorezca el intercambio y aprendizaje de acuerdo a la Zona de Desarrollo Próximo⁹² de los niños.
- Si hay niños con proyectos de integración, interiorizarse previamente y trabajar en equipo con la maestra integradora y/o profesionales que estén trabajando con el niño y con la familia.
- Hacer cierres de cada actividad que se trabaje. Institucionalizar y validar – total o parcialmente - con preguntas que promuevan aprendizajes en los niños.
- Prever actividades mixtas para las jornadas diarias, que impliquen que los niños permanezcan sentados y atentos y otras que les permitan moverse y desplazarse por el espacio.
- Visibilizar óptimos modos de abordaje de los diferentes contenidos (lógica de contenido⁹³ y lógica de interacción⁹⁴).

92 Este concepto hace referencia a la distancia entre el nivel de desarrollo real del estudiante y el nivel de desarrollo potencial. Sirve para delimitar el margen de incidencia de las acciones de enseñanza por parte del docente, que permitirían a aquél avanzar desde su nivel real al potencial (Vigotsky, 1995).

93 Este concepto hace referencia a los presupuestos epistemológicos sobre los que los conocimientos curriculares han sido formalizados: nivel de abstracción, grado de formalización, cientificidad implícita en las formas de transmisión, estructura y delimitación del conocimiento (Edwards, 1988).

94 Este concepto hace referencia al sentido en que se objetivan los modos de interacción entre docentes y estudiantes, que incluye tanto el discurso explícito como el implícito de las personas actuantes. (Ibíd).

Estos conocimientos prácticos detallados han sido la mayor preocupación de las DEF estudiadas. Por un lado, las DEF se sentían nerviosas al ser conscientes de que carecían del mismo:

DEF N°3: “(...) Una cosa es estudiar en el instituto, lo teórico. Y otra cosa es cuando estás ahí y tenés que resolver la planificación. No es tan sencillo, la relación no es lineal (...)”.

DEF N°7: “(...) Yo estuve todo el verano, previo al inicio de clases, buscando títeres, canciones, recursos diversos para usar durante la residencia. Ese tema me tenía preocupadísima (...)”.

DEF N°10: “(...) Nosotras hablamos en el instituto con la profesora de práctica y con los de los ateneos también. Les pedimos que por favor nos orienten con el tema de los recursos. A mí me preocupaba mucho cómo manejar el grupo. Mi residencia dependía de eso. Pero ellos nos decían que de eso nos teníamos que ocupar nosotras (...)”.

Por otro lado, las PAT y la PPE, las PC y las directoras de los JIA, manifestaban que las DEF debían nutrirse de conocimientos teórico-prácticos, para llevar adelante su Residencia Docente. A pesar de esta situación, se advirtió que el mismo carece de un espacio específico para ser enseñado en el trayecto formativo. Las directoras de los JIA atribuían a las DEF la responsabilidad de aprenderlo por sus propios medios. En este sentido, cabe destacar que, en la Residencia Docente, es importante que las DEF reflexionen sobre su práctica, desarrollen esquemas prácticos de intervención y justifiquen sus decisiones desde los marcos teóricos vigentes, realizando procesos metacognitivos.

A continuación, se transcriben fragmentos de entrevistas que evidencian esta situación:

Directora de JIA N°2: “(...) Paradójicamente lo que a muchas les falta es esto de lo que nosotros llamábamos, “dominio de grupo” para llevar a cabo las distintas actividades en forma armónica. Es fácil decirlo con palabras, pero a veces difícil de llevarlo a la práctica. Es una actividad fundamental esto de poder nuclearlos (a los niños) y que la docente se muestre como este artífice que puede mostrar, que puede entusiasmar, que puede hacer que los chicos le presten atención (...)”.

DEF N° 4: “(...) No sé, a veces no me hablaba o daba las cosas por sentadas (la PC). Yo le expliqué que estoy aprendiendo y que necesito que me digan las cosas bien claras. Por ejemplo, cuando acomodábamos a los nenes para tomar la merienda, ella daba por sentado que yo tenía que saber cómo acomodarlos y que, al terminar, tenía que cerrar el momento cantándoles una canción, como para que ellos entendieran que pasábamos de un momento a otro. O que, antes de ir a Educación Física, tenía que llevarlos al baño porque después el trayecto era largo. O que, si les ofrecía pinceles con témperas, tenía que estar atenta a que los nenes no mezclaran los colores. ¿Cómo iba a saber todo eso? Y ella me insistía que tenían que habérmelo enseñado en el instituto. Me dijo que me faltaban muchos recursos para captar la atención del grupo Al principio, me paralizó, pero después entendí que un poco de razón tenía. Le pedí a la PPE recursos, canciones y todo eso... Pero me dijo que tenía que buscarlo yo sola... No te digo que fue imposible, pero fue difícil. Por suerte ya terminó. (...).”

DEF N° 9: “(...) Un poco de “todo eso” traté de captar el año pasado, en la práctica de 3ro. Sabía que este año iba a necesitar saber de esas dinámicas para poder llevar adelante las planificaciones. Igual me di cuenta de que nos falta aprender mucho “de eso” en el instituto (...). Pero viste como dice el dicho “en la cancha se ven los pingos”, bueno, eso me pasó. Pienso que uno puede saber mucho mucho sobre lo teórico, pero necesitas también de lo cotidiano, si no se hace difícil (...).”

PC N°3: “(...) Para mí lo que más les hace falta “eso” que te da la práctica. Les faltan recursos, canciones. Deberían ocuparse más de ese tema y venir más preparadas (...) Quizás también necesiten más observaciones para saber cómo manejar el grupo (...).”

PPE: “(...) También hay mucho de saber intuitivo, práctico. Del que viene por el lado de la experiencia, de la construcción en el rol (...) De pronto, no hay mucha literatura (...) Por ahí las maestras saben que, ante determinadas cuestiones es importante la firmeza con absoluta ternura, que la cuestión de censura permanente (...) Ahora, que pone la maestra coformadora: cuestiones prácticas de por ejemplo, ¿cuán interesante es

preparar materiales previos y no dar los pinceles o las pinturas?, o fijarse en el espacio físico, las mejores condiciones para que la producción sea increíble. Por ahí la residente es maravillosa, en el movimiento, en lo teórico, pero no previó esta pavada. Y eso hace que la actividad no se pueda llevar a cabo. Entonces, las voces, el discurso de esta maestra es contundente. Viene mucho de la experiencia (...).”

5-2-a-iii. Conocimiento didáctico del contenido

En el proceso estudiado, quienes enseñaron mayoritariamente conocimientos didácticos de los contenidos fueron las PAT. Durante las visitas de las mismas a los JIA y en el espacio de Ateneos, promovieron espacios de reflexión colectiva sobre los diversos tópicos en el abordaje de los contenidos propios de cada disciplina y su relación directa con la significatividad lógica, que se caracteriza por el modo secuencial y ordenado en que los contenidos deben ser presentados a los niños para que puedan aprehenderlos; y psicológica que constituye el nivel de complejidad de aquéllos acorde a las características evolutivas y capacidad de comprensión de los niños en el Nivel Inicial.

Es importante destacar que, enseñar la práctica docente, implica posicionarla como una práctica social y dialéctica en la que se construyen significados por parte de quienes enseñan y aprenden.

En este sentido, las PAT y la misma PPE, se nutren de cuestiones referidas a la lógica del manejo de grupos en el Nivel Inicial. Todas las personas entrevistadas advirtieron este aspecto:

Directora de JIA N°3: “(...) También es una instancia de formación para ellas (las profesoras) que no conocen al grupo, al nivel. Es bueno que bajen (...).”

PPE: “(...) Me recibo en abril de 1995, en mayo me llaman de acá, del instituto, porque la anterior directora, justo entraba en licencia por embarazo, y Marilú (que era PPE en ese momento) también estaba con licencia por embarazo y eran las únicas del área de Ciencias de la Educación. Así que tomo unas suplencias, y a partir de abril de 1996 tomo mi primera práctica en inicial, con la cual yo tuve mucho respeto y

prudencia, porque no era un nivel que yo supiera manejar en profundidad. Siempre me resultó más fácil Primaria. Yo trabajé durante 17 años en el Nivel Primario, y al estar en el colegio parroquial de gestión privada de la ciudad de Miramar, y articular permanentemente con Inicial, me fui preocupando por meterme en el nivel, porque si bien viste que uno tiene un conocimiento general desde la didáctica, no es lo mismo. Para mí la PPE tiene que tener algún tipo de experiencia en ese terreno. Con lo cual, si yo hubiera sido maestra de inicial también tendría como más elementos. Vamos a decirlo. Elementos de observación y acompañamiento. En inicial lo fui construyendo. Tampoco me siento en la completud, hay cosas que me siguen faltando (...)”.

DEF N°5: “(...) En su momento, en un TAIN, les dije con respeto que me parecía que ellas quizás no tienen la mirada bien desde el Nivel Inicial. La PPE es súper responsable, pero ella es maestra de primaria y profesora en Ciencias de la Educación, nunca estuvo a cargo de una sala de jardín, y la PAT de Prácticas del Lenguaje es profesora universitaria, tampoco. Eso les juega en contra. Yo estoy re convencida de que tomé la decisión acertada en ese momento. Y la maestra pensaba como yo. Creo que sería muy importante que, las profesoras que nos forman, tengan algún tipo de experiencia en el Nivel Inicial.

DEF N° 8: “(...) Creo que les falta un poco más de “eso” a las profesoras. A veces también pasa con las planificaciones. Nos sugieren cosas que quizás no son para ese grupo en particular (...)”.

La información recuperada destaca que, el área disciplinar que más ha evidenciado este tipo de conocimiento fue el Ateneo de Prácticas del Lenguaje. La PAT del mismo, construía y debatía, junto a las DEF, sobre las mejores decisiones a tomar acerca de las intervenciones docentes en cada planificación: por ejemplo: “¿qué autores seleccionar para los cuentos?, ¿qué cuentos seleccionar en función de los ilustradores?, ¿qué tipo de intervenciones se pueden promover que no respondan a estereotipos?, ¿cómo abordar la escritura en cada sala?, ¿qué criterios tomar en cuenta?”⁹⁵.

95 Notas de Campo: Protocolo de observación participativa y no participativa para Ateneos y Taller Semanal de Campo de la Práctica IV.

Frecuentemente ofrecía a las DEF secuencias didácticas con planificaciones para analizar, en las que el foco estaba puesto en el trabajo con el conocimiento didáctico del contenido⁹⁶. La PAT de Prácticas del Lenguaje manifestó haberse formado y aprendido lógicas propias del Nivel Inicial en su trabajo como formadora en el ISFD y T N° 81. La mirada sobre los conocimientos prácticos, referida generalmente al manejo de los grupos y tiempos de los niños, era un punto central.

PAT de Prácticas del Lenguaje: “(..) Me acuerdo que, cuando llegaron los espacios de los Ateneos, fuimos a alguna capacitación. Ya que no se sabía bien cómo usar ese espacio de Ateneo, qué formato darle, si había que hacer análisis de textos, si era solo reflexión sobre la práctica, si teníamos que poner contenidos o no (...) que tiene que ver con las estrategias que como docente de un Ateneo vas implementando. Tratamos de articular lo que vemos con lo que aprendemos, y ver esa observación objetiva que se hace más la percepción que puedo llegar a sumar desde lo que veo, más el aporte teórico, cómo se conjugan en esos informes que yo puedo hacer (...) A mí me parece que es un espacio que suma, siempre que uno lo aproveche para trabajarlo. Me parece que costó encontrarle la vuelta de que trabajar. Porque los primeros años, no sabíamos cómo trabajar. Después lo fuimos puliendo y nos dimos cuenta de que podíamos ponerle contenidos. Siempre en pos de la reflexión (...)”.

PAT de Prácticas del Lenguaje: “(...) ¿Copian los nenes? Si vos ves que nunca copian, no les vas a dar 4 actividades de copiado, porque va a fallar. Hay una cuestión de hábito, postura, manejo que no está (...) Por ejemplo, en Literatura, trabaja siempre con imágenes o no. Vos ahí te das cuenta a qué está habituado el chico. Podemos proponer una actividad con imágenes y otra que no sea así. Empezar a ver en el área como se trabaja, cuestiones puntuales. A ver en qué estadio están. En Prácticas del Lenguaje se suele dar siempre un registro, cambiar un final. Escritura. El nombre propio, reconocimiento de letra inicial. Carteles, soportes. Es decir, tomar esos indicadores, para planificar el trabajo (...)”.

DEF N°10: “(...) Un día la PAT de Prácticas del Lenguaje vino a observarme, y me señaló lo siguiente: “no muestra las imágenes, lo hará

96 *Ibíd.*

una vez finalizada la lectura (...) Sugiero focalizar en el concepto de COLECCIÓN, y explotar más conceptos de TAPA y CONTRATAPA. Autor, ilustrador, imágenes para enriquecer las anticipaciones y reconocer los aspectos propios del texto literario (...)”.

En la dimensión áulica, los SD interaccionan dialécticamente con los conocimientos presentados en este apartado, en el marco de las prácticas coparticipadas⁹⁷. Los aportes que cada actor hace y los entramados que acontecen aportan rasgos cualitativos.

Como se mencionó, se produjeron algunos avances al respecto de la producción de *proto* SD en el trabajo de coformación entre el ISFD y T N° 81 y los JIA.

El *proto* SD constituye la *materia prima* de reflexiones y sistematizaciones más profundas que se analizarán en el próximo capítulo. Entre los obstáculos que se presentaron se encuentran las prácticas de currículum mosaico – ya mencionadas- y los “*habitus* profesionales” (Perrenoud, 1994; citado en Edelstein, 2011a) de las personas actuantes en el proceso.

Del análisis realizado, se destaca que los *proto* SD que se produce tienen una relación directa con la “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 2005) que realizan la PPE, las PAT y las DEF sobre las prácticas de la enseñanza que observan de las PC en los JIA, que en algunos casos sostienen modos de intervención anclados en posicionamientos teóricos que difieren de lo que plantea el Diseño Curricular de Nivel Inicial (DGCyE, 2008h).

Ya se explicitaron en el presente trabajo los condicionantes del trabajo en el Nivel Superior y en el Nivel Inicial. El primero se encuentra avanzado en cuanto a la posibilidad de revisión y análisis de las propias prácticas de coformación, mientras que el segundo toma poca dimensión de la relevancia de este trabajo colaborativo.

⁹⁷ Se abordará el concepto en el capítulo 6 como parte de las categorías teóricas emergentes de esta Tesis.

5-2-b. Institucional

5-2-b-i. Conocimientos sobre la gestión en la coformación

Se hace necesario mencionar que, los conocimientos sobre la gestión en la coformación, tienen como finalidad en el marco del presente trabajo de investigación, describir y explicar la naturaleza de los mismos y sus modos de funcionamiento, en el marco del engranaje de la producción de SD.

En este sentido, si bien estos conocimientos se dan en instancias colaborativas interinstitucionales, aquí se pondrá el foco en las prácticas institucionales y en los conocimientos generados al interior de cada equipo institucional, tanto del ISFD y T N° 81 como de los JIA, para luego recuperarlos en función de la producción de SD.

Los datos de campo analizados arrojan en primera instancia algunas pistas. Por una parte, en el ISFD y T N° 81, el trabajo de Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial está muy organizado. Por otra parte, en los JIA tanto las directoras como las PC advierten poco la complejidad del proceso de coformación, más bien la visualizan como una tarea más a desarrollar durante el ciclo lectivo.

Estos aspectos se relacionan por un lado con la naturaleza de los Diseños Curriculares de cada nivel –en este caso Nivel Superior y Nivel Inicial– y por otro con el escaso reconocimiento simbólico y económico al trabajo de coformación especialmente sobre el rol de las PC, como ya se ha mencionado a lo largo del presente trabajo.

Las directoras de los JIA, la directora del ISFD y T N° 81 y la PPE, son quienes, articulan, realizan acuerdos, y monitorean el proceso de coformación y lo evalúan. Hay también una instancia de trabajo con inspectoras de área y Representantes Legales, que son quienes deciden modos de selección y distribución de los JIA, de acuerdo con algunos criterios como: antigüedad de los equipos de conducción y docentes, clima institucional, relación con la comunidad educativa, cantidad de situaciones de conflicto a abordar por los equipos de orientación escolar, entre otros. Si bien existe un trabajo coordinado desde lo administrativo y lo organizacional en la implementación de la Residencia Docente, las directoras y las PC interpretan este proceso como una tarea más a desarrollar en el ciclo lectivo, pero sin la centralidad formativa que debería tener desde el punto de vista de la FDI.

Así lo evidencian algunos fragmentos de entrevistas:

Directora de JIA N°3: “(...) Yo lo monitoreo desde afuera, porque no me dan los tiempos para hacer una observación áulica (...)”.

Directora de JIA N°4: “(...) Es muy difícil hacer un acompañamiento también a las residentes. Nosotras tenemos muchas tareas, desde todas las dimensiones institucionales (...)”.

Directora de JIA N°5: “(...) Acá en el jardín estoy sola. Es difícil estar en todo. Y justo este año tenemos muchos niños con situaciones en las que debe intervenir el Equipo de Orientación Escolar del distrito y otras instituciones. Es complejo. Confío en mi equipo de docentes. Ellas dan lo mejor. Yo intervengo solo si es necesario. Desde el instituto son muy prolijos, a la PPE la conozco de toda la vida. Sé cómo trabaja. Si surge alguna situación, lo hablamos (...)”.

Las directoras de los JIA observan poco el desempeño de las DEF en la sala durante la Residencia Docente. En ocasiones, lo perciben como una “invasión de espacios”.

Directora de JIA N°1: “(...) Acá yo le doy autonomía a las maestras para que trabajen con las residentes. Yo no me meto (...)”.

Directora de JIA N°4: “(...) Yo ni me meto en la sala, no quiero invadir espacios (...)”.

Las directoras de los JIA intervienen junto a la PPE en caso de conflictos o de decisiones que tuvieran que tomar en alguna situación particular. Las PC advierten poco la importancia de su trabajo de coformación, sobre todo en la evaluación formativa de las DEF:

Directora de JIA N°4: “(...) Hubo un período que dejamos de recibir practicantes, luego de una conversación con la PPE, porque pedían la evaluación de la docente, de la coformadora. Y es como que resultaba chocante, porque a veces no estábamos del todo de acuerdo con lo que hacían, entonces tenían la aprobación de su PPE y para nosotros no estaba del todo correcto. Entonces esos criterios, hubo que conversarlos

mucho, hubo que trabajarlos mucho y bueno, aceptaron que nosotros no evaluemos (...)

Paralelamente desde ISFD y T N° 81, por su naturaleza y función social, hay una mirada más focalizada sobre la importancia en la coformación entre instituciones, entendiendo que es una responsabilidad compartida. También sobre el cambio curricular estructural que marcó este rumbo. Así lo demuestra la mirada de los diferentes actores que lo integran:

Directora del ISFD y T N° 81: “(...) Para nosotros es muy importante la investigación. En cada convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD)⁹⁸ hemos presentado proyectos y en varios hemos incluido a las escuelas asociadas con las que trabajamos porque creemos que son arte y parte fundamental en este proceso. También hemos realizado capacitaciones para PC y directoras. La participación depende de voluntades individuales, pero no importa. Nosotros creemos que desde el Instituto tenemos que promover este tipo de acciones, estamos convencidos (...)”.

PPE: “(...) A mí me encanta el Diseño, al principio cuando se comenzó a implementar, me parecía muy pretencioso, es muy complejo anidar el concepto del coformador, establecer un equipo de práctica, hacer un acompañamiento serio con las DEF, manejar un buen trabajo interinstitucional. Que esto sea aceptado, sea amigable, es muy trabajoso (...)”.

PAT Prácticas del Lenguaje: “(...) Las PC no son totalmente conscientes de que son una parte más en el engranaje. Es fundamental (...)”.

PAT Prácticas del Lenguaje: “(..) Me acuerdo que, cuando llegaron los espacios de los Ateneos, fuimos a alguna capacitación. Ya que no se sabía bien cómo usar ese espacio de Ateneo, qué formato darle, si había que hacer análisis de textos, si era solo reflexión sobre la práctica, si teníamos que poner contenidos o no (...) que tiene que ver con las estrategias que

98 Hace referencia a las convocatorias anuales que realizó el Instituto Nacional de Formación Docente hasta el año 2015.

como docente de un Ateneo vas implementando. Tratamos de articular lo que vemos con lo que aprendemos, y ver esa observación objetiva que se hace más la percepción que puedo llegar a sumar desde lo que veo, más el aporte teórico, cómo se conjugan en esos informes que yo puedo hacer (...) A mí me parece que es un espacio que suma, siempre que uno lo aproveches para trabajarlo. Me parece que costó encontrarle la vuelta de que trabajar. Porque los primeros años, no sabíamos cómo trabajar. Después lo fuimos puliendo y nos dimos cuenta de que podíamos ponerle contenidos. Siempre en pos de la reflexión (...)”.

Si bien las directoras de los JIA perciben escasamente la importancia del trabajo de coformación con el ISFD y T N° 81, si son capaces de tomar decisiones relevantes, entendiendo que gestionar es un dispositivo pedagógico de aprendizaje, que impacta sobre las dimensiones institucionales. En este sentido, Blejmar (2005), posiciona a las personas en las instituciones, como sujetos y actores que simultáneamente gestionan desde las ideas, las emociones y el lenguaje, poniendo el foco en la Pedagogía y la Didáctica, en función de las decisiones que toman, donde se construye futuro desde el presente, con objetivos previstos.

Las decisiones que las directoras de los JIA toman en la cotidianeidad del trabajo articulado con el ISFD y T N° 81 constituyen conocimientos sobre la gestión en la coformación. Algunos ejemplos son: operar frente a situaciones problemáticas, recuperar la capacidad de reflexión de quienes intervienen en las prácticas y la posibilidad de establecer un diálogo entre los saberes, herramientas del oficio y conocimiento especializado, intervenir interpretando situaciones, prácticas y procesos, y el reconocimiento del carácter situado y local de las prácticas educativas, son algunas de las acciones que las directoras de los JIA llevan adelante que destacan su lugar en el entramado institucional. Sus miradas permiten objetivar prácticas.

Cabe destacar también que, el trabajo de las directoras de los JIA en la gestión de la coformación, también se realiza en años anteriores, en segundo y tercer año del trayecto formativo, en donde las DEF les realizan entrevistas sobre aspectos de su trabajo y aquellas aportan básicamente conocimientos de la organización institucional, administrativa y socio comunitaria de los JIA.

Luego en cuarto año, ya hay una inmersión directa de las DEF en la sala y un trabajo fuerte con las PC en función de la Residencia Docente y en articulación con el eje del TAIN, a saber: “Posicionamiento Docente”. Así lo expresan algunos DEF en las entrevistas:

DEF N°10: “(...) Este cuatrimestre casi ni vi a la directora. Estuvo con licencia y luego se ve que no le tocaba ir en mi turno. Otros años hemos tenido más contacto ya que le teníamos que hacer entrevistas y ellas también nos hacían hacer como visitas guiadas por los jardines, en la que nos explicaban las rutinas, las dinámicas. Pero este año, nos abocamos a la sala y a la planificación directamente (...)”.

En este sentido, Edelstein (2012b), haciendo referencia puntualmente a la Residencia Docente, afirma que la misma constituye un período de profundización e integración del recorrido formativo y tiene lugar un “rito iniciático” en la identidad profesional.

Los conocimientos sobre la gestión en la conformación sostienen administrativa y pedagógicamente la implementación del Campo de la Práctica Docente. Se relaciona con el encuentro entre actores y sus trayectorias, espacios y conocimientos, en donde se toman decisiones, se brinda información y se acompaña a las DEF, como ya se mencionó.

En el marco del presente trabajo, este tipo de conocimiento aporta información relevante al engranaje de producción de SD.

5-2-c. Interinstitucional

El espacio colaborativo de trabajo entre instituciones resulta ser el espacio central de construcción de SD para la FDI porque allí converge la mirada de todas las personas que participan en el Campo de la Práctica Docente. A partir del proceso de “colegialidad artificial” (Heargreaves, 2005) ya explicitado en los primeros capítulos de la presente Tesis de Maestría, resulta relevante poner en valor aquí las articulaciones, los acuerdos y las redes entretejidas entre las instituciones involucradas.

Retomando los conceptos trabajados en el capítulo 4, sobre los contenidos que se enseñan en el Campo de la Práctica Docente, puede afirmarse que las tendencias observadas indican que han tomado lugar el desarrollo de capacidades y desempeños prácticos la totalidad de los mismos⁹⁹, a excepción de “Utilizar nuevas tecnologías” que no fue un aspecto trabajado.

⁹⁹ La tipificación caracterizada en el capítulo 4 explicita: “Organizar situaciones de aprendizaje apropiadas para las personas y contextos”, “Gestionar el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes de

Con respecto a las mediaciones sociales, también han tomado lugar las explicitadas en el capítulo mencionado: *“Mediación social activa en el aprendizaje individual a través de una persona o grupo que apoya a las DEF de manera individual”*, *“Mediación social activa en grupo de pares”*, *“Mediación social activa en el aprendizaje a través de herramientas culturales”*, *“Organizaciones sociales como ambientes de aprendizaje”*, *“Aprendizaje para formarse siempre”*, a partir de las interacciones dialécticas explicitadas.

5-2-c-i. Taller Integrador Interdisciplinario como espacio de socialización de experiencias y construcción de Saberes Didácticos

El espacio por definición curricular para la producción de SD para la FDI es el TAIN, ya que habilita y encuadra el ámbito de trabajo colaborativo para la puesta en común de experiencias producidas en el Campo de la Práctica Docente y posterior sistematización y tensión con los marcos teóricos. Incluye a todas las personas que participan del proceso.

En el caso del ISFD y T N° 81, se asumió la “Organización por carga horaria” ya explicitada en el capítulo 4, a partir de la conformación de equipos de trabajo en la organización de proyectos interdisciplinarios.

Cuando cada persona actuante trabaja, desde su subjetividad y trayectoria en los espacios TAIN, hay un intercambio de conocimientos en la construcción de problemáticas interdisciplinarias, relacionadas con el “Posicionamiento Docente” que es el eje del taller. Allí, a partir de los intercambios dialécticos, de la puesta en común de experiencias y su correspondiente análisis en función de la bibliografía con la que se estudia, se construyen SD situados y localizados que fortalecen la cultura de la FDI. Para que esto suceda, es necesario un mínimo nivel de sistematización anual, que tiene también una función didáctica, entendida como aquella que permite, a partir de los datos sistematizados y valorados, tomar óptimas decisiones a futuro.

En este escenario, las tendencias observadas evidencian que las directoras de los JIA y las PC participan escasamente de los TAIN, lo que impacta directamente en el proceso de construcción colaborativa mencionado:

las DEF”, Programar secuencias de enseñanza y de aprendizaje más amplias”, “Trabajar en equipo e integrarse a la escuela”, “Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión” y Reflexionar sobre sus prácticas, sus dificultades, obstáculos y progresos”.

Directora de JIA N°4: “(...) No he podido participar de los TAIN. Son generalmente los sábados y me es imposible por cuestiones personales y familiares (...)”

Directora de JIA N°5: “(...) No pude ir este año. Los sábados es complicado (...)”.

PC N°2: “(...) Son espacios muy ricos de trabajo. Pero es complejo coordinar para ir, por los tiempos (...)”.

PC N°1: “(...) No pude ir a ningún TAIN este año. He ido años anteriores. Cuando fui, me acuerdo que fue a fin de año en donde cada uno evaluó el proceso y se puso en común la experiencia. Fue interesante (...)”.

También se advirtió que la participación en estas instancias colaborativas dependía de la voluntad e iniciativa de las PC más que de un encuadre de un trabajo sistematizado y/o de las prescripciones curriculares. Del total de las directoras de los JIA y las PC, solo una de estas últimas participó en un TAIN. Se trató de la PC más joven del grupo total, se había mostrado activa, participativa e interesada en el proceso de coformación. Además, era ex alumna del mismo ISFD y T N° 81 y se había recibido 2 años atrás. En su relato se evidenciaba un gran sentido de pertenencia a la institución.

PC N°7: “(...) Yo me recibí hace dos años en el Instituto y le guardo un gran cariño a toda la gente que trabaja allí. Cuando recibo a las chicas trato de que se sientan bien y de enseñarles lo que sé y acompañarlas. Creo que es un modo de devolverle al Instituto algo de lo que me dieron. Además, me gusta este rol. Siempre que viene la PPE o las PAT, hablamos y nos retroalimentamos. Eso es muy productivo (...)”.

PPE: “(...) Me parecen muy interesantes los TAINES, son espacios que los defienden. Trabajamos con los directores, con los coformadores. A veces se da, a veces no. Porque son tiempos personales de la gente (...)”.

Las instancias de TAIN se planificaban una vez al mes los días sábado, 4 horas –de 9 a 13 hs.–. Del relevamiento realizado surge que se destinaba un tiempo considerable de los mismos a la corrección de las carpetas didácticas de las DEF.

De los nueve TAIN anuales sólo dos se destinaron a la puesta en común del trabajo realizado, evaluación, autoevaluación y coevaluación de la Residencia Docente. Las PAT realizan las correcciones de cada una de sus áreas y la PPE realiza la revisión final.

PPE: “(...) En los TAIN corregimos las carpetas didácticas de las DEF. Es un buen momento porque nos encontramos todos e intercambiamos ideas o conversamos sobre las particularidades de cada DEF (...).”

PPE: “(...) Hay mucha confianza en el equipo. Los de las áreas me dicen: la última mirada hacela vos (...).”

PAT de Matemática: “(...) El TAIN constituye un espacio de encuentro muy valioso, porque nos obliga a reunirnos una vez por mes sí o sí. A mí me resulta muy enriquecedor poder evaluar las propuestas de las chicas con el resto del equipo (...).”

En el espacio de TAIN se busca generar encuentros entre la acción y la reflexión, apostando a la construcción colectiva de alternativas superadoras entre el ISFD y T N° 81 y los JIA y además está atravesado por diversas dimensiones que hacen a la construcción de las problemáticas interdisciplinarias. Se hace necesaria entonces la construcción de respuestas que favorezcan la integración y producción de conocimientos, generando una cooperación orgánica entre las personas involucradas.

Las tendencias observadas evidencian que se capitaliza poco, el sentido de este espacio. Si bien, como se mencionó, se observaron instancias de puesta en común, escucha de las voces de cada persona actuante, evaluación, coevaluación y autoevaluación, se avanzó escasamente en el recorte de problemáticas para la organización y sistematización de la información con la finalidad de producir SD sobre la trayectoria formativa.

Las siguientes notas de campo, tomadas de la observación del TAIN en el mes de mayo de 2015, ponen en evidencia estas cuestiones:

PPE: “(...) Bueno, ya que terminamos con las correcciones de las carpetas didácticas de las chicas, podríamos pensar para el próximo TAIN alguna cuestión común o necesidad que observemos, para trabajar en los próximos encuentros, ¿qué les parece? (...).”

PAT Prácticas del Lenguaje: “(...) Me parece una buena idea. Podríamos pensar en alguna línea de trabajo común (...).”

PAT Matemática: “(...) Considero que en la próxima reunión TAIN podemos comenzar a trabajar con el eje del mismo Posicionamiento Docente, tenemos mucho para analizar ahí (...).”

Vale aclarar que no se pudo retomar esta propuesta en los encuentros sucesivos. En general, se dialogaba sobre experiencias transitadas en los JIA, desde la perspectiva de las DEF, la PPE y la PAT de Prácticas del Lenguaje que siempre asumió un rol protagónico en el equipo de trabajo de la Residencia Docente, posiblemente por su vínculo laboral estrecho con la PPE y una amistad de años previos.

El resto de las PAT participaban con menor nivel de intensidad. Es importante mencionar aquí que una de ellas vivía en la ciudad de Mar del Plata, y no asistía a todos los encuentros TAIN, que eran los días sábados por la mañana. La PAT de Naturaleza y Sociedad, que además era la directora del ISFD y T N° 81, participó escasamente de los encuentros de TAIN.

En este espacio también se trataban situaciones conflictivas producidas en los JIA por circunstancias diversas tales como: confrontación de criterios disímiles entre las DEF y las PC, tensiones entre actores y cuestiones referidas a la trayectoria de las DEF, fundamentalmente en cuanto a la corrección de las propuestas didácticas a llevar a cabo.

Si bien se llevaba un registro escrito de los encuentros de TAIN, los mismos consistían en crónicas de lo trabajado en cada uno de éstos. Durante el tiempo que duró la investigación, no se sistematizaron dichas crónicas. Sí es importante mencionar que, en alguno de los encuentros, la PPE proponía la lectura de algún material teórico, que luego se trabajaba en el espacio de TAIN, en el que se intentaba ponerlo en tensión con la práctica. De este último punto, se llevaba escaso registro escrito¹⁰⁰.

Acta de TAIN de cuarto año de Profesorado en Nivel Inicial: “(...) Trabajamos con el texto de Litwin E., (2013) El oficio de enseñar. Condiciones y contextos., Bs. As, Ed. Paidós. Retomamos las ideas centrales del texto y dialogamos sobre el desempeño de las alumnas en

¹⁰⁰ Se anexan los registros en Anexo 2.

los Jardines de Infantes. Es importante trabajar sobre el posicionamiento del rol docente, ya que, en algunas oportunidades, hemos observado poco dominio en los grupos. Resulta un aspecto a reforzar (...)”.

Aquí es pertinente señalar lo que plantea Terigi (2004b) sobre la consideración de la enseñanza como un *asunto doméstico*: las buenas prácticas, la construcción de saberes locales permanecen intramuros, al interior de las instituciones educativas. Se debe trabajar para que los saberes referidos a la enseñanza se consideren un *asunto político*.

En este sentido, se reitera que era política del ISFD y T N° 81, por medio de su directora, la capacitación y promoción de proyectos de investigación que involucraran a las profesoras del instituto. Permanentemente generaba redes y contactos para que esto sucediera.

Es importante mencionar también que la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires prevé espacios de circulación de conocimientos y de democratización: Consejo Académico Institucional, Consejo Regional de Directores, Consejo Provincial de Educación Superior. La directora del ISFD y T N° 81 participaba de la segunda instancia mencionada. Ponderaba estos espacios de socialización y construcción de políticas articuladoras sobre la FDI.

A partir del desarrollo del trabajo de investigación en la presente Tesis de Maestría, se afirma que se puede optimizar plenamente el uso del espacio del TAIN, teniendo en cuenta que son horas de trabajo remuneradas, producto de luchas históricas por el reconocimiento de la labor docente.

Tal como se mencionó en el capítulo 4, promover la cultura de la participación y la colaboración es de vital importancia en el desarrollo de la FDI ya que se trabaja para el crecimiento y fortalecimiento profesional de los equipos de trabajo y también para el perfeccionamiento y sistematización de acciones colaborativas, con un marco de trabajo prescripto y definido.

Hargreaves (2005) señala la importancia del incremento del tiempo institucional de trabajo colaborativo de las profesoras, con el objetivo de materializar un trabajo interdependiente.

5-3. Intercambios generacionales

5-3-a. Contraste generacional

En este punto es importante mencionar que las tendencias observadas no se presentan de modo puro. El contraste generacional entre las PC y las DEF tuvo fortalezas y debilidades con un doble impacto: en los modos de trabajo y en las relaciones vinculares entre sujetos, tal como se evidencia en los siguientes fragmentos:

Directora de JIA N°5: “(...) Las chicas son muy jóvenes. A veces nos cuesta entender sus modos de interacción. Dicen las cosas directamente, sin filtro. Cuando yo era residente tenía cuidado en cómo me dirigía hacia las personas más grandes. Ellas no, te dicen lo primero que se les cruza por la cabeza (...)”.

PC N°4: “(...) Lo que yo veo en las residentes, no es que no se comprometen, tienen miedo. Me pasó con LA NENA que tuve en el 1er. cuatrimestre (...)”.

DEF N°2: “(...) Cuando estuve en la sala de 5 (...) Me dijo que la canción “la lechuza” no se cantaba más, porque se asociaba con “no poder expresarse”. Me dijo que tampoco hiciera trenes para trasladar a los nenes de un lugar a otro, sino que ellos iban caminando. Ella también contenía a los nenes que quizás daban vueltas mientras que yo daba mis actividades. Era joven (...)”.

Desde lo expuesto, se intenta poner en evidencia el contraste generacional que en ocasiones se da. Como ya se expresó en el capítulo 4, Carli (2006) explica esta cuestión a partir del quiebre en las experiencias de vida entre las generaciones. Montes y Sendón (2006), también explicitan que los diversos sucesos sociales, económicos y políticos acontecidos, signaron o provocaron una marcada discontinuidad en cuanto a las experiencias de la infancia y la juventud, como también en la relación intergeneracional, que se traduce en diferentes modos de entender la

realidad. Esta asimetría generacional en ocasiones se refleja en la Residencia Docente, entre las personas actuantes, fundamentalmente entre las DEF y las PC.

5-3-b. Lo vocacional como condición para ser docente

En algunos casos, entre las directoras de los JIA y las PC surgen aspectos vinculados a la tradición “normalizadora-disciplinadora” (Davini, 2002a; Diker y Terigi, 2008), de la que emergen aspectos relacionados con el espiritualismo pedagógico y aspectos vocacionales de la profesión. Los siguientes fragmentos lo destacan como rasgo constitutivo del rol docente:

PC N°3: “(...) Vos cuando las ves entrar a la sala, las ves paradas, y ya sabés cuál va a seguir como maestra y cuál no. Yo las veo (...)”.

PC N°5: “(...) La docencia es vocación pura. Hace muchos años que recibo practicantes, y ya inmediatamente me doy cuenta cuál tiene condiciones y cuál no. Este es un trabajo que requiere de mucha entrega (...)”.

Directora de JIA N°2: “(...) Desde el instituto, les exigen y bueno, las que realmente llegan, son las personas que han demostrado tener una vocación, que se esfuerzan por lograr los propósitos del instituto (...)”.

Directora de JIA N°3: “(...) hay una cuestión que tiene que ver con el SER DOCENTE que con eso se nace. Por más que sepas mucho de teoría, decanta solo que el nene no va a establecer un vínculo con vos porque hay algo que falla, algo que no está. Y esa actitud docente se ve, en la postura frente al grupo en el saludo, se ve cuando van a encarar una actividad. Desde lo corporal, se nota. Y yo creo que eso se trae. Eso no se puede formar (...) Pueden saber muchísimo, pero hay otra cosa que no se forma, no se les puede dar esas herramientas. Quizás si está, en el copiar cuando vienen a la práctica, esos modelos. Uno tiene que aprender a filtrar, lo que sirve, tomarlo y apropiárselo (...)”.

Directora de JIA N°5: "(...) Hay algo, que se trae. Que es innato. Yo sé que desde siempre quería ser docente, maestra. Calculo que debe pasar por ahí. Todo interfiere en el ser docente. El guardapolvo no te lo sacás (...)"

Tal como señala Abramovski (2015) el concepto de vocación docente estuvo destinado a producir identidad y a movilizar colectivamente a las docentes alrededor de un proyecto político-pedagógico común. Resulta relevante no asociar la vocación a la imagen de "sacerdote" y tampoco despegar las emociones del oficio docente, y ponderar la "vocación con afectos" superando la tradicional dualidad de abnegación y sacrificio. Un docente que realiza su trabajo involucrando dimensiones afectivas y emocionales, no invalida la dimensión política del rol, sino que la complementa.

En el caso de la directora del ISFD y T N° 81, las PAT y la PPE este aspecto no surge. Se observan propensiones a la tendencia del "enfoque orientado hacia la indagación y la enseñanza reflexiva" (Davini, 2008b). En las intervenciones de las PAT y la PPE, tanto en los Ateneos y Talleres semanales¹⁰¹, como en los espacios de diálogo con las DEF en los JIA, hay puestas en tensión y revisiones sobre las prácticas institucionales y docentes observadas a las PC en los JIA. En este sentido, es relevante destacar que predomina la perspectiva sobre la función docente y educativa de la perspectiva de "reflexión en la práctica para la reconstrucción social" (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994), planteada en el capítulo 2, la cual aboga por promover actitudes de compromiso y responsabilidad social de las DEF, en consonancia con lo que plantea el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) que, como ya se explicitó, posiciona a las DEF como intelectuales y trabajadoras de la cultura. Se las considera partícipes clave en la reconstrucción del sentido sociopolítico de la escuela de la educación pública como una política cultural inclusiva.

¹⁰¹ Protocolo de observación participativa y no participativa para Ateneos y Taller semanal de Campo de la Práctica

5-4. Perfiles de profesoras coformadoras

Las PC son las maestras que reciben a las DEF durante la Residencia Docente. Cuentan generalmente con diversas trayectorias laborales que, como requisito excluyente, deben aceptar recibir a las DEF en este período¹⁰².

Como aspecto a destacar en el análisis de este punto, es importante mencionar que todos las PC fueron consultadas previo a recibir a las DEF:

Directora de JIA N°3: “(...) Siempre consultamos previamente a las maestras si quieren recibir a las Residentes (...) Hubo un período que dejamos de recibir practicantes, luego de una conversación con la PPE, (...)”.

Directora de JIA N°1: “(...) Las maestras son consultadas previo al inicio de las prácticas o residencia acerca de si están dispuestas o no a recibir a las chicas. Si no aceptan, se lo respetamos (...)”.

PPE: “(...) Hacemos un trabajo fuerte de articulación. Le pedimos a las directoras que consulten previo al inicio de la residencia si están dispuestas a recibir a nuestras alumnas, ya que nos parece muy importante su consentimiento (...)”.

También es importante mencionar que las tendencias observadas han permitido identificar, en líneas generales, tres de los estilos de PC ya explicitados en el capítulo 4: paternalista, indiferente y comprometida. También se observaron comentarios que evidenciaron contraste generacional.

DEF N°10: “(...) Muchas veces sentía mucha intensidad en cuanto a su trato. No podíamos trabajar codo a codo, sino más bien, yo tenía que hacer lo que ella me decía. Un día me pasó con el área de PDL. Por ejemplo, me pasó con una actividad. Nosotras sabemos de memoria cuál es el enfoque para trabajar con la alfabetización inicial porque en el Instituto la profesora lo marca todo el tiempo. Un día viene la maestra y me dice, hacé esta

102 Esto fue afirmado por la PPE en la entrevista realizada en el marco del trabajo de investigación.

actividad y yo sabía que no estaba de acuerdo con el enfoque teórico que estudiamos, pero la verdad es que no me animé a decirle que no (...)”.

DEF N°3: “(...) No sé, a veces no me hablaba o daba las cosas por sentadas. Yo le expliqué que estoy aprendiendo y que necesito que me digan las cosas bien claras (...)”.

PC N°9: “(...) Los días que no vienen las profesoras, yo le hago una devolución escrita u oral. Siempre la aliento a que supere sus dificultades y avance. Es muy importante el acompañamiento, para mí también lo era cuando estaba en su lugar (...)”.

Asimismo, las tendencias observadas no se dieron de modo puro, ya que en aquellas PC cuyas intervenciones eran menos provechosas para la producción de SD, los perfiles oscilaban entre conservadoras y competitivas; y en las que sí aportaban a la producción del mismo, los perfiles se vincularon más entre innovadoras y comprometidas. Las edades de las PC también tuvieron que ver en este punto, siendo las más jóvenes, las que se ubican en el segundo grupo y las de más edad las que en ocasiones infantilizaban a las DEF y comparaban la trayectoria de estas con la propia.

Los perfiles que las PC asumen en el acompañamiento a las DEF impactan directamente en el trayecto formativo y en las posibilidades de aprendizaje sobre la práctica docente. En función de los perfiles analizados en el capítulo 4, cuanto más comprometidas son las PC, más posibilidades hay de que potenciar aprendizajes significativos y de construcción de problemáticas interdisciplinarias que se pongan en común en los espacios de Ateneos y de TAIN, y que promuevan la producción de *proto SD*.

“La didáctica es una ciencia social (...) siendo la enseñanza una acción social de intervención, estando fuertemente comprometida con la práctica social (...) Es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los estudiantes y las docentes (...) Es descriptiva y explicativa. Es hermenéutica. Es normativa. Es verificable. Es factible. Es científica y es política. Tiene carácter proyectual”.

(Camilloni, 2010b:58).

Capítulo 6: Sobre los Saberes Didácticos

Recuperando los aportes teóricos y prácticos precedentes, y en el marco de los procesos espiralados y reflexiones de segundo grado anticipadas, se ha podido sistematizar profusamente la información recogida del trabajo de campo, profundizar aún más sobre el *proto* Saber Didáctico (SD) y dar sentido y encontrar respuestas sobre cuestionamientos relevantes de esta Tesis: ¿qué naturaleza tienen los SD?, ¿cómo se constituyen?, ¿qué importancia tienen los conocimientos que están presente en la Residencia Docente y cómo aportan a la producción de SD?, ¿quiénes son los sujetos del SD?

A lo largo de este capítulo, en un ejercicio de interacción entre la teoría y la empiria que incorpora la interpretación de las observaciones, las entrevistas y la documentación pedagógica institucional recuperadas en el trabajo de campo, se explicita la relación entre los conocimientos que surgen de las gramáticas institucionales en la Residencia Docente, que dan lugar a los SD. Como se adelantó, se considera un capítulo central en tanto se explican las categorías teóricas y las interpretaciones sobre la práctica construidas en esta Tesis que, como en todo proceso de investigación, demandan continuar la espiral reflexiva entre la teoría y la práctica.

6-1. ¿Qué perspectivas y tradiciones enmarcan la producción de SD?

A partir del análisis realizado en esta Tesis sobre el cambio curricular estructural del Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e), en el que se destaca el concepto de “colegialidad artificial” (Heargreaves, 2005), se considera que el espacio del Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN) es el propicio para la producción y sistematización de SD en la Formación Docente Inicial (FDI), ya que se rentaron horas para la realización de este trabajo.

Si bien como se mencionó en el capítulo 5 de análisis empírico, coexisten prácticas que se enmarcan en las tradiciones de formación docente explicitadas en el capítulo 2; a partir de las codificaciones de segundo grado realizadas se puede afirmar que, de acuerdo a las clasificaciones realizadas por Davini (2008b) y Diker y Terigi (2008), la tendencia del “enfoque orientado hacia la indagación y la enseñanza reflexiva” o “pedagogía hermenéutico participativa” sería la más propicia para que la producción del SD tome lugar, ya que este proceso sólo puede sostenerse desde enfoques que consideren prioritaria la revisión crítica de la práctica docente, las construcciones emergentes situacionales y la importancia de que las profesoras puedan realizar, cada una desde su trayectoria y desde los conocimientos que poseen, recorridos propios y reflexiones que aporten a la construcción de problemáticas interdisciplinarias, tal como está previsto en el espacio TAIN. Esta tendencia pone en relieve la autonomía profesional con la que las personas involucradas en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, cooperan para la construcción de *proto* SD, que permite la posterior sistematización de SD realizada en la presente Tesis¹⁰³.

Profundizando el análisis, resulta relevante también enmarcar las prácticas observadas en las categorías desarrolladas por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1994), en la perspectiva de “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”, que posiciona a las personas actuantes, como protagonistas en la recuperación de las experiencias transitadas en la Residencia Docente.

En el TAIN se resignifican y se reinterpretan las prácticas, desde los conocimientos, la óptica y roles de cada una de las personas que intervienen, dando

¹⁰³ Estas categorías de *proto* SD y de SD son centrales en este capítulo y se van a ir caracterizando a lo largo de los apartados. Específicamente se detallan sus aristas complejas en el apartado 6-4.

relevancia a la dimensión de la reconstrucción social mencionada. Allí convergen las distintas miradas que entran al Campo de la Práctica Docente como un escenario psicosocial interactivo y dialéctico, en el que convergen los distintos tipos de conocimientos ya descritos.

Como ya se ha mencionado, en el trabajo de coformación analizado entre el ISFD y T N° 81 y los Jardines de Infantes Asociados (JIA) se produce un *proto* SD, que sirve de insumo para las sistematizaciones y codificaciones realizadas en el marco del presente trabajo.

A continuación, se describe la relación entre los conocimientos presentes en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. Las docentes que intervienen en el proceso, los poseen y los desarrollan en diferentes grados, de acuerdo con su trayectoria formativa y profesional y nivel de implicancia.

Es menester recordar que, en la presente Tesis se afirma que, estos conocimientos que pertenecen indistintamente a las personas actuantes involucradas, se entran e interactúan dialécticamente, en todo el proceso del Campo de la Práctica Docente y especialmente en el TAIN, dando entonces lugar al *proto* SD, y luego al SD sistematizado y codificado, que trasciende lo individual para transformarse en una construcción colectiva.

Cabe recordar aquí que, desde la tendencia del “enfoque orientado hacia la indagación y la enseñanza reflexiva” (Davini, 2008b) y desde la perspectiva “reflexión en la práctica para la reconstrucción social” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994), la enseñanza es considerada una práctica social dialéctica, atravesada por dimensiones axiológicas. Las profesoras formadoras, las directoras de los JIA y las Docentes en Formación (DEF) son consideradas intelectuales que reflexionan sobre sus intervenciones docentes y sus prácticas pedagógicas y didácticas. Lo mencionado es parte del análisis de la presente Tesis de Maestría y aporta al proceso de producción de SD.

En cuanto a las teorías proscritas, la mirada superadora que plantean está explicitada implícita y explícitamente en el cambio estructural del Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) así como en el Marco General de la Política Educativa (DGCyE, 2007g) y también en la documentación pedagógica –módulo de Campo de la Práctica Docente que aborda Educación Sexual Integral- analizada en el capítulo 4. El planteo epistemológico y el posicionamiento crítico que proyectan está en consonancia con la relevancia que tienen los SD producidos en la práctica, la reflexión sobre el desempeño docente, la permeabilidad en el proceso formativo y la importancia de las construcciones colectivas, respetando la pluralidad de miradas de los diferentes sujetos, entretreídas en tiempos y espacios determinados.

A continuación, se realiza un recorrido por los conocimientos que están presentes en la Residencia Docente, ya caracterizados en el capítulo 2, con el objetivo de dar cuenta del modo en que se entran en el espacio de TAIN, que constituye la instancia formativa destinada a la producción de SD en la FDI, núcleo central del presente trabajo.

6-2. Conocimientos que dialogan en la Residencia Docente

El objetivo del presente apartado es dar cuenta del modo en que interaccionan dialécticamente los conocimientos que están presentes en la Residencia Docente, como ya se aclaró, sin realizar distinciones taxativas, ya que se considera que en los conocimientos teóricos hay práctica; y en los conocimientos prácticos hay teoría.

Recuperando críticamente lo trabajado en el capítulo 2, se recuerda que los conocimientos curriculares son aquellos predominantemente teóricos que se enseñan en el ISFD y T N° 81, y responden a lo prescripto en el Diseño Curricular (DGCyE, 2007e). En este sentido, resulta primordial la función de “vigilancia epistemológica” que se mantiene junto a los JIA en el trabajo de coformación. Chevallard (2005) hace referencia con este concepto a aquellas operaciones intelectuales relacionadas con la observación y evaluación permanente sobre la veracidad de los contenidos a enseñar. Concepto que Bachelard (1987) aplicó a la labor de la investigación como distanciamiento del conocimiento científico, respecto del sentido común. Bourdieu, Chamboredon y Passeron también lo trabajan en este sentido, aseverando la importancia de someter a un “sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación con los problemas que son planteados” (1996:54).

En la FDI resulta crucial la “vigilancia epistemológica” y en el marco de este trabajo se define como todas aquellas objetivaciones que se realizan en torno de los contenidos que se enseñan y los modelos de intervención docente que se asumen. Es un proceso que encara la Profesora de Práctica de la Enseñanza (PPE), las Profesoras de Ateneos (PAT) y las DEF sobre las observaciones en los JIA. Generalmente las prácticas observadas de las Profesoras Coformadoras (PC) se ponen en tensión en el Taller Semanal de Campo de la Práctica Docente en el ISFD y T N° 81, en los espacios de Ateneos y de Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN).

Los conocimientos teórico-prácticos, por su parte, son los que portan preponderantemente las PC y son un importante insumo para la producción de SD. Lo mencionado, sin desconocer que el resto de las personas involucradas en el Campo de la Práctica Docente los poseen. Las PAT también poseen conocimientos teórico-prácticos que ponen en juego a la hora de enseñar. Los han construido en su socialización profesional y también en el trabajo en equipo en el Campo de la Práctica, en el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente. La PPE y la PAT de Prácticas del Lenguaje han afirmado en las entrevistas realizadas que formar parte del equipo docente de cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial ha ampliado y fortalecido su mirada sobre el Nivel Inicial y sus particularidades.

Los conocimientos teórico-prácticos constituyen preferentemente aquellos modos de intervención de docentes experimentados sobre dimensiones relacionadas con cuestiones organizativas, estructurales y didácticas que constituyen la dinámica áulica e institucional del trabajo docente. A menudo se nutren de determinados recursos materiales, que son utilizados para lograr los objetivos previstos.

Las DEF han desarrollado poco este tipo de conocimientos. Si bien, no han transitado aún por trayectos profesionales, poseen esquemas prácticos de acción contruidos a partir de la interacción de los conocimientos curriculares con respuestas ajustadas a situaciones áulicas. En ocasiones, estos incipientes esquemas prácticos se oponen a los conocimientos teórico-prácticos que usan las PC, que responden a perspectivas ideológicas y teóricas disímiles. Dado el carácter fáctico y ecléctico de los conocimientos teórico-prácticos, si no se mantiene una “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 2005) ajustada, estos conocimientos tienden a instalarse.

La Residencia Docente es el ámbito óptimo para que las DEF desarrollen sus esquemas prácticos a partir de la observación de los conocimientos teórico-prácticos de las PC que, como ya se mencionó, se ponen en tensión en el interjuego de acciones y relaciones que se dan en las prácticas coparticipadas. El contacto directo con la práctica exige la concreción de estrategias de acción para la resolución de las situaciones que se presentan. Este tipo de conocimiento se da en el espacio de la micropolítica del aula y también en espacios de macropolítica de políticas educativas y tradiciones disciplinares.

Como se puede apreciar, en el espacio de la Residencia Docente se despliega una complejidad escasamente documentada en términos de la diversidad de conocimientos que se ponen en juego, pero que es absolutamente pertinente a los propósitos de esta Tesis y para la transformación de la FDI. El recorrido realizado por los antecedentes y el marco conceptual-referencial, permite fundamentar estas afirmaciones.

Según los datos analizados en la presente Tesis, se puede arriesgar una posible tipología de estos conocimientos teórico-prácticos como se sigue. Para su presentación, se recuperan algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a las personas que participaron en la investigación, a fin de dar cuenta con ejemplos concretos de cada tipología planteada:

- Conocimientos sobre la gestión de la clase:

PC N°3: “(...) Para mí lo que más les hace falta “eso” que te da la práctica. Les faltan recursos, canciones. (...) Quizás también necesiten más observaciones para saber cómo manejar el grupo (...)”.

- Conocimiento de las características de los estudiantes y sus modos de aprender:

PC N° 4: “(...) Yo les digo a las chicas cuando vienen que a los chicos que son más movedizos, tenelos ocupados, pensá siempre una actividad para darle si termina la que tenías prevista, ponelos de delegados, así es más fácil llevar adelante las dinámicas (...)”

- Conocimiento del contexto:

PC N° 4: “(...) Las chicas cuando vienen, los primeros días, nos piden el diagnóstico del grupo, del contexto. Es muy importante que lo conozcan porque eso les da elementos para pensar la planificación y también para ver, eventualmente, cómo contestar a una mamá, o cómo escribir una nota para pedir material a las familias, etc. (...)”.

- Conocimiento de sí mismo, valores, fortalezas y debilidades:

DEF N°7: “(...) Yo estuve todo el verano, previo al inicio de clases, buscando títeres, canciones, recursos diversos para usar durante la residencia. Ese tema me tenía preocupadísima (...)”.

El conocimiento didáctico del contenido, como ya se mencionó, por su naturaleza, es una categoría más formal que la de conocimiento teórico-práctico, que es personal y situacional. Implica un aprendizaje experiencial y didáctico por parte de

las PAT que tienen a su cargo los Ateneos de Matemática, Prácticas del Lenguaje, Naturaleza y Sociedad y Nuevas Expresiones Estéticas.

La organización y categorización de la información se relacionan con la “transposición didáctica” (Bronckart, 2007, Chevallard, 2005) a realizar y se entrecruza con la naturaleza de las representaciones que ponen en juego al momento de enseñar.

El trabajo con el conocimiento didáctico del contenido es un proceso espiralado: cuanto mayor recorrido tiene el profesor, más elementos experienciales suele tener en su haber y esto le permitirá manejarse con mayor experticia en este terreno.

En el dispositivo pedagógico de la Residencia Docente es importante distinguir entre el nivel de comprensión del especialista disciplinar y el del didacta (generalista) que, además, desempeñan cargos docentes diferenciados al interior del trayecto formativo. En primer lugar, están las PAT, quienes portan claramente el dominio de la disciplina; y en segundo lugar la PPE, quien acompaña y complementa las decisiones e intervenciones que aquéllas van asumiendo. Esto se evidenció, entre otras cuestiones, en el análisis de los registros de evaluación de las DEF como se ve más adelante.

Ahora bien, no debe dejar de destacarse que el desarrollo de este tipo de conocimiento se inscribe en el trayecto formativo en un doble sentido: hacia el interior de las disciplinas, ofreciendo posibilidades a las PAT de perfeccionar y profundizar sus conocimientos sobre el Nivel Inicial, en el marco de un fuerte proceso formativo en las transposiciones didácticas y adecuaciones curriculares sobre la significatividad lógica, psicológica y social de los contenidos que enseñan a las DEF y que éstas enseñan a los niños; y hacia el exterior de las disciplinas, en impacto formativo en de la PPE, las PC y las directoras de los JIA.

Este aspecto forma parte del engranaje del trabajo interdisciplinario de la construcción del SD, que contempla que los aportes de todas las personas que forman parte del proceso puedan transformarse en un *continuum* de experiencias sistematizadas a partir de la interacción dialéctica con la práctica.

En la construcción de los conocimientos profesionales participan la PPE, las PAT, las PC y las DEF, todas involucradas en un diálogo horizontal, con el mismo nivel de relevancia. El proceso está atravesado por tradiciones, enfoques y modelos de formación docente. Lo importante aquí, radica en que se pueda capitalizar la práctica en contexto y pueda convertirse en una instancia formativa.

Estos intercambios se dan principalmente en los JIA y en los espacios de TAIN del ISFD y T N° 81 en los que las DEF junto a las PC, la PPE y las PAT reflexionan

sobre los aspectos mencionados. En este sentido, los TAIN son un dispositivo privilegiado en la producción de SD.

Por su parte, los conocimientos sobre la gestión en la coformación, constituyen un tipo de conocimiento que emerge del análisis desarrollado en esta Tesis. Se podría decir que, estos conocimientos son desarrollados por las directoras de los JIA, la directora del ISFD y T N° 81 y la PPE en el establecimiento de vínculos entre instituciones educativas, en un trabajo de cogestión en la coformación, en la logística junto a las inspectoras del Nivel Inicial, los Representantes Legales –en el caso de JIA de gestión privada–, en la distribución de los servicios educativos, en la articulación interinstitucional, en el acompañamiento a las PC y a las DEF que implica una labor desde las dimensiones pedagógico y didáctica, administrativa y sociocomunitaria. La mirada holística sobre el proceso de Residencia Docente en los JIA puede aportar ajustes y reconsideraciones que impacten en la producción de SD.

A partir de la investigación desarrollada en esta Tesis, se puede decir que estos conocimientos se relacionan con aquellas acciones de:

- coordinación, generación de acuerdos y acercamiento de Proyectos Institucionales, como también documentación pedagógica referida al contrato didáctico de la Residencia Docente;
- monitoreo de la implementación de la Residencia Docente en todos sus aspectos;
- cierre y evaluación de los procesos una vez culminados.

6-3. El carácter de la interacción dialéctica de los conocimientos en la Residencia Docente. Prácticas coparticipadas

A partir de los conocimientos identificados en el marco del trabajo en la Residencia Docente, a saber: curriculares, teórico-prácticos, didácticos de los contenidos, profesionales y sobre la gestión en la coformación, se reitera que los mismos interaccionan dialécticamente en un *continuum* de experiencias que se sustancian en el Campo de la Práctica Docente, en el marco de prácticas coparticipadas.

Con el concepto mencionado, se hace referencia a aquellas actuaciones operativas sobre la realidad inmediata que asumen significados particulares en el marco de aprendizajes colaborativos en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial. Estos aprendizajes se generan a partir de la mediación interpersonal entre quienes cooperan en actividades conjuntas con explícita intencionalidad pedagógica.

Las prácticas coparticipadas pueden clasificarse en: primarias, aquéllas en las que intervienen las PC, el grupo de niños y las directoras de los JIA; y secundarias, con la PPE y las PAT. La clasificación propuesta subdivide las interacciones que acontecen sin dejar de considerar el análisis holístico de los procesos estudiados.

Ha sido objetivo del presente trabajo de investigación distinguir y explicar los distintos tipos de conocimientos, con la finalidad de dar cuenta del modo en el que aportan a la construcción de SD. Estos tipos de conocimiento interactúan y se relacionan por medio de razonamientos que, parafraseando a Shulman (2005), se denominan *didácticos*. Si bien este autor habla de “razonamiento pedagógico”, en el marco de esta Tesis de Maestría se considera pertinente hablar de *razonamiento didáctico*. Además de lo mencionado precedentemente, cabe aclarar en este punto que se visualiza un *continuum* entre la Pedagogía y la Didáctica como campos disciplinarios. Se ha recuperado de y con las reflexiones profundas y fundamentadas de Cols, Coscarelli y Silber, en diferentes instancias formativas desarrolladas en la FaHCE-UNLP, que se puede hablar de un eje pedagógico-didáctico, con preocupaciones teóricas, epistemológicas y políticas afines, sólo distinguibles disciplinariamente (si fuera necesario) por la mayor referencialidad o el mayor acercamiento de la Didáctica a la enseñanza, su objeto de estudio.

Hablar de *razonamientos didácticos* permite acercarse a la concreción de los objetivos de investigación y, a su vez, revalorizar la centralidad de la enseñanza, así como la construcción de saberes a propósito de la misma que producen las docentes. Las docentes realizan algunas operaciones que dan lugar a la “transposición didáctica” (Bronckart, 2007, Chevallard, 2005). Primero comprenden cuando aprehenden el conocimiento y lo transforman didácticamente en contenidos potentes para presentar a sus estudiantes. Luego transforman las ideas comprendidas, llevando a cabo algunos procesos como: la preparación, la representación, selecciones didácticas entre métodos de enseñanza, adaptaciones de esas representaciones a las características generales del grupo, y adaptaciones individuales. Vale aclarar que estos procesos, en donde se pasa de la comprensión personal a la preparación para que otros comprendan, constituyen la esencia del acto de razonar didácticamente la enseñanza y la planificación.

El razonamiento didáctico forma parte de la enseñanza en la misma medida que lo hace el acto real de enseñar. Acto seguido, toma lugar la instrucción como actividad que comprende el desempeño observable de la diversidad de actos de enseñanza: la organización y el manejo de la clase, presentación de explicaciones y descripciones claras, asignación de tareas y la interacción con alumnos. Luego, la evaluación como aquel proceso está directamente relacionado con la categoría de conocimiento didáctico del contenido, ya que la reflexión se orienta hacia el contenido enseñado; seguidamente la reflexión, que es lo que el docente hace cuando analiza en forma retrospectiva el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se realizan procesos metacognitivos. Por último, la nueva comprensión se produce cuando las docentes llegan a nuevas aproximaciones tanto del conocimiento curricular como de los conocimientos didácticos de los contenidos y de los conocimientos teórico-prácticos.

El *razonamiento didáctico* pone énfasis en el trabajo de las docentes como profesionales intelectuales y trabajadoras de la cultura, en su posibilidad de interactuar dialécticamente con la teoría y la práctica. Constituye una premisa y punto de partida esencial en la producción y sistematización los SD para la FDI.

Es por ello que, a continuación, se retoma el concepto central de la presente Tesis de Maestría: el SD y luego se proponen dimensiones para clasificarlo –a saber: áulica, institucional e interinstitucional– en función de los intercambios dialécticos que se producen en cada una de las mismas, sin dejar de entender que el razonamiento didáctico da una comprensión acabada y holística a la situación.

6-4. Categorización de los Saberes Didácticos

En el trabajo de campo realizado se han recogido insumos que constituyen *proto* SD, que puede definirse como la *materia prima* de sistematizaciones más complejas. Siguiendo a Coscarelli y Picco (2009), cuando caracterizan al *protocurriculum*, hablar de *proto*, de la raíz griega *protos* (lo primero, principal), permite identificar aquellos aspectos o rasgos de las prácticas de la enseñanza que comienzan a articularse y revisarse críticamente para pasar a formar parte de construcciones más complejas y teorizadas.

Se sostiene que en la articulación entre el ISFD y T N° 81 y los JIA se produce *proto* SD, entendido como aquel que se genera a partir de la invención del hacer y de instancias colectivas de aprendizaje. Asimismo, parecería que en el ISFD y T N° 81 no

se ha realizado un trabajo detallado de sistematización sobre lo trabajado en los espacios TAIN, no obstante, esa codificación y categorización de SD se realiza a continuación como parte de los avances de esta Tesis.

6-4-a. Alcance y naturaleza de los Saberes Didácticos

Como ya se mencionó, en el marco de la presente Tesis de Maestría, se define a los SD como aquéllos que se generan a propósito de la enseñanza de y en la práctica docente. Son locales y situados. Su gran potencial radica en su capacidad descriptiva, normativa y valorativa. Comprende la interacción dialéctica de los tipos de conocimientos que toman lugar en el Campo de la Práctica Docente.

En este sentido, las DEF se sitúan como destinatarias del discurso didáctico y como protagonistas de la acción pedagógico-didáctica y de la construcción de saberes que, aunque incipientes, se forjan en el mismo proceso.

El SD en la articulación entre el ISFD y T N° 81 y los JIA, se construye en instancias colectivas y colaborativas de prácticas coparticipadas¹⁰⁴. Es un saber eminentemente práctico que se relaciona con la experiencia y la experticia de las diferentes personas actuantes, así como con la capacidad de transmisión y construcción del mismo en las relaciones dialécticas que se dan en el marco de los dispositivos pedagógicos –el más relevante es el TAIN– de la Residencia Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, junto a los JIA.

Como ya se mencionó, el concepto prácticas coparticipadas hace referencia a aquellas actuaciones operativas sobre la realidad inmediata, que asumen un significado particular en el marco de aprendizajes colaborativos, que se generan a partir de la mediación interpersonal entre quienes cooperan en actividades conjuntas con explícitas finalidades e intencionalidades pedagógico-didácticas que están prescriptas en el Diseño Curricular (DGCyE, 2007e).

Las prácticas coparticipadas implican la participación activa de todas las personas involucradas en el Campo de la Práctica Docente, en la construcción de SD. En este sentido se sitúa a las PAT, la PPE, las PC y las DEF en un doble rol: como productoras de saberes –a partir del razonamiento didáctico explicado en el punto anterior– y como destinatarias del discurso didáctico.

¹⁰⁴ Se reitera aquí la aclaración de que en la articulación entre el ISFD y T N° 81 y los JIA asociados se generó *proto* SD, que en este capítulo está siendo sistematizado en SD.

La riqueza de los SD radica en que su producción y sistematización surge de contextos colectivos de trabajo interdisciplinario de reflexión. El SD está situado en tres planos paralelos: en la normatividad, en la práctica y en el fortalecimiento de la cultura de la FDI. Posee valor de uso y su funcionalidad es eminentemente didáctica: sirve para valorar procesos y tomar decisiones para la mejora de aquélla. Por lo antedicho, este SD aspira fortalecer a la enseñanza como un *asunto político* (Terigi, 2004b).

6-4-b. Dimensiones de los Saberes Didácticos

A partir del trabajo empírico realizado en la presente investigación, y de las reflexiones de sistematización y codificación de segundo grado realizadas, se pueden identificar las siguientes dimensiones constitutivas de los SD.

6-4-b-i. Áulica

La dimensión áulica de los SD constituye el centro de la escena, en donde circulan dialécticamente los conocimientos curriculares, teórico-prácticos y didácticos de los contenidos de las personas involucradas en la Residencia Docente, quienes construyen modos de intervención sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y también sobre la evaluación. Aquí se agrupan:

- La “transposición didáctica” y las decisiones que asumen las DEF en cuanto al abordaje de la planificación didáctica y sus contenidos, sostenidas fundamentalmente por el trabajo colaborativo de la PPE, las PAT, los aportes que hacen las PC al proceso y el modo en que se dirimen, en ocasiones, diferencias en cuanto a perspectivas de abordaje.
- La “vigilancia epistemológica” que mantienen las DEF, las PAT y la PPE sobre los contenidos a enseñar en los JIA y también sobre las prácticas que observan en los JIA.
- En relación con el punto anterior, los modos de agrupamiento de los niños en función de la planificación didáctica y los contenidos a enseñar (aquí la lógica de contenido condiciona la lógica de la interacción). En función de lo

explicitado, se toman decisiones también sobre el recurso humano adicional necesario (preceptoras, directoras).

- La selección y puesta en marcha de las estrategias de enseñanza a utilizar por parte de las DEF. La importancia de las intervenciones contingentes en los procesos de enseñanza y la validación de los contenidos enseñados.
- La selección de recursos didácticos a utilizar en función de la planificación didáctica y los contenidos a enseñar.
- La decisión sobre la distribución del tiempo instructivo, no instructivo e inerte.
- El abordaje que realizan las DEF ante situaciones de niños con proyectos de integración o situaciones especiales que ameritan un tratamiento especial.
- La conformación de un equipo de trabajo entre las DEF con sus respectivas PC, en donde los roles estén claramente delimitados.

6-4-b-ii. Institucional

La dimensión institucional de los SD, en primera instancia, ha de aclararse que es difícil separar esta dimensión de la interinstitucional. Aquí se hace referencia exclusivamente a aquellas prácticas institucionales –tanto en el ISFD y T N° 81 como en los JIA– que tomaron lugar a partir de la implementación del Diseño Curricular para el Nivel Superior (DGCyE, 2007e), en un doble sentido: en el ISFD y T N° 81, a partir de la conformación del equipo de práctica institucional, en las que las PAT comenzaron a trabajar articuladamente con la PPE; y en los JIA, a partir del reconocimiento simbólico de los mismos como coformadores en el trayecto formativo. Como ya se mencionó, el mayor impacto se dio en el ISFD y T N° 81, ya que en el Diseño Curricular para el Nivel Inicial (DGCyE, 2008h) no se explicita esta función tan claramente como el de Nivel Superior. No obstante, en ambas instituciones se desarrollan conocimientos sobre la gestión en la coformación. Aquí se agrupan:

- El trabajo en la gestión en la coformación clave por parte de las directoras de los JIA quienes desarrollan estrategias de trabajo colaborativo junto con el ISFD y T N° 81 en la resolución de problemáticas que se susciten a partir de la implementación de la Residencia Docente, referente al desempeño de las DEF.
- Supervisión de las directoras de los JIA a las PC en el acompañamiento a las DEF.

- Gestión de aprendizajes vinculados con la vida institucional –actos escolares, convocatorias a la comunidad, etc.- por parte de las directoras de los JIA y su impacto en la Residencia Docente.

6-4-b-iii. Interinstitucional

En cuanto a la dimensión interinstitucional de los SD, se puede decir que en esta instancia se recuperan las interacciones dialécticas que se dan entre las personas comprometidas en la Residencia Docente en el TAIN. Lo esperable es que se puedan sistematizar modos de abordaje problemáticas complejas suscitadas a partir del trabajo en el Campo de la Práctica Docente. Aquí se agrupan:

- El trabajo de gestión y elaboración de acuerdos y criterios colaborativos – administrativos, pedagógicos y didácticos- entre Inspectores o Representantes Legales en la distribución de los Jardines de Infantes.
- Acompañamiento y evaluación de la PPE y las PAT a las DEF.
- Evaluación de las DEF por parte de la PPE, las PAT y las PC.
- Fortalecimiento de acuerdos y del contrato didáctico del Campo de la Práctica Docente entre PPE y PAT con las directoras de los JIA
- Trabajo en el TAIN. Memoria Didáctica.

6-5. ¿Qué Saberes Didácticos se sistematizan en el marco de la presente Tesis de Maestría?

Como ya se mencionó, los SD surgen de las interacciones dialécticas que se dan en el marco de las prácticas coparticipadas. Son de carácter práctico, multifacético y ecléctico. Su mayor potencial radica en dar marcos de entendimiento al trabajo de coformación entre el ISFD y T N° 81 y los JIA. Todas las docentes que participan del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial aportan, desde sus trayectorias y posicionamientos, insumos para esta compleja construcción, son participantes activas, aunque, en ocasiones, sin ser conscientes de ello.

Para este apartado, como ya se ha dicho, se toma como insumo del trabajo de campo, al cual se hizo referencia en el capítulo 5, el *proto* SD a partir del cual se realizan las siguientes sistematizaciones y codificaciones, a la luz del marco conceptual-referencial trabajado:

- Las experiencias que se transitan año a año, permiten asumir criterios pedagógicos y didácticos para dar funcionamiento al engranaje administrativo, entre las personas actuantes que intervienen en la selección de los JIA – Inspectoras, Representantes Legales, Directora de ISFD y T N° 81, Directoras de JIA-, así como la distribución de las DEF en los mismos. Es necesario su registro y sistematización. Por ejemplo, ir rotando los grupos de DEF por JIA a los que no hayan asistido años anteriores, tomando como referencia que el distrito de General Alvarado es relativamente pequeño, y también respetando lo prescripto en el Diseño Curricular de Nivel Superior (DGCyE, 2007e) sobre los contextos a los que debe atender el Campo de la Práctica Docente: “urbanos, rurales, de educación permanente, ambiental”, etc.; descartar JIA a los que, por algún motivo especial, ese año no sea conveniente ir por situaciones especiales que impactaran en la implementación de la Residencia Docente, etc.
- El trabajo colaborativo y articulado –entre la PPE, las PAT, las directoras de los JIA y las PC- en el enfoque en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos de las áreas curriculares, tomando como parámetro la “vigilancia epistemológica” (Chevallard, 2005) que ha de tenerse con los Diseños Curriculares de Nivel Superior (DGCyE, 2007e) e Inicial (DGCyE, 2008h), fortalece la cultura profesional de la FDI, ya que nutre a ambas instituciones en el trabajo de coformación, en el sentido que prescribe la normativa vigente, ya analizada en el capítulo 4. Por ejemplo, los formatos que deben asumir las planificaciones, el enfoque de enseñanza de las áreas curriculares, la más relevante en el presente trabajo de investigación ha sido el área de Prácticas del Lenguaje.
- El desarrollo de los conocimientos sobre la gestión en la coformación por parte de las directoras de los JIA enriquece su trabajo diario en las instituciones que conducen, y a la vez, este trabajo se direcciona en el sentido que prescribe la normativa vigente, analizada en el capítulo 4. Por ejemplo, el modo en que resuelven colaborativamente situaciones de conflicto que puedan presentarse, que involucren el desempeño pedagógico y didáctico de las DEF, así como referido a las relaciones interpersonales entre las personas involucradas, el contraste generacional entre DEF y PC, el acompañamiento que hacen las

directoras de los JIA al trabajo de acompañamiento de las PC sobre el trabajo de las DEF, entre otros.

- El trabajo del equipo de profesoras formadoras –PPE, PAT y PC– con las DEF sobre los diferentes conocimientos que circulan en la Residencia Docente impacta en varias dimensiones: en la personal-emocional, ya que minimiza ansiedades de las DEF llevándolas a apropiarse de las destrezas y habilidades propias del oficio docente; en la pedagógica y didáctica ya que direcciona a tomar las mejores decisiones en cuanto a la planificación y estrategias de enseñanza a abordar, profundizando y maximizando la integración del recorrido formativo. Resulta pertinente que este trabajo se profundice en los espacios de Talleres Semanales de Campo de la Práctica de cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial, como en los Ateneos y en las reuniones que la PPE y las PAT trabajan junto a las DEF en los JIA.
- El seguimiento y la evaluación coordinado de las DEF, por parte de la PPE, las PAT y las PC. Las devoluciones diarias y los registros de las mismas, apuntalan y guían la práctica, impactando directamente en el desempeño de aquéllas y en el fortalecimiento del posicionamiento en el rol, en el que enseñan y aprenden como docentes y estudiantes simultáneamente. Comprender sirve para mejorar la propia práctica docente, para razonar didácticamente y para prever posibles intervenciones contingentes. En este sentido, resulta productivo que se vayan ajustando los criterios de evaluación sobre el desempeño de las DEF, a medida que el proceso se suscita, tomando también como referencia los problemas interdisciplinarios que surgen, de este modo, se van trabajando simultáneamente en los espacios TAIN.
- El abordaje de problemáticas puntuales que puedan suscitarse en los JIA, a partir de su puesta en tensión con alguna bibliografía afín –puede ser en el espacio TAIN o en los Ateneos– resignifica y otorga nuevos sentidos a las prácticas observadas, trascendiendo las miradas individuales, regulando la experiencia formativa y direccionando sus procesos de constitución subjetiva a partir de mecanismos metacognitivos. Aquí también es importante el registro, para su posterior resignificación y análisis tanto desde lo micro y lo macropolítico.
- Para dar sentido a los puntos anteriormente mencionados, la importancia del abordaje de diferentes materiales bibliográficos en los espacios TAIN, el cual debe ser seleccionado, en función de las problemáticas interdisciplinarias que se construyan y de las necesidades emergentes que surjan en el trabajo de conformación, para poder trabajar en las “zonas indeterminadas de la práctica”

(Schön, 1992). Lo relevante aquí es estructurar el espacio para aprender de la propia práctica transitada, ya sea por parte de las profesoras formadoras – PPE y PAT–, las DEF, las directoras de los JIA y las PC. La necesidad de que en cada encuentro algún miembro registre lo trabajado, para que luego pueda ser retomado y resignificado, posiciona a las personas que intervienen en el Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Nivel Inicial como profesionales autónomas que reflexionan críticamente sobre sus prácticas. Por ejemplo, que algún miembro del equipo de profesores formadores del ISFD N° 81, registre las cuestiones relevantes a trabajar, que pueden surgir de los encuentros en este espacio o del recorrido que se realiza por los JIA, o también pueda surgir de las necesidades que plantean las DEF, lo ponga en común con los pares y decidan sobre la selección de la bibliografía pertinente para la construcción de potenciales problemáticas interdisciplinarias.

Esta sistematización de SD realizada, pone en relieve la importancia de la codificación de saberes, en la que, sus lógicas de producción y de uso se ensamblan, rompen esa relación unidireccional entre teoría y práctica resignificando experiencias, y transformándolas; situando a las personas involucradas en el Campo de la Práctica de cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial como intelectuales reflexivas, pedagogas y trabajadoras de la cultura que generan insumos que permiten recuperar conocimientos que se interrelacionan dialécticamente, produciendo sentidos y dando lugar sistematizaciones más ambiciosas de SD. Parafraseando a Da Silva (1998a), el Diseño Curricular se constituye en zonas de productividad ensambladas con prácticas de significación, pedagógicas y didácticas, en el marco de corresponsabilidades compartidas, entre el ISFD y T N° 81 y los JIA.

6-6. Poder local

La información recuperada del trabajo de investigación realizado evidencia algunas tendencias en cuanto al sentido de pertenencia de las diversas personas involucradas en la Residencia Docente que viven en la ciudad de Miramar. Esto se tradujo en el fuerte compromiso con la puesta en marcha, monitoreo, evaluación y acompañamiento a las DEF. Los vínculos interpersonales entre las docentes en este

proceso, también tienen un fuerte impacto en la interpretación de la información recabada, ya que potenciaron los procesos que acontecían.

Los lazos de familiaridad entre las docentes involucradas en la Residencia Docente: amistades y enemistades, trayectorias laborales comunes de varios años, lazos de consanguinidad y espacios comunes de trabajo impactan en la gramática de las relaciones dialécticas ya descriptas.

El ISFD y T N° 81 es el único instituto que dicta carreras docentes en el distrito. Las profesoras formadoras que viven en la ciudad, generalmente tienen paquetes importantes de horas allí, tal como es el caso de la PPE y de las PAT de Prácticas del Lenguaje y de Naturaleza y Sociedad –quien también es la directora de la institución– que trabajan exclusivamente en el ISFD y T N° 81. Los demás, generalmente, son profesores que viven en la ciudad de Mar del Plata y que viajan semanalmente para dictar sus clases, esta situación se da en la totalidad de la Planta Orgánica Funcional, de modo alternado.

También entre las PC y las DEF existen relaciones de familiaridad. Una de las PC manifestó conocer a una de las DEF que realizó la Residencia Docente en su sala del JIA, realizando un juicio de valor sobre su desempeño y trayectoria, aludiendo a que *la conocía porque era amiga de su hija*¹⁰⁵.

Lo más relevante para mencionar aquí es que la relación de la PPE con los JIA está tamizada por sus conexiones y vínculos interpersonales y laborales añejos, ya que ha trabajado como docente de grado en las dos instituciones que integran los JIA de gestión privada donde hacen la Residencia Docente las DEF. Mantiene óptimas relaciones laborales y personales. A uno de estos JIA, también asiste su hija. Cabe destacar también que es una persona muy responsable, dedicada y atenta y trabajadora, lo que nutre los vínculos explicitados de confianza y seguridad a la hora de abordar la Residencia Docente, afirmando su posicionamiento como PPE, ya que no solo se desempeña en el Profesorado en Nivel Inicial, sino también en el del Nivel Primario, donde también es la única PPE del tercero y cuarto año.

El análisis de los datos ha arrojado conclusiones interesantes: en la Residencia Docente existen múltiples entramados a tratar en el marco de las prácticas coparticipadas en el que cada persona involucrada, desde su trayectoria y mirada aporta más o menos insumos para la construcción de problemáticas interdisciplinarias que den lugar a la producción de SD. Las condiciones de localidad y cercanía entre actores e instituciones también le imprimen un sesgo particular al objeto de estudio.

¹⁰⁵ Protocolo de observación no participativa para DEF en la sala de JIA

Lo más relevante para resaltar aquí es que el espacio de TAIN se capitalizaría escasamente para la producción de SD, por las razones ya enunciadas a lo largo de esta Tesis. Puede rescatarse que existen esbozos o intentos de sistematizaciones, que se denominan *proto* SD, que se han recuperado y sistematizado a lo largo del presente trabajo, intentando aportar al proceso de legitimación de los saberes producidos en la práctica.

“Las características del movimiento institucional tienden a asimilar los problemas pedagógicos al (...) ámbito doméstico. Y entonces surgirá la pregunta: ¿cómo lograr que un problema doméstico acceda al rango de problema institucional? Y junto con ello como lograr que un problema institucional sea asumido como un problema político, como un asunto de políticas educativas”.

Ezpeleta¹⁰⁶, (1997; citada en Terigi, 2004b).

Capítulo 7: Conclusiones

7-1. A modo de cierre y nuevas aperturas

Llegando al final de la presente Tesis de Maestría, se puede afirmar que es un punto de llegada parcial que abre nuevos interrogantes. Los cierres constituyen nuevas aperturas y desafíos que trazan horizontes de búsqueda y nuevos caminos por recorrer.

En este capítulo final, se incluyen las conclusiones a las que se ha arribado en relación con el análisis del objetivo principal que dio luz a la presente Tesis de Maestría: ¿qué Saberes Didácticos (SD) se producen en las prácticas coparticipadas en el marco del Campo de la Práctica Docente del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial del ISFD y T N° 81?

Se define a los SD como aquéllos que se generan a propósito de la enseñanza de y en la práctica docente. Portan un gran potencial explicativo, descriptivo y valorativo ya que son locales y situados y se producen en las interacciones dialécticas entre los tipos de conocimientos que toman lugar en la Residencia Docente.

Es pertinente recuperar aquí aquella concepción de Didáctica que se formuló en el capítulo 2 a partir de los aportes de Camilloni (2010b), Cometta (2017), Davini (2008c) y Picco (2014) para resaltar la importancia del diálogo fructífero que debería producirse entre la Didáctica como campo disciplinar teórico-práctico y aquellos SD que se formulan en el Campo de la Práctica en el marco de la Formación Docente Inicial (FDI). Se mencionó anteriormente la dimensión normativa de la Didáctica y sus

106 Ezpeleta, J., "Reforma educativa y prácticas escolares". En Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Giannoni, Mario (comps.), *Políticas, instituciones y actores en educación*, Buenos Aires, GEM/Ediciones Novedades Educativas, 1997, 210-211 p.

compromisos ético-políticos con las prácticas, así como el aporte de los saberes de la experiencia a la construcción de dicha disciplina.

En este sentido, Maggio afirma que:

“La sola idea de los docentes como un colectivo enorme construyendo teoría sobre prácticas originales que se hacen y se comparten en las redes y, por qué no, haciendo de este acto un ejercicio público también, puede dar lugar a un movimiento de renovación que no han tenido jamás no solamente la didáctica como campo disciplinar, sino la educación como hecho social” (Maggio, 2018:43).

Los modos de producción de SD, objeto de la presente Tesis de Maestría, han sido estudiados a partir de las interacciones de los diferentes actores que trabajan en el Campo de la Práctica Docente, específicamente en sus dispositivos pedagógicos como la Residencia Docente y el Taller Integrador Interdisciplinario (TAIN): se hace referencia a las Docentes en Formación (DEF) con las Profesoras Coformadoras (PC), las directoras de los Jardines de Infantes Asociados (JIA), la Profesora de Práctica de la Enseñanza (PPE) y las Profesoras de Ateneos (PAT). No se pretende hacer generalizaciones ambiciosas, sino aportes locales y situados a partir del análisis de las interacciones mencionadas, dando relevancia a las nociones de renovación y politicidad planteadas por Maggio (2018).

7-2-. Progresos y obstáculos en la producción de Saberes Didácticos para la Formación Docente Inicial. ¿Qué cuestiones están aún pendientes?

Es importante reiterar en este apartado que, en la presente Tesis de Maestría, se han planteado objetivos exploratorios, dada la vacancia en el objeto de estudio (Wainerman, 2020).

Se ha trabajado y se han analizado dimensiones propias de la FDI, lo que ha permitido sistematizar el SD que se produce en el trabajo de coformación entre el ISFD y T N° 81 y los JIA.

En función de lo expuesto, como logros y avances, se destaca que, en la dimensión político-institucional, tanto desde el encuadre de la normativa nacional

como provincial, se prevén espacios de debate, consenso y posible producción de SD sobre la FDI, a nivel nacional, jurisdiccional, regional e institucional. En este sentido, se impulsan desde el Estado las políticas educativas necesarias para llevar adelante la “colegialidad artificial” (Hargreaves, 2005), como factor clave, y de vital importancia en la producción de SD para la FDI. Vale destacar que, en el marco del cambio curricular estructural del Diseño Curricular para el Nivel Superior en la Provincia de Buenos Aires (DGCyE, 2007e), el incremento de horas rentadas a profesoras para el trabajo interdisciplinario institucional e interinstitucional en el TAIN ha sido un aspecto central de la innovación. Se ha reconocido un derecho histórico reclamado por las profesoras formadoras: horas rentadas para el trabajo institucional e interinstitucional. Esto ha marcado un punto de inflexión relevante en cuanto a la conformación de equipos de trabajo institucionales para el abordaje del Campo de la Práctica Docente y su relación interinstitucional con los JIA.

Las características referidas constituyen avances históricos en la tradición pedagógica del Nivel Superior, porque posicionan a las docentes de la FDI como intelectuales, productoras y transformadoras de la cultura en el contexto.

En cuanto a las perspectivas que se identificaron en el marco del presente trabajo de investigación, tal como se puntualizó en el capítulo 6, se puede afirmar que las mismas presentan singulares combinatorias que recuperan características tanto de la tradición “normalizadora-disciplinadora” y también incipientemente de la tendencia del “enfoque orientado hacia la indagación y la enseñanza reflexiva” (Davini, 2008b; Diker y Terigi, 2008) y la perspectiva sobre la función docente “reflexión en la práctica para la reconstrucción social” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1994). En el marco de las dos últimas es que ha podido tomar lugar el *proto SD* que ha sido sistematizado en este trabajo, para su posterior explicitación como SD.

Con respecto a la tendencia de la “pedagogía crítico-social de los contenidos”, que se focaliza en la recuperación de aquellos conocimientos significativos para la enseñanza, en el marco del enfoque crítico, como instrumento de transformación social (Davini, 2008b), es necesario aclarar que, encauza caminos futuros para dar lugar a los SD que pudieran legitimarse.

Por otra parte, el Nivel Superior se diferencia del resto de los niveles del Sistema Educativo ya que no es obligatorio, aloja a jóvenes y adultos, se vincula interinstitucionalmente de modos particulares dada la especificidad de sus funciones en torno de su contrato fundacional.

La normativa que encuadra al nivel da cuenta de la autonomía del mismo y de la necesidad de producción de conocimientos y vinculación con la comunidad a partir de la articulación de su oferta educativa y del desarrollo del conocimiento en redes,

instrumentando y diversificando oportunidades de actualización y perfeccionamiento de las docentes, asesorando a otras instituciones que así lo requieran, promocionando el desarrollo de experiencias innovadoras, entre otras funciones.

Como cuestiones a trabajar, se destaca la falta de formación en investigación de las profesoras formadoras y la ausencia de remuneración económica a las PC y directoras de los JIA. Si bien en la normativa se explicitan sus funciones y roles, queda más bien en intenciones y expresiones de deseo, librado al azar y a la voluntad de las docentes involucradas. En este sentido, el análisis de la información recabada, arrojó como dato significativo que resulta difícil para las PC y las directoras de los JIA tomar conciencia de la importancia del trabajo de la coformación. Lo visualizan como una tarea extra y les cuesta comprender que es una tarea conjunta, que son parte del sistema formador de docentes.

También se ha advertido que existen algunos obstáculos, preferentemente en los espacios de TAIN, para capitalizar al máximo su potencial: prácticas ancladas en un “currículum mosaico” (Feldman, 1994a) y carencia de condiciones materiales para el desarrollo real del trabajo coformador entre los JIA y los Institutos de Formación Docente.

Las características de la localidad del ISFD y T N° 81 en el que se llevó adelante el proceso de investigación, le imprimieron un sesgo particular al mismo. La cercanía de los vínculos profesionales y personales de las personas involucradas en el Campo de la Práctica Docente incidieron en las tramas de la cartografía social analizada, favoreciendo u obstaculizando, por momentos, los procesos relacionados con la producción de SD.

7-3. ¿Qué hallazgos arroja esta Tesis y quiénes son los protagonistas del Saber Didáctico?

Para iniciar este apartado, resulta relevante recuperar lo que las autoras argentinas ya mencionadas sostienen:

“Una formación inicial eficaz debería reunir al mismo tiempo dos características aparentemente contradictorias: debería ser resistente a la práctica y debería ser permeable a ella. Debería ser resistente en el sentido de no desvanecerse ante los imperativos de la vida cotidiana en las instituciones educativas, de romper en los

circuitos reproductivos. Debería ser permeable en el sentido de dotar a los futuros docentes de esquemas conceptuales y prácticos en términos de los cuales la vida cotidiana en los jardines (...), y su propio desempeño en ellos, se les hagan inteligibles” (Diker y Terigi, 2008).

En la presente Tesis de Maestría se afirma que, en el Campo de la Práctica Docente, en el marco de prácticas coparticipadas entre sus actores: las DEF, las PC, las directoras de los JIA, la PPE y las PAT es posible producir SD. Su gran potencial explicativo y descriptivo arroja luz sobre las dimensiones propias de la FDI y realiza aportes locales y situados a la construcción de la cultura profesional.

En los inicios del presente trabajo de investigación, se consideraba que los SD se relacionaban fundamentalmente con los conocimientos teórico-prácticos de las PC y con las posibilidades de transmisión de los mismos a las DEF en la Residencia Docente. A partir del desarrollo del trabajo de campo, de la recopilación y análisis de la información, y de la puesta en tensión con la bibliografía, se arribó a la conclusión de que los SD constituyen una categoría teórica más amplia y compleja que abarca la relación e interacción diversa y múltiple entre distintos tipos de conocimientos disponibles en la Residencia Docente.

Como ya se mencionó, existen diferentes grados de sistematización de esos SD. Por un lado, el *proto SD* y, por otro lado, los *SD más complejos y sistematizados* que han tomado lugar a partir del análisis realizado en el capítulo 6, en un intento de construir un cierto SD emergente del Campo de la Práctica Docente entre los JIA y el ISFD y T N° 81. En el recorrido realizado, se ha producido SD porque se ha arrojado luz sobre los entramados y las prácticas coparticipadas entre las docentes estudiadas.

Se sostiene que las conclusiones a las que se ha arribado, así como los análisis vertidos, permiten hablar de SD que se han construido a partir de un proceso de reflexión permanente individual y fundamentalmente colectivo que puede aportar y enriquecer a la Didáctica.

Las protagonistas del SD son las personas que participan del Campo de la Práctica del cuarto año del Profesorado en Nivel Inicial: las profesoras formadoras –la PPE y las PAT–, las DEF, las PC y las directoras de los JIA.

Todas ellas aportan, desde los conocimientos que brindan –ya categorizados– a la interrelación dialéctica que toma lugar en el Campo de la Práctica Docente: clases en los Ateneos y Taller semanal de Campo de la Práctica, trabajo en las salas de los JIA junto a las PC y a las directoras. Lo mencionado confluye en el espacio TAIN y, esos conocimientos que eran individuales y propios de cada una de las personas actuantes, se entrelaza en entramados y respuestas a problemáticas interdisciplinarias

que se presentan en el devenir de la Residencia Docente, en las “zonas indeterminadas de la práctica” (Schön, 1992), que son las que dan lugar al SD. Es por esto que se afirma que, el SD es una construcción colectiva, en un tiempo y espacio determinados, que combina perspectivas, trayectorias y conocimientos de las personas que intervienen activamente en el proceso de desarrollo curricular.

En el marco del presente trabajo, se sistematizaron esas gramáticas institucionales interrelacionadas, que le dan sentido al SD producido entre el ISFD y T N° 81 y los JIA.

No es objetivo del presente trabajo, generalizar los hallazgos, pero sí dar cuenta del potente trabajo de coformación que existe en la FDI, en este caso en el ISFD y T N° 81 y los JIA estudiados.

7-4. La importancia de los Saberes Didácticos como un *asunto político*

Luego del recorrido realizado, se puede afirmar que, si bien se fortaleció la FDI a partir del cambio curricular estructural del Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e), no ocurrió con la misma intensidad en el Nivel Inicial (DGCyE, 2008h), que explicita escasamente criterios acerca del trabajo de coformación. A pesar de que los lineamientos del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) prescriben la importancia del trabajo colaborativo de los JIA, lo cierto es que ese aspecto queda librado al azar o a la voluntad de las docentes específicas en el territorio.

Como se analizó en el capítulo 4, existen diversos perfiles que las PC pueden asumir con respecto a su trabajo con las DEF en las salas de los JIA, que oscilan desde estilos autoritarios hasta posturas más comprometidas. El trabajo de coformación requiere acuerdos sólidos para acompañar a las DEF en la enseñanza de la práctica docente. En este caso, queda claro que los modos de trabajo dependen casi exclusivamente de las voluntades individuales de aquéllas.

La participación en los TAIN también es voluntaria ya que en el Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e) se sugiere que las PC participen de este espacio. Aquí se plantea uno de los aspectos nodales de la presente Tesis de Maestría: la consideración de la enseñanza como un *asunto doméstico* (Terigi, 2004b),

librado a criterios particulares con posibilidades escasas de producción y sistematización de SD propios de la FDI.

Se retoman desde esta perspectiva, las aristas del planteo teórico que instala la autora mencionada, acerca de la legitimación de los saberes que se producen en el ámbito escolar. La misma afirma que la escuela está situada en un lugar de reproducción de saberes que no produce, en la división social del trabajo, y que esto impacta sobre el posicionamiento y la legitimidad social de las instituciones educativas y de las docentes. La distancia en esta cuestión, no es solo epistémica, sino institucional.

En primera instancia se afirma que el espacio de reflexión y sistematización de SD es el TAIN, ya que allí se prevé el encuentro entre las personas mencionadas para trabajar interdisciplinariamente para el fortalecimiento de la FDI.

En este sentido, es importante retomar lo que plantean algunos autores recuperados por Cometta (2017), entre ellos: Tardif (2004 y 2014) y Gauthier (1998), con respecto al carácter social del saber de las docentes: es un saber compartido en una situación colectiva de trabajo y es producido socialmente como resultado de la negociación entre diversos grupos. Sus propios objetos son prácticas sociales y las prácticas pedagógicas y didácticas revelan que el saber de las docentes responde a un arbitrario cultural, en términos de Bourdieu (2007c), porque es adquirido y construido a lo largo de la trayectoria profesional y de vida.

Se espera que la presente Tesis de Maestría contribuya al proceso de legitimación epistemológica y social de los SD para pensar la enseñanza como un *asunto político* (Terigi, 2004b), ya que se producen numerosos saberes acerca de la transmisión, que son específicos y que necesitan ser legitimados como tales. En este sentido, Flinders, Noddings y Thornton (1986) advierten sobre los contenidos y la información relevante que se excluye del currículum oficial y, por tanto, conforman el currículum nulo o ausente en la formación.

Resulta relevante tomar la iniciativa de producir SD considerando el ámbito institucional e interinstitucional, para poder pensarlo a grandes escalas, y de este modo, soslayar su estatus epistemológico. Terigi afirma que “es necesario discutir las reglas epistémicas que convierten a los conocimientos producidos en la práctica en componente de la teoría pública” (2012f:62).

Shulman (2005) también sostiene que una de las tareas más importantes para la investigación educativa consiste en trabajar junto a los educadores para desarrollar representaciones codificadas de la “sabiduría pedagógica” práctica de las profesoras ya que una de las frustraciones de la docencia como quehacer y profesión es la profunda “amnesia individual y colectiva”, la frecuencia con que las mejores creaciones

de quienes se dedican a esta actividad se pierden, de modo que no están disponibles para sus colegas actuales o futuros. Sin recopilación, es difícil pasar a las siguientes etapas de análisis, interpretación y codificación de principios de la práctica.

Feldman (2010d) afirma que, la reivindicación de la práctica, no es sólo una premisa metodológica, sino también, una orientación política respecto a la relación entre investigación profesional y práctica escolar.

En el sentido mencionado, varios autores contemporáneos se manifiestan en torno de la importancia de la producción de SD. En primer lugar, Davini afirma que:

“la formación inicial representa un importante período que, durante y al final del proceso, habilita para el ejercicio de la profesión. Supone la racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas (...) la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas (...) la formación inicial genera los cimientos de la acción” Davini (2015d:23).

Edelstein sostiene al respecto:

“Distintos estudios e investigaciones en el país y en el extranjero (...) coinciden en la importancia de posibilitar desde la formación docente inicial la construcción de saberes relacionados con la práctica profesional futura, planteando que esto es factible en la medida que se toma dicha práctica como objeto de estudio” (Edelstein, 2012b:47).

Por último, Diker y Terigi (2008) sostienen que la comunicabilidad de los saberes de las maestras y profesoras es una cuestión que está en la base de cualquier pretensión de construir una cultura profesional.

7-5. Posibles líneas de trabajo para la producción de Saberes Didácticos en la Formación Docente Inicial

Para finalizar, a partir del recorrido realizado, se puede afirmar que el avance que se ha producido en la posibilidad de producción de SD para la FDI a partir del cambio curricular estructural del Diseño Curricular del Nivel Superior (DGCyE, 2007e)

ya explicitado, se relaciona con la existencia del encuadre político - normativo nacional y provincial. El reconocimiento y la legitimación del trabajo colaborativo institucional al interior de los Institutos Superiores de Formación Docente ha permitido avanzar en la construcción de problemáticas interdisciplinarias recogidas del Campo de la Práctica Docente.

En el marco de la presente Tesis de Maestría se considera que, estos avances abren el camino para el desarrollo, fortalecimiento de políticas institucionales y áulicas y su consecuente legitimación en los espacios democratizadores que prevé el sistema educativo, relacionadas con la producción de SD para la FDI.

A partir de lo expuesto, en primera instancia, se hace indispensable el reconocimiento simbólico y económico del rol de las PC y de las directoras de los JIA para que puedan posicionarse como partícipes activas en el trabajo de coformación en la FDI. Una línea de trabajo potente es su inclusión en los equipos de práctica de los Institutos de Formación Docente para fortalecer de este modo el trabajo colaborativo.

En segunda instancia, resulta también relevante capacitar a las profesoras formadoras –PPE y PAT- sobre perfiles y competencias necesarias para investigar ya que, de este modo, se capitalizaría considerablemente el trabajo de producción de SD en los espacios TAIN.

En tercera instancia, profundizar el trabajo con la Educación Sexual Integral y nociones referidas al primer ciclo del Nivel Inicial (Jardín Maternal) resulta de vital importancia y aporta a la producción de SD para la FDI.

Por último, se espera fortalecer un diálogo que es indispensable entre las prácticas de enseñanza que, en este caso se realizan en la FDI, y la producción de saberes en el campo disciplinar de la Didáctica. Se sabe que, la Didáctica puede impactar en las prácticas de enseñanza, como su dimensión normativa le demanda, a partir del uso y de la resignificación que las docentes pueden hacer de ella. Asimismo, la Didáctica debe avanzar con investigaciones como ésta que pretendan transformar las prácticas de enseñanza a partir de la revalorización de las docentes y de los saberes que producen a propósito de la transmisión que realizan a diario en las escuelas.

BIBLIOGRAFÍA

1. Marco teórico

- ✓ Abramovski, A., La vocación como categoría afectiva fundante de la docencia como profesión, en: Solana M., y Macón, C., *Preterito indefinido. Afectos y emociones en las aproximaciones al pasado*, Buenos Aires, Ed. Título, 2015. Disponible en <https://segapblog.files.wordpress.com/2014/02/preterito-indefinido-pdf.pdf>
- ✓ Alliaud, A. La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultado de un trabajo de investigación, en: Wainerman, C. y Di Virgilio, M.M. *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial, Bs.As., 2010.
- ✓ Angulo Rasco, J., Innovación, cambio y reforme: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo, en: Angulo Rasco, J., y Blanco, N., *Teoría y desarrollo del Curriculum*, Málaga, Ed. Aljibe, 1994.
- ✓ Antúñez, S. *El proyecto educativo de centro*, Barcelona, Graó, 1998.
- ✓ Avalos, B., El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua, en: Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio docente, vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*, Buenos Aires, Editores Argentina, 2006, 209 a 235 p.
- ✓ -----, Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente, en: Velaz de Medrano, Consuelo y Vaillant, Denise, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos/ Fundación Santillana, 2009.
- ✓ Bachelard, G., *La formación del espíritu científico*, México, Ed. Siglo XXI, 1987.
- ✓ Bauman, Z., *La modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2010.
- ✓ Beillerot, J., Planchar Laville C. y Mosconi, N., *Saber y relación con el saber*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1998.
- ✓ Benavot, Aaron Un análisis crítico de la investigación comparativa en educación, en: *Perspectivas*, XXIII (1), pp. 53/81, marzo de 2002.
- ✓ Bentolila, S., Cometta, A. (comps.), Educación y Enseñanza. Temas y cuestiones que atraviesan los procesos de formación docente, en: *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, Año 7 (29), 2002.

- ✓ Bixio, C., *Enseñar a aprender*, Rosario, Homo Sapiens, 2005.
- ✓ Blejmar, B., *Gestionar es hacer que las cosas sucedan*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, 2005.
- ✓ Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., Passeron, J. C., *El oficio del sociólogo*. Traducción F. H. Azcurra, México, Siglo XXI editores, 1996.
- ✓ Bourdieu, P., "*El campo científico*". *Intelectuales, política y poder*. Traduc. A. Gutiérrez. Buenos Aires, Ed Eudeba 1999/2000.
- ✓ -----, *El oficio del científico. Ciencia, de la ciencia y reflexividad*. Trad. J. Jordá. Barcelona, Ed. Anagrama, 2001.
- ✓ -----, Estructuras, habitus y prácticas, en: Bourdieu, P., *El Sentido Práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2007, 85 a 105 p.
- ✓ Bourdieu, P., Wacquant, L., *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2005
- ✓ Bronckart, J.P., Itziar Plazaola, G., La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental, en: Bronckart, J.P., *Desarrollo del Lenguaje y Didáctica de las Lenguas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 2007, 101 a 132 p.
- ✓ Bromme, R. Conocimientos profesionales de las profesoras, en: *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (19), 1988, 19 a 29 p.
- ✓ Camilloni, Celman y Paolu de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2008, 6ta. Reimpresión.
- ✓ Camilloni, A., Cols, E. B., Basabe, L., Feeney, S., *Los Saberes Didácticos*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2010, 2da reimpresión.
- ✓ Carli, S., Notas para pensar la infancia en la Argentina (1983 - 2001), en: Carli, S., *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2006, 19 a 49 p.
- ✓ Carr, W. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, Ed. Morata, Fundación Paideia. 1996
- ✓ Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca. 1988.
- ✓ Celman, S., ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?, en: Camilloni, Celman y Paolu de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2008, 35 a 66 p. 6ta. Reimpresión.
- ✓ Cisternas León T., Consideraciones para el análisis de la investigación sobre la formación docente en Chile. En revista *Pensamiento Educativo*, Vol. 4, N° 2, p. 189 -206, Pontificia Universidad de Chile, 2007.

- ✓ Chevallard, Y, *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires, Ed. Aique. 2005, 3ra. ed., 2da. Reimpresión.
- ✓ Cols, E., *Programación de la enseñanza*, La Plata, Facultad de Filosofía y Letras, UNLP, 2004.
- ✓ -----, *Estilos de Enseñanza*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2011.
- ✓ Cometta, A. L., La didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión desde los saberes docentes, *Revista Archivos de Ciencias de la Educación*, 2017. Disponible en: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose021>
- ✓ Coscarelli, M. R. y Picco, S. Protocurrículum: sentidos dispersos en un campo complejo, en Coscarelli, M. R. (Comp.), *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. 2009, 63 a 85 p.
- ✓ Coscarelli, M.R. *Curriculum e institución*, en: Picco, S. y Orienti, N. (Coords.): *Didáctica y Curriculum. Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*, La Plata, Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP), 2017, pp.30-48. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61533>
- ✓ Da Silva, T., Cultura y curriculum como práctica de significación, en: *Revistas de Estudios de Curriculum*, vol. N° 1, 1998, 59 a 76 p.
- ✓ -----, Documentos de Identidad. *Una introducción a las teorías del currículo*, Belo Horizonte, Ed. Auténtica, 1999, 2da. Edición.
- ✓ Davini, M. C., *De aprendices y enseñantes*, Buenos Aires, Ed. Papers, 2002.
- ✓ -----, *La Formación Docente en Cuestión: Política y Pedagogía*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2008, 1° ed., 4ta. Reimpresión.
- ✓ -----, *Métodos de Enseñanza*, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2008.
- ✓ -----, *La Formación en la Práctica Docente*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2015.
- ✓ De Alba, A., *Curriculum: crisis, mitos y perspectivas*, Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 1995.
- ✓ De Vita, G. y equipo técnico, *La planificación desde un curriculum prescripto*, Subsecretaría de Educación, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección General de Cultura y Educación, Buenos Aires, 2009.
- ✓ Diaz Barriga Arceo, F., *Enseñanza Situada*, México, Ed. Mc Graw Hill, 2006.
- ✓ Diccionario de las Ciencias de la Educación, Madrid, Ed. Santillana, 1998.

- ✓ Diker, G., Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: Principales tendencias, 2002, [investigación on line]. Disponible en: <http://www.oei.es/linea3/diker.pdf>
- ✓ Diker G., Terigi F., *La formación de maestros y profesoras: hoja de ruta*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2008.
- ✓ Duhalde, M. A., Experiencias alternativas de formación docente. Trabajo en redes y colectivos de educadores, en: Birgin, A., *Más allá de la capacitación*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2012, 165 a 182 p.
- ✓ Dussel, I., "Aprender y enseñar en la cultura digital", documento presentado en el VII Foro Latinoamericano de Educación / *Experiencias y aplicaciones en el aula. Aprender y enseñar con nuevas tecnologías*, Buenos Aires. Fundación Santillana, 2011, 7 a 94 p.
- ✓ Dussel, I., Quevedo, L., VI Foro Latinoamericano de Educación; *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2010, 1° ed. Disponible en: <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>
- ✓ Edelstein, G., *Formar y Formarse en la enseñanza*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2011.
- ✓ -----, La residencia en la formación inicial de docentes. Un estudio desde la representación de los propios residentes. *Praxis Educativa*, 4(4), 2012, 44 a 51 p.
- ✓ Edwards, V., *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*, Revista Temas Universitarios, UBA, Volumen 12, Buenos Aires, 1988, 49 a 62 p.
- ✓ Elichiry, N. E., *Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias*, en AA. VV., *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1994.
- ✓ Esteve, J. M., Identidad y desafíos de la condición docente, en: Tenti Fanfani, E. (comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, Buenos Aires, Siglo XXI/ipe-unesco/Fundación osde, 2006, 19 a 69 p.
- ✓ Feldman, D., Los "usos" del curriculum, en: Feldman, D., *Curriculum, maestros y especialistas*, Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1994.
- ✓ -----, *Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1999.

- ✓ -----, Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre “El pensamiento del Profesor”, en: *Revista Alternativas, Serie Espacio Pedagógico*, Año 7 (29), 2002.
- ✓ -----, Relaciones entre conocimiento y acción en: Feldman D., *Enseñanza y Escuela*. Buenos Aires, Ed. Aique, 2010, 77 a 100 p.
- ✓ Fenstermacher, G., Richardson, V. La obtención de reconstrucción de debates prácticos de la enseñanza. En: *Revista de Estudios del Currículum*, volumen I, N° 3, 1988.
- ✓ Ferrando, M. A., Interpretaciones sobre los Saberes Didácticos desde un contexto específico de formación profesional (Tesis de posgrado). Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Magíster en Escritura y Alfabetización. 2017. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/Tesis/te.1372/te.1372.pdf>
- ✓ Ferry, G., *Pedagogía de la formación*. Ed. Novedades Educativas, 1997.
- ✓ Flinders, D. J.; Noddings, N. y Thorton, S. J., El currículum nulo: sus bases teóricas y sus implicaciones prácticas, en: *Curriculum Inquiry*, 16 (1) Spring 1986, 33 a 42 p. Traducción.
- ✓ Foresi, M. F., El profesor coformador: en: ¿Es posible la construcción de una identidad profesional?, en: Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2009, 223 a 268 p.
- ✓ Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Ed. Siglo XXI, 2008, 3ra. Edición.
- ✓ Frigerio, G, Poggi, M., Tiramonti, G., Aguerrondo, I., *Las instituciones educativas. Cara y Ceca*, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1993.
- ✓ Garrote, V., Isod, L., El dispositivo escolar en la residencia. Un análisis de la experiencia formativa de los futuros maestros, en: Davini, M. C., *De aprendices y enseñantes*, Buenos Aires, Ed. Papers, 2002, 157 a 188 p.
- ✓ Gauthier, C. y otros, *Por uma teoría da pedagogía. Pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente*, Brasil, Ed. UNIJUI, 1998.
- ✓ Gibaja, R., *El tiempo instructivo*, Buenos Aires, Ed. Aique, 1993.
- ✓ Guevara, J. La formación en los espacios de práctica docente: modos de transmisión del oficio, en *Estudios Pedagógicos*, XLIII, N° 2: 2017, 127 a 145 p. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000200007

- ✓ Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. I., *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Ed. Morata, 1994, 3° edición.
- ✓ Gimeno Sacristán, J. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar/Instituto de Estudios y Acción Social (IDEAS). 1997.
- ✓ -----, *Poderes inestables en educación*, Madrid, Ed. Morata, 1999.
- ✓ Hargeaves, A., *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid, Ed. Morata, 2005, 5ta. Edición.
- ✓ Jackson, P., *La vida en las aulas*, Madrid, Ed. Morata, 2001, 6ta. Edición.
- ✓ Kamens, David y Cha, Yun- Kyung, La legitimación de nuevas asignaturas en la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física, En: *Revista de Estudios del Currículum*, volumen 2, (número 1), 1999, 62 a 86 p.
- ✓ Lahire, B., Lógicas prácticas: el “hacer” y el “decir sobre el hacer”, en: *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Ed. Manantial, 2006, 137 a 155 p.
- ✓ Loyola, C., Poliak, N., El residente en su laberinto. Un análisis de las interacciones en el campo de la Residencia Docente, en: Davini, M. C., *De aprendices y enseñantes*, Buenos Aires, Ed. Papers, 2002, 121 a 155 p.
- ✓ Maggio, M., *Reinventar la clase en la universidad*, Bs. As., Ed. Paidós, 2018.
- ✓ Marcelo, C., Vaillant, D., Algunas constantes en la docencia, en: *Desarrollo profesional y docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona, Ed. Narcea, 2009.
- ✓ Montero, L., *La construcción del conocimiento profesional docente*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2001.
- ✓ Montes, N. y Sendón, M.A. Trayectorias educativas de estudiantes del nivel medio, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11, Nro. 29, año 2006.
- ✓ Morin, Edgar, *Introducción Al Pensamiento Complejo*, Buenos Aires, Editorial Gedisa, 1990.
- ✓ Palou de Maté, M. C., La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación, en: Camilloni, Celman y Paolu de Maté, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2008, 93 a 132 p. 6ta. Reimpresión.
- ✓ Picco, S. “Concepciones en torno a la normatividad en la didáctica. Un análisis interdisciplinario de obras teóricas didácticas y curriculares en la Argentina entre 1960 y 1990”. (En línea). Tesis del Doctorado en Ciencias de la

- Educación, FaHCE-UNLP, publicada en el repositorio institucional de la UNLP "SEDICI", 2014. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/35590>
- ✓ Pineau, P., Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio, en: Birgin, A., *Más allá de la capacitación*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 2012, 31 a 48 p.
 - ✓ Rayou, P. El relevo de las generaciones, en: *Propuesta Educativa*, N° 31, Año 18, Buenos Aires: FLACSO – Argentina, 2009.
 - ✓ Rockwell, E., *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*, en: Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, Serie Memorias de Encuentros Científicos Colombianos, Organizado por la Universidad Pedagógica Nacional, 1986, 15 a 29 p.
 - ✓ Salinas, D., Currículum, racionalidad y discurso didáctico, en: Poggi, M., *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Buenos Aires, Ed. Kapeluz, 1998.
 - ✓ Sanjurjo, L. (coord.), *Los dispositivos para la formación de las prácticas profesionales*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2009.
 - ✓ Silber, J., *Reflexiones epistemológicas sobre la pedagogía*, s/f, s/d.
 - ✓ Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1992.
 - ✓ Shulman, L., Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. Vol. 9, Num. 2, Universidad de Granada, 2005.
 - ✓ Souto, M. y otros, *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires, Ed. Novedades Educativas, 1999.
 - ✓ Stolkiner, A., *De interdisciplinas e indisciplinas*, en AA. VV, *El niño y la escuela*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión, 1994.
 - ✓ Tardif. M., *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*, Madrid, Ed. Narcea, 2004.
 - ✓ -----, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Ed. Vozes, 2014.
 - ✓ Tedesco, J. C., Conocimiento y Sociedad, en: Tedesco, J. C., *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2000, 11 a 56 p.
 - ✓ Terigi, F., *Curriculum. Itinerarios para recorrer un territorio* (1a. ed.). Buenos Aires, Ed. Santillana, 1999.

- ✓ -----, La enseñanza como problema político, en: Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (Comps.). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: Novedades Educativas. 2004, 191 a 202 p.
- ✓ -----, Tres problemas para las políticas docentes. Encuentro Internacional La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de las docentes. OREALC, UNESCO. 2006.
- ✓ -----, Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar, en: Diker, G., Frigerio, G, Baquero, R. (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Ed. Del estante, 2007, 91 a 115 p.
- ✓ -----, “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”. Conferencia del 23 de febrero de 2010, Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. Disponible en: <http://www.lapampa.edu.ar:4040/bicentenario/index.php/acciones-educativas/ciclo-de-cine-y-conferencias/cronologias-de-aprendizaje.html>
- ✓ -----, Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia, investigación, VII Foro Latinoamericano de Educación, Buenos Aires, Ed. Santillana, 2012. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201205/documento_bsico_2012.pdf
- ✓ Vezub, L., Los residentes en acción. Las tareas y preocupaciones en el proceso de inducción al magisterio, en: Davini, M. C., *De aprendices y enseñantes*, Buenos Aires, Ed. Papers, 2002, 79 a 119 p.
- ✓ Villoro, L., *Crear, saber, conocer*. México, Ed. Siglo XXI, 2011.
- ✓ Violante, R., Sujetos, Prácticas e identidades: la labor tutorial en las Residencias. El desafío de una construcción casuística. “Prácticas y Residencia en la formación de docentes”, I Jornadas Nacionales, Universidad Nacional de Córdoba, 2002.
- ✓ Vygotsky, L., *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ed. Paidós, 1995.
- ✓ Wiedemer, K., El maestro orientador y la enseñanza de la práctica en la formación inicial (Tesis de posgrado). Presentada en la Universidad Nacional de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras para optar el grado de Magíster en Didáctica. Directora Dra. María Cristina Davini, 2009. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/2911?show=full>
- ✓ Zabalza, A., Zabalza, M., La innovación educativa, en: Zabalza, A., Zabalza, M., *Innovación y cambio en las instituciones educativas*, Rosario, Ed. Homo Sapiens, 2012, 17 a 33 p.

2. Normativa nacional y de la Provincia de Buenos Aires

- ✓ Dirección General de Cultura y Educación, Diseño Curricular para la Formación Docente. Buenos Aires Resolución N° 1321/99.
- ✓ ----- . Cobertura de Cátedras para Nivel Superior. Resolución N° 5886/03.
- ✓ ----- . Consejo Regional de Directores, Buenos Aires, 2004. Resolución N° 5044/04.
- ✓ ----- . Reglamento de Institutos Superiores de la Provincia de Buenos Aires. Resolución N° 2383/05.
- ✓ ----- . Diseño Curricular para la Formación Docente. Niveles Inicial y Primario, Buenos Aires 2007. Resolución N° 4154/07.
- ✓ ----- . Capacitación para la implementación del Campo de la Práctica, Buenos Aires, 2007.
- ✓ ----- . Marco General de la Política Curricular, Buenos Aires 2007. Resolución N° 3655/07.
- ✓ ----- . Diseño Curricular para la Educación Inicial, Buenos Aires, 2008. Resolución N° 4069/08
- ✓ ----- . Consejo Provincial de Educación Superior. Resolución N° 4042/09.
- ✓ ----- . Régimen Académico Marco Jurisdiccional, Buenos Aires, 2009, Resolución 4043/09.
- ✓ ----- . Consejo Académico Institucional. Resolución N° 4044/09.
- ✓ ----- . Reglamento General de Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, Decreto 2299/11.
- ✓ ----- . Dirección de Educación Superior, “El taller integrador interdisciplinario. Fundamento, organización y orientaciones”. Documento de trabajo del Campo de la Práctica Docente destinado a los Profesorados de Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Especial y Educación Física, Buenos Aires 2015.

- ✓ Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.159
- ✓ Ley Educación Nacional, N° 26.206.
- ✓ Ley Nacional de Educación Superior, N° 24.521.
- ✓ Ley de Educación Provincial N° 13.688.
- ✓ Ley Provincial de Educación Sexual Integral N° 14.744
- ✓ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación, Consejo Federal de Educación, Resolución N° 24/07.
- ✓ Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación Consejo Federal de Educación, Resolución N° 30/07.

3. Metodología de la Investigación

- ✓ Achilli, E., *Investigación y Formación Docente*, Buenos Aires, Ed. Laborde, 2001.
- ✓ Basabe, L., Cols, E. y Feeney, S., Los componentes del contenido escolar, *Ficha de la cátedra de "Didáctica I", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires*, Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, 2004.
- ✓ Di Piero, E., Dallaglio L.M.T., Un ejercicio de reflexividad sobre dos tramas de investigación en el cruce de elites y educación en la Argentina: tensiones entre la desfamiliarización y el extrañamiento, *Revista Latinoamericana de metodología de la Investigación Social*, N° 15, UNLP, 2018, 79 a 91 p.
- ✓ Erickson, F., Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en: Wittrock, M. C., *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid. Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Cultura y Paidós Ibérica.1989, 195 a 247 p.
- ✓ Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I., *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ed. Emecé, 2007.
- ✓ Maxwell, J., ¿Qué hará para conducir la investigación? *Qualitative Research Design, An interavtive Approach*, Traducción: M. Luisa Graffigna, SAGE Publications, 1996.

- ✓ Piovani, J., I., Otras formas de análisis, en: Marradi, A., Archenti, N., Piovani, J. I., *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Ed. Emecé, 2007, 287 a 298 p.
- ✓ Rigal, L. y Sirvent, M. T. *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (Manuscrito en vía de revisión). Texto III: "Los diferentes modos de hacer ciencia de lo social", Buenos Aires, Ed. Miño y Dávila, 2012.
- ✓ Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R., Recomendaciones para la redacción del marco teórico, los objetivos y la propuesta metodológica de proyectos de investigación en ciencias sociales. En publicación: *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Colección Campus Virtual, Buenos Aires, Argentina. 2005. ISBN: 987-1183-32-1.
- ✓ Stake, R. E., *Investigación con estudio de casos*. Madrid, es. Morata, 1998.
- ✓ Tylor S. J., y Bogdan, R., *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1986.
- ✓ Wainerman, C., El arte de elaborar los objetivos de la Tesis, en: Wainerman C. (coord.), *En estado de Tesis*, Buenos Aires, Ed. Manantial, 2020.