

ágora

Formación y trabajo docente

Nuevas reflexiones sobre identidades,
instituciones y prácticas

Myriam Southwell
Alejandro Vassiliades (Coordinadores)



EDICIONES
DE LA FAHCE

FaHCE
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE LA PLATA

IdIHCS Instituto de
Investigaciones en
Humanidades y
Ciencias Sociales
CONICET 

Formación y trabajo docente

Nuevas reflexiones sobre identidades,
instituciones y prácticas

Myriam Southwell
Alejandro Vassiliades (Coordinadores)



2023

Esta publicación ha sido sometida a evaluación interna y externa organizada por la Secretaría de Investigación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

Diseño: D.C.V. Federico Banzato

Diseño de tapa: Sara Guitelman

Editor por Ediciones de la FaHCE: Juan Pablo Carrera

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

©2023 Universidad Nacional de La Plata

ISBN 978-950-34-2250-2

Colección *Ágora*, 3

Cita sugerida: Southwell, M. y Vassiliades, A. (coords.). (2023). *Formación y trabajo docente: Nuevas reflexiones sobre identidades, instituciones y prácticas*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación ; Ensenada: IdIHCS. (*Ágora* ; 3). <https://doi.org/10.24215/978-950-34-2250-2>

Disponible en <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/216>



Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
(Atribución-No comercial-Compartir igual)

Construcción de saberes prácticos sobre la enseñanza en los primeros años de ejercicio profesional: aproximaciones provisionarias

Maite Guiamet

Introducción

Fui maestra en primer grado durante dos años y como tal puse en marcha distintos proyectos destinados a la alfabetización. En mis años en el Profesorado en Ciencias de la Educación, luego en el Profesorado de Educación Primaria y luego cursando la maestría en Escritura y Alfabetización había leído mucho sobre lo que los/as niños/as piensan del sistema de escritura y cuáles son las mejores intervenciones docentes para acompañar la alfabetización. En la bibliografía sobre el tema, el ambiente alfabetizador y los portadores de información ocupan un lugar destacado. Así que, en mi primer año, armé los carteles de los nombres de los/as chicos/as, armé un calendario con las actividades diarias y elaboré un abecedario. Todo fue a parar prolijamente a las paredes del aula, a una altura manipulable para niños y niñas de seis años. Y ahí quedó, como tantos otros carteles en las aulas de las escuelas primarias, como una vieja decoración que a nadie le gusta, pero que forma tanto parte del escenario habitual que nadie lo ve y nadie lo quita.

Al inicio de mi segundo año como maestra ya me había dado cuenta de que algo no había funcionado con los portadores de información, pero no terminaba de darme cuenta de qué. Por las dudas modifiqué algo, a ciegas. El abecedario, que el año anterior había consistido solo en las letras en imprenta mayúscula impresas en hojas individuales que podían ser escritas, pasó a ser un abecedario con la letra en imprenta mayúscula, el nombre de un objeto que comenzara con esa letra y el correspondiente dibujo del objeto.

Por un tiempo lo único que parecía haber cambiado era la estética del abecedario, pero su función como portador de información no se cumplía, los/as chicos/as no recurrían a él para realizar sus propias escrituras. Esto siguió así hasta que un día me di cuenta de que yo no estaba usando ese portador; yo, la maestra, no estaba usando el abecedario para ayudarlos/as a escribir, por eso los/as chicos/as tampoco lo usaban. En ese momento comprendí que, si la maestra no le da valor a un material, no muestra el uso que se le puede dar, los/as chicos/as probablemente tampoco lo fueran a usar. Esta “revelación” me hizo incorporar algunas nuevas intervenciones al repertorio que ya tenía. Entonces, además de escribirles palabras que empezaran como la que querían escribir u ofrecerles los nombres de los/as compañeros/as, empecé a remitirlos al abecedario. En la medida en que yo les señalaba que ese material aportaba información útil, los/as chicos/as también empezaron a usarlo de manera cada vez más autónoma, hasta que no fue necesario que yo les indicara utilizarlo.

Esta situación también me hizo pensar en un tema sobre el que yo había leído en algún momento de mi formación, pero que recién podía aprehender con esta experiencia: los saberes prácticos de los/as docentes. Terigi (2012) sostiene que “en la docencia en general, se transmite un saber que no se produce, al tiempo que, para poder llevar a cabo esa transmisión, se produce un saber específico” (p. 15). Desde esta perspectiva, podemos considerar a los docentes como productores de un saber especializado en torno a la enseñanza. Y en esta misma línea,

Tardif (2004) propone que “el trabajo del profesorado debe considerarse como un espacio práctico específico de producción, transformación y movilización de saberes, y por tanto, de teorías, conocimientos y saber hacer específicos del oficio docente” (p. 172).

En el marco de una investigación doctoral,¹ nos propusimos recuperar las maneras en que los/as docentes noveles construyen saberes prácticos sobre la enseñanza, y cuáles son las situaciones o problemáticas, las ideas, concepciones o perspectivas y, finalmente, saberes previos, a partir de los cuales dichos saberes prácticos son construidos. Buscamos registrar tanto los saberes prácticos referidos a la enseñanza como el proceso de construcción de los mismos que realizan docentes que se desempeñan en escuelas públicas de gestión estatal de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), con hasta tres años de experiencia laboral, y que trabajan en la escolarización primaria. Asimismo, nos proponemos describir y analizar los saberes prácticos que quienes enseñan explicitan en entrevistas; reconstruir los saberes prácticos que los/as docentes ponen en juego durante el desarrollo de la enseñanza; establecer relaciones entre contextos institucionales y saberes prácticos construidos por los/as docentes, y, por último, identificar qué aspectos de la enseñanza son abordados por los saberes prácticos.

En este capítulo presentaremos un breve recorrido conceptual por la noción de saberes prácticos, algunos antecedentes relevantes para la investigación y, por último, expondremos las primeras conceptualizaciones realizadas a partir de entrevistas a maestras noveles.

Consideraciones conceptuales

La noción de saberes prácticos nos alerta sobre las características de la producción de saberes sobre la enseñanza, que no sucede solo en

¹ La tesis doctoral se realiza en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata con una beca interna doctoral otorgada por el CONICET y con la dirección de la Dra. Sofía Picco y codirección de la Dra. Ana Dumrauf.

los ámbitos académicos de producción de conocimiento, sino que hay una construcción que es propia de quienes enseñan y que se produce en las escuelas. En palabras de Alliaud y Suárez (2011): “consideramos que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar” (p. 13). Este tipo de saber, sostienen los autores, se produce en contextos de gran presión, cargados de la incertidumbre propia de la interacción entre sujetos, en los que se deben tomar decisiones de manera inmediata, articulando sus perspectivas sobre la situación con alternativas poco probadas. Por este motivo, Tardif (2004) sostiene que “el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo” (p. 14), con lo que se refiere a la situacionalidad de los saberes que construyen los docentes. Perrenoud (citado en Ávalos, 2010) refiere a este tipo de saber como “conocimiento científico movilizado en la práctica” (p. 70), en tanto no es un mero “saber hacer”, sino una articulación de información, teorías, métodos, habilidades y esquemas de operación práctica.

Los/as docentes, en tanto profesionales, “poseen unos saberes específicos que movilizan, utilizan y producen en el ámbito de sus tareas cotidianas” (Tardif, 2004, p. 178). En su práctica deben articular saberes de su formación profesional con saberes disciplinarios, curriculares y experienciales o prácticos construidos en su trayectoria profesional (Barrón Tirado, 2015) para tomar decisiones reflexivas, fundadas en sus intenciones educativas. Nos parece relevante destacar la perspectiva de la reflexión en la práctica para la reconstrucción social que “concibe la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social impregnada de opciones de carácter ético en la que los valores que presiden su intencionalidad deben traducirse en principios de procedimiento durante todo el proceso de enseñanza” (Edelstein, 2011, p. 33). De esta manera, la práctica docente no es aplicación de técnicas elaboradas por especialistas, ni es una serie de mandatos que

surgen de las prácticas históricas acumuladas, sino que involucra un análisis crítico de las propias intenciones educativas y la reflexión de los modos de intervención más adecuados para que esas intenciones cobren cuerpo en contextos de actuación particulares.

Tardif (2004), Alliaud y Suárez (2011), y Contreras Domingo (2013) denominan *saber de la experiencia* o *saberes experienciales* a los saberes que “se originan en la práctica cotidiana de la profesión y son validados por ella” (Tardif, 2004, p. 37). En el marco de esta investigación utilizamos la categoría *saberes prácticos* –abordada por diferentes autores/as, por ejemplo, Shulman (2005), Schön (1992), Perrenoud (1994) y Tamir (2005)– para referirnos a aquellos saberes vinculados a la experiencia de los/as docentes. Los mismos tienen su origen en la práctica cuando quienes enseñan resuelven a diario situaciones complejas de enseñanza con múltiples interacciones y condicionantes. Los saberes prácticos se manifiestan en la acción de los/as docentes experimentados/as, se construyen a lo largo de todo el ejercicio profesional y se validan en la práctica. Connelly y Clandinin (1997) los definen como la forma particular que tiene un/a docente de reconstruir su experiencia pasada y articularla con sus intenciones educativas para resolver demandas del presente.

Desde una perspectiva afín, Guevara (2017) señala que “se trata de saberes que están encarnados –porque resultan de la práctica sostenida en el tiempo–, se construyen y legitiman en situación y sirven para afrontar los problemas cotidianos del hacer” (p. 129). En este sentido es que resultan esenciales para la tarea de enseñanza en tanto se constituyen en herramientas para la práctica docente (Alliaud, 2017). Asimismo, Tardif (2004) señala que los saberes docentes son heterogéneos y no conservan una coherencia teórica, sino que más bien mantienen una unidad de orden práctico: se conservan aquellos saberes que son un recurso para el trabajo.

Por su parte, Terigi plantea algunos rasgos que caracterizan este tipo de saberes:

no son verbalizables, pueden estar en la base de la actuación sin que el docente se haya percatado de poseerlos, abarcan las características notables de un hecho o situación y dejan afuera las demás, se caracterizan por la relativa certeza de sus afirmaciones, son económicos y poco complejos, funcionan como marco de asimilación o inclusión de los (nuevos) discursos pedagógicos y curriculares (2012, pp. 35-36).

Además, son poco codificados y explicitados, por ello no forman parte de lo formalmente transmitido en los espacios de formación sistemática de la profesión.

Domingo Contreras (2013) califica este saber como “paradójico”, en la medida en que se sostiene sobre lo vivido pero está en constante nacimiento y cambio, porque “el quehacer educativo supone una relación pensante, personal, sensible y creativa ante las circunstancias novedosas y cambiantes, no siempre claras ni previsibles, de la práctica” (p. 131). Es un saber personal, imbricado en la subjetividad de los docentes, su historia de vida y profesional, y sus cualidades personales, las cuales se ponen en juego en la interacción con los estudiantes.

En relación con el modo en que se construyen estos saberes –que es una de las inquietudes que motiva este estudio–, Tardif (2004) señala la importancia del intercambio entre colegas que transmiten los saberes entre sus compañeros. Y agrega que “a través de las relaciones con los compañeros y, por tanto, a través de la confrontación entre los saberes producidos por la experiencia colectiva, los saberes experienciales adquieren una cierta objetividad” (p. 40). Además, propone que la experiencia docente no implica desechar los conocimientos de la formación académica, sino que estos son “adaptados” a la profesión a la luz de los desafíos de la práctica docente en situación. El autor nombra este proceso de examinación y selección de saberes previos como *recuperación crítica*.

Los autores mencionados hasta aquí indican que los saberes prácticos marcan la diferencia entre docentes con experiencia y quienes re-

ción se inician. Elegimos abordar en esta investigación la construcción de saberes en los primeros años de ejercicio de la docencia, porque los/as docentes noveles tienen la doble tarea de enseñar y aprender a enseñar en contextos reales, con toda la responsabilidad que eso implica (Marcelo, 2009). En tanto los saberes prácticos son construidos a partir de la experiencia profesional, los primeros años de ejercicio son una etapa fecunda para estudiarlos, porque “los primeros años de práctica profesional son decisivos en la adquisición del sentimiento de competencia y en el establecimiento de las rutinas de trabajo, es decir, en la estructuración de la práctica profesional” (Tardif, 2004, p. 193). Marcelo (2009) indica que son muchos los aprendizajes que se producen en este periodo profesional: sobre gestión de grupo, currículum, interacción con familias, lo institucional, etc. No obstante, nos centramos en esta investigación en los saberes que se producen a propósito de la enseñanza específicamente, ya que, a pesar de ser la tarea central de la escuela, en los estudios sobre los saberes prácticos es una dimensión que está menos presente. Alliaud y Vezub (2012) señalan al respecto:

los resultados expuestos parecen indicar que para los docentes los alumnos son el foco de su tarea. Si bien la enseñanza no desaparece, queda desdibujada y pierde fuerza ante esta opción. Los niños están primero tanto cuando maestros y profesores se refieren a la meta general de la escuela, como cuando remiten a las fuentes de satisfacción y al compromiso de su tarea (p. 947).

Antecedentes

Como antecedentes relevantes del presente proyecto podemos mencionar una serie de investigaciones que abordan los saberes prácticos y de oficio, y su transmisión en docentes en formación o en los espacios de práctica de la formación docente inicial. El proyecto “Dimensiones del saber profesional docente. Su estudio y aportes a la formación” (2011-2014 - Facultad de Filosofía y Letras, UBA), di-

rigido por Andrea Alliaud, investiga temas de saberes y experiencia docente; las publicaciones de este equipo constituyen los antecedentes más próximos a nuestro tema de investigación.

Guevara, miembro del mencionado equipo, realizó su tesis doctoral analizando la transmisión de saberes de oficio en los talleres de práctica docente del profesorado de nivel inicial. Su artículo publicado en 2018 sistematiza los saberes de oficio que circulan, en el espacio analizado de práctica, en tres grupos: aquellos que refieren a la definición de una propuesta de enseñanza, otro conjunto de saberes relacionados con la puesta en marcha de una propuesta de enseñanza, y saberes asociados al quehacer cotidiano en el jardín.

Del equipo de investigación ya mencionado, Mórtola (2011) analiza qué aprenden los/as docentes noveles en sus interacciones con otros actores institucionales desde la perspectiva de la socialización profesional. Este estudio realiza un aporte en señalar de qué modo los/as docentes noveles construyen saberes en el contexto de trabajo. De este modo, señala los siguientes procesos de aprendizaje: observar y escuchar a otros/as docentes y directivos, los intercambios de materiales didácticos, y las enseñanzas explícitas de (generalmente) procedimientos burocráticos. El autor señala que, en estas interacciones, los/as docentes aprenden sobre esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, normas, etc., y construyen su identidad laboral. Si bien Mórtola indica que parte de los intercambios son de materiales para la enseñanza, también señala “que en tanto las prácticas docentes permanecen ocultas tras las paredes del aula, el intercambio de historias y materiales hacen poco para iluminar los principios que subyacen a la planificación o la acción docente” (2011, p. 212).

Por otro lado, el trabajo de Ripamonti, Lizana y Yori (2016) analiza la forma de construcción de los saberes prácticos relativos a la profesión por parte de estudiantes y docentes noveles. Las autoras indican que pareciera que estos saberes se construyen a partir de “incidentes críticos” durante la práctica profesional, los cuales

requieren resolución rápida. Los resultados de la investigación ponen en evidencia que los incidentes críticos identificados por los/as docentes son, en su mayoría, problemas con relación al vínculo docente-alumno/a y tensiones alrededor del “deber ser” del docente. Los saberes que los/as docentes construyeron en estas situaciones fueron: habilidad para explorar distintas estrategias de resolución de conflictos en grupos y para analizar sus sentimientos y supuestos valorativos frente a la problemática, capacidad para analizar y evaluar estrategias para modificar los cursos de acción, reflexión sobre la práctica, entre otros.

Por otra parte, hay investigaciones que abordan los saberes prácticos docentes que se ponen en juego en distintos niveles del sistema educativo y a propósito de la enseñanza de contenidos específicos, a saber, química, anatomía o matemática.

En este grupo encontramos el trabajo de Cuevas de la Garza (2013), quien describe los saberes de los/as profesores/as universitarios desde la perspectiva de los conocimientos prácticos profesionales. Estos involucran:

el conocimiento sobre la materia que se enseña, en cuanto a su naturaleza, epistemología y formas de producción; las concepciones, muchas veces implícitas, acerca de lo que es enseñar y aprender; los saberes basados en la experiencia, que le permiten deducir acerca de los límites de su actuación y la de sus alumnos; y las rutinas y pautas de acción (p. 4).

Lo interesante de este trabajo es que la investigadora entrevista a profesores/as que no han tenido formación docente institucional, por lo que sus saberes sobre la docencia provienen, en gran parte, de su biografía escolar y de sus propias construcciones en el ejercicio de la docencia. Dado que el “conocimiento pedagógico de la materia no es una de [las] fortalezas” (2013, p. 12) de estos profesores/as, se mencionan las fuentes a las que recurre la autora para reconstruir este

saber, que se encuentra implícito en sus acciones, pero que los/as profesores/as no logran verbalizar:

los formatos de planeación; sus expectativas personales sobre lo que desean lograr en sus cursos; los criterios que considera para la evaluación de los alumnos y, principalmente, el tipo de aprendizaje que propicia en sus clases, así como las características de ese aprendizaje (Cuevas de la Garza, 2013, p. 12).

Guzmán Rodríguez y Ecima (2011) presentan los hallazgos de una investigación que buscaba caracterizar cómo aprendían docentes de nivel inicial e identificar cómo transformaban sus prácticas de enseñanza de la lectura y escritura a partir de una experiencia de formación. El estudio se llevó adelante con algunas maestras formadas en universidades y con otras sin estudios formales. La conclusión a la que arribaron las investigadoras es que la fuente principal de conocimiento para llevar adelante la enseñanza eran las prácticas cotidianas, independientemente del nivel de formación de las docentes en cuestión. Las autoras señalan que, si bien las maestras con títulos universitarios se referían discursivamente a teorías educativas, las mismas no tenían un asidero en sus prácticas de enseñanza, que estaban basadas en un análisis de las situaciones cotidianas y alimentaban prácticas de enseñanza de corte más tradicionales. Este estudio pone de relieve la relevancia que tienen los saberes prácticos para la enseñanza y aporta información sobre las características de los saberes que construyen maestras de nivel inicial.

Primeras aproximaciones: las construcciones de saberes de Darla

Al momento de la escritura de este capítulo se está comenzando el trabajo de campo con la realización de entrevistas iniciales² a docen-

² La estrategia metodológica para la elaboración de la tesis doctoral incluirá otras instancias, a saber: entrevistas de profundización con los/as docentes ya entre-

tes de escuelas primarias con hasta tres años de experiencia laboral. La entrevista tiene un diseño semiestructurado y busca indagar en los saberes que los/as docentes valoran de su formación docente inicial para su desempeño laboral actual, las características de la institución y grupo en que tuvieron sus primeras experiencias, los problemas vinculados a la enseñanza que reconocen de esos primeros tiempos, y las formas en que fueron atendiendo a esas dificultades.

Fueron entrevistadas³ ocho docentes. A partir del estudio preliminar de lo que manifestaron surgen algunos ejes de análisis: los saberes de la formación docente inicial; las dificultades en la tarea de enseñanza y los saberes construidos en el ejercicio de la docencia, y los modos de construcción de los saberes y estrategias. Para este capítulo presentaremos una descripción analítica del relato de una de las maestras, Darla, que presenta elementos que se enlazan con la experiencia de las otras docentes entrevistadas, y que, al mismo tiempo, presenta algunos aspectos particulares que nos interesa mencionar.

Al momento de la entrevista (diciembre 2021), Darla tenía dos años trabajando como maestra en una escuela pública de la ciudad de La Plata. Comenzó en marzo de 2020, en un primer grado muy numeroso y luego de una semana de presencialidad comenzó la cuarentena, que implicó la suspensión de clases presenciales en todas las escuelas primarias. Esta situación continuó hasta septiembre de 2021, momento en que se retornó a las escuelas con modalidades diversas para mantener un número mínimo de personas en las aulas. La iniciación a la

vistados/as, análisis de materiales documentales (planificaciones, registros de clases, narrativas docentes) y observación de clases. De esta manera, se intentará alcanzar los distintos niveles de conciencia de los saberes prácticos: conocimiento en acción, reflexión en la acción y reflexión sobre la acción (Schön, 1992).

³ Se hablará en femenino dado que las entrevistas fueron realizadas solo a docentes mujeres. Esto no devino de una decisión de la investigación, sino de que la mayoría de las docentes en el nivel primario son mujeres.

docencia de Darla está marcada por estos eventos: su iniciación “tradicional” al aula con todos los miedos y problemas que ello conlleva, y luego el paso a una situación que requirió que elaborara estrategias para enseñar en primer grado a distancia en un contexto de mucha incertidumbre, para luego volver a enseñar de modo presencial a niños/as que habían tenido trayectorias educativas muy diversas durante el tiempo de virtualidad.

Sobre los saberes de la formación docente inicial

En su narración Darla reconoce distintos aportes que le realizó la formación docente inicial⁴ a su práctica de enseñanza actual. En primer lugar, ella menciona que el aporte del instituto formador se relaciona con “la pedagogía y cómo trabajarla”. Refiere a “lo pedagógico” en términos de los textos, los autores (menciona a Freire y a Broitman) y saberes didácticos desde el enfoque del constructivismo y la construcción de saberes con los alumnos. Se escucha que la formación en el instituto le aportó nuevas perspectivas sobre la enseñanza y los contenidos de enseñanza que desconocía y que se han vuelto orientadores de su práctica docente:

Matemática, Broitman, todo eso me llenó, me terminó de gustar y, nada, siento que me terminó de formar un montón como docente eso, que antes no tenía ni idea. Y hoy en día sí puedo decir que mis clases o lo que intento hacer todos los días va por ese lado.

En relación con su práctica actual, ella señala la diferencia de acercamiento a estos saberes como estudiante y como docente: “antes era solamente leerlos”, dice sobre su etapa de estudiante. Sin embargo, con el acercamiento a la práctica esa mirada cambió y en su discurso se evidencia una reelaboración de estos saberes “de los autores” a partir de su experiencia práctica:

⁴ En adelante FDI.

Tanto en el instituto que dale que dale y ahora te das cuenta que sí. Cuesta un montón dar cuenta de esto, pero ahora recién, que uno ya termina la carrera y este iniciarse, cuesta llevarlo en el aula, pero se va.

De este modo, ella vuelve en distintos momentos a la bibliografía leída en la FDI con propósitos específicos, en busca de estrategias para enfrentar sus problemas particulares de enseñanza:

Pero para mí personalmente, la alfabetización; me encanta y aprendo yo... estoy aprendiendo todavía los textos que vimos en el instituto, no te voy a mentir es como, a ver, estrategias...

Dificultades en la tarea de enseñanza y nuevas estrategias y saberes construidos

La construcción de saberes de Darla estuvo articulada con las dificultades con las que se fue encontrando al comenzar a trabajar. Las condiciones de inicio están marcadas por una gran cantidad de estudiantes en un primer grado, situación que a Darla le genera “muchos nervios”. Se combinaba una sensación de impotencia con la pregunta de qué hacer en esas condiciones:

Sinceramente en un momento sentí como que no, no puedo, eran muchos, estaba yo sola en el aula. Pero después tuve un gran apoyo de las chicas de la escuela, –no Darla, te vamos a ayudar–.

Durante el periodo de pandemia y enseñanza a distancia Darla tuvo que realizar muchos ajustes en su propuesta de enseñanza. Ante la escasa conectividad y la baja respuesta de sus estudiantes a las tareas propuestas, ella fue reduciendo la cantidad de actividades en conexión por día y además elaboró cuadernillos impresos que las familias retiraban en una fotocopidora cercana a la escuela.

Una estrategia central durante este periodo fue comenzar a explicarles a las familias cuáles eran las finalidades de las actividades y

orientar en las formas de “ayuda” que los/as adultos/as podían ofrecer a los/as niños/as. Ella manifiesta:

Y era pedirles por favor a las familias esto de dejar las escrituras de los niños, que eso me costó muchísimo, porque me mandaban fotos que estaba escrito perfectamente y digo “no”, a mí no me servía. Entonces, eso era... tal vez mandar un audio, nada, comentando esto, ¿no? Qué significativo es para mí recibir las escrituras propias de ellos, eso también costó un montón. Entonces era manejarme con audios más o menos explicando un poquito de qué se trataba la actividad o cuál era el fin para las familias, ¿no? (...) o, por ahí, les decía a las familias... más que nada confiaba en ellos, ¿no?, en que en casa funciones de esa manera, bueno, “preguntale a los niños dónde dice, ¿cómo te diste cuenta?”

El regreso a la presencialidad, luego de un año y medio de virtualidad, trajo aparejadas nuevas problemáticas. Darla se encontró con un panorama distinto al que se percibió durante la no presencialidad y mucha heterogeneidad en relación con los aprendizajes logrados. El desafío para ella fue articular la enseñanza grupal con las necesidades individuales de cada niño/a:

...había niños que no escribían el nombre, y digo, bueno, ¿cómo hacemos acá? Era empezar de nuevo en un montón de cosas. Una de las situaciones que sí... que fueron más complejas era la alfabetización era, ¿cómo hago? Entonces ahí era todos los días era agregar algo nuevo o volver otra vez. Empecé con... ahora lo saqué, pero bueno ya... Era el nombre, era otra vez el nombre, y como cinco nenes que no, nada; algunos ni agarrar el lápiz. Bueno, el presente escribiendo, no sé, en el pizarrón con su nombre; que al principio también tenían el cartelito y después ya no lo necesitaron. Y esas fueron cosas que las vi en la presencialidad, que empezaron desde septiembre, ponele, ¿no? Después... y a partir de ahora que ya lo escriben bien y más o menos se ubican en el

renglón. Pero ahí yo dije, “no, tenemos que volver”. Y también tenía nenes que ya me saben leer y todo entonces; ahí fue también cómo saber y cómo intentar digamos, realizar actividades para que les llegue a todos. Y ahí fue donde dije “bueno, ¿qué hago?”

Otra de las problemáticas con las que se encontró se vincula con los aprendizajes esperables para ese grado y momento del año, pero que no se habían producido en todos/as los/as estudiantes. Esta situación le provoca replanteos en relación con su práctica:

Pero sí, todavía tengo niños que apenas [escriben] su nombre y son varios; encima, un segundo. Y ahí es donde yo me replanteo un montón de cosas y sigo, y sigo... pero bueno, ahora aprovecho que ya no están yendo tantos para ahí también sentarme... pero sí, la alfabetización es difícil.

Su preocupación principal gira en torno a la alfabetización, y la mayor parte de los problemas que Darla enuncia se vinculan con la enseñanza de este contenido. Ante las distintas dificultades hay siempre por su parte una interpelación a su propia práctica. La pregunta “¿qué hago?” se reitera en distintos momentos de su relato. Sin embargo, este cuestionamiento no la paraliza y, al mismo tiempo que considera alternativas de acción, continúa con la enseñanza y arriba a nuevas estrategias.

Una de las estrategias principales que puso en práctica Darla para acompañar a los/as chicos/as con más dificultades fue acompañarlos de modo más cercano. La tensión entre grupalidad/individualidad la resuelve (al menos provisoriamente) dejando al grupo total con alguna tarea que puedan resolver por sí solos, y en ese momento se acerca alternativamente a quienes requieren de un mayor acompañamiento:

Bueno, con estos niños lo que estoy haciendo últimamente es... porque también otra cosa es que necesitan que esté al lado. Entonces lo que estoy haciendo, tal vez propongo una actividad para

los demás ponele, más estos días que estoy haciendo en general cosas que ya dimos, y bueno, me siento al lado o los llamo y que se sienten conmigo. Y ahí trabajan muchísimo mejor, me escuchan y yo los puedo escuchar y me dan una explicación de por qué creen que es así. Entonces sí, lo personal; el sentarme al lado... estoy trabajando con estos chicos el sentarme al lado, proponerles las actividades. Directamente les llevo fotocopia, solamente les hago escribir el día porque también, si tengo que esperar hasta que escriban todo, no llegamos. Entonces sigo insistiendo y creo que está muy bueno con carteles despejados, que me ayuda un montón con ellos, o palabras que comiencen como... Y la escritura por sí solos, pero sentándome al lado. Un rato para ellos... "bueno te dejo haciendo esto, ya te lo expliqué, lo hicimos". Vi que ya lo pudo hacer más o menos y lo dejo; después voy a la otra mesa... Es lo que me está sirviendo ahora. Estoy trabajando así con estos chicos, algo más personal porque, nada, los noto a ellos más entusiasmados también. Tengo un nene que no se podía, por ejemplo, quedar nunca sentado y nada, pero cuando yo me siento con él trabaja un montón. Entonces, bueno, ¿qué puedo saber yo de...? Bueno, qué hacemos con lo que él sabe, porque sabe un montón, pero tal vez me cuesta que se siente o que escuche; pero cuando vos te sentás con él habla un montón. Así que bueno, me quedo con eso, trato de ir trabajando de esa manera con ellos, sí. Algo general así con ellos en el pizarrón no me sirve porque no logro llegar, se me ponen a charlar y no. Entonces es sentarme al lado, me siento y... es lo que me funciona ahora. Y ahí aprovecho un montón y voy con las fotocopias porque lo escrito... Que me escriban en la fotocopia directo; ya nada de escribir la consigna porque no llego con ellos. Entonces son estrategias que estoy haciendo, como que preparo las propuestas y vamos directo a la escritura en la fotocopia si tienen que escribir. Más que nada para aprovechar el tiempo en la escuela también porque son muy cortos y... Entonces si se trabaja escritura, que sea la escritura con sentido en sí, ya digamos en la

fotocopia. Pero bueno, eso, de esa manera estoy trabajando ahora con ellos, algo más personalizado, sentarme al lado. Es difícil porque el grado del resto se te... pero bueno, estoy ahí como, me levanto, me paro, pero bueno.

En este relato se visualiza cómo la organización del grupo, la tarea y la elección del uso de fotocopias está en función de priorizar un tipo de trabajo particular por parte de los/as niños/as, que es el que ella encuentra más valioso: la escritura por sí mismos con sentido.

Otro de los aprendizajes que refiere Darla tiene que ver con los tiempos disponibles para la enseñanza. Aquí se combinan cuestiones institucionales de distribución del tiempo (entre recreos, horas de clase, merienda, entre otros) con los tiempos necesarios para el aprendizaje, los tiempos que requieren los/as niños/as para realizar una tarea/juego/actividad propuesta, y reflexionar sobre la misma. Nuevamente aquí la reflexión de Darla continúa orientada por sus propósitos y lo que prioriza de su propuesta de enseñanza:

De todo esto, de qué manera puedo llegar a donde quiero ¿no? A lo prioritario por decirlo. Entonces nada, era intentar, tal vez, bueno, si quiero esto, ¿cómo lo hago de manera más acotada?, y eso me costó un montón a mí, porque yo soy mucho por ahí de no sé o darle el tiempo... eso es re... a veces como que también juego en contra conmigo, porque los tiempos de la escuela son... Entre la merienda, los recreos, son... es poquito a veces. Yo digo, pero, ponele, un juego de matemáticas, y hay que darles tiempo para que suceda eso; entonces esos tiempos yo se los dejo, ¿viste?, y ahí es como que, bueno, el juego de matemáticas, el juego de la oca para dar cuenta de... Hicimos un juego el otro día de la (...) y bueno, ellos necesitan el tiempo para jugarlo, ¿entendés? Entonces con esos tiempos, sí. Ahí es como que a la vez... jueguen que... ¡No! Es necesario el tiempo porque, si no, no me sirve, así que jueguen un ratito y listo.

Me encanta que suceda, pero a la vez como que querés llegar a un montón de cosas, y ahí paré yo, “bueno, dejales el tiempo también un poco para que suceda ese aprendizaje en el juego”, porque estaban re contentos. Y también es eso, es también manejar yo mis tiempos de decir bueno, es el tiempo necesario, ¿no?, para que suceda eso. Lo mismo después de los cuentos cuando leemos; hay nenes que se re emocionan y empiezan... y también entre ellos, el intercambio entre lectores o qué me sucedió con el cuento. Y también, eso es parar y escuchar, y por ahí todas esas cosas, es el tiempo.

Este relato nos permite pensar que Darla está notando un desfase entre los tiempos de la enseñanza y los del aprendizaje, y realiza un intento por aproximar estos tiempos. En ese sentido, toma decisiones tendientes a ahorrar tiempos que considera no son fundamentales para el aprendizaje que busca para sus estudiantes. El propósito y contenido de las situaciones de enseñanza son centrales en la decisión de cómo ahorrar tiempo:

Todo eso es jugar con el tiempo, bueno, ahí me ahorro tiempo... pero bueno, trato de hacerlo para que... si no, no llego a donde... digamos, a la solución de los problemas. Por ejemplo, trabajar estrategias entonces por ahí, con los tiempos juego así, ponele, con las copias y vamos directamente a que yo se los lea, y vamos a las diferentes estrategias que es a donde quiero llegar.

Por otro lado, la toma de decisiones desde el propósito de la enseñanza se vio favorecida por el hecho de que Darla fue construyendo confianza en su propia posición docente, lo que le permitía justificar las nuevas decisiones y estrategias implementadas:

(...) sí, generé más confianza y mucho más confiada cuando vos estás convencida, por ejemplo, de lo que vas a dar, de la estrategia que tenés pensada. Porque podés modificar cosas, pero cuando vos tenes en claro cómo lo vas a dar, estrategias diversas, te genera

más confianza. Porque no es se me terminó una y no sé qué hacer, porque bueno, vas generando. Pero con la experiencia también... Con la poca experiencia que estoy teniendo; esto de decir “bueno, con este chico hago esto, con este grupito hago esto”, como que voy ahí cambiando.

Es interesante cómo el relato de esta docente está atravesado principalmente por la idea de “lo que le funciona”. Hay una noción muy personal e individual en relación con las estrategias que fue poniendo en práctica ante las dificultades encontradas, que de algún modo deja en su relato la posibilidad de cuestionar esas prácticas, en términos de si están bien o están mal:

En ese sentido últimamente no sé si está bien o mal, pero bueno hago eso como trabajar más personal con esos nenes. Pero porque no me ayudaba, no me servía hacer algo general con todos porque se perdían ellos. Entonces era estar 4 (cuatro) horas que si yo me quedo con el grupo general las 4 (cuatro) horas, ellos no me hacen nada. Entonces, no sé si está bien o mal; a veces genero algo, ponele, repasar algo que ya vimos con el grupo general, y en esos días o en esa horita, nada, aprovecho eso de por ahí acercarme. Es lo que me sirvió a mí en este tiempo, o sea, me doy cuenta visualmente que lo terminan haciendo solos y que no lo miró al compañero cuando me fui. Y que me servía a mí decir “bueno hasta acá sabe”, qué herramientas necesita. Pero sí, más acercarme ahí sirvió, sí.

Pareciera que la característica de difícilmente transferibles de los saberes prácticos se hace cuerpo en las propias ideas de Darla sobre las estrategias que construyó.

Modos de construcción de saberes

Podemos identificar en el relato de Darla distintas instancias y formas en que ella construye nuevas estrategias para resolver los pro-

blemas que se suscitan en su práctica. Los más importantes son: la consulta a colegas, la relectura de material bibliográfico de la FDI, la búsqueda de materiales/propuestas, la observación de los/as estudiantes y la prueba “a ciegas”. Todas estas estrategias están acompañadas de la revisión de su propia práctica a partir de sus propósitos docentes y del enfoque que sostiene. Desarrollaremos brevemente la consulta a colegas, la observación y la prueba a ciegas.

Aparece desde el inicio del relato de Darla la presencia de colegas, tanto otros/as actores institucionales que la acompañan de distintos modos en la tarea de enseñanza, como excompañeros/as de la FDI.

En relación con los actores institucionales de la escuela primaria, ella refiere que “me ayudaron un montón en la escuela”, a partir del trabajo con otras docentes y la supervisión del equipo directivo sobre las propuestas de enseñanza. Sin embargo, este acompañamiento institucional solo llega hasta la fase preactiva de la enseñanza (acompañamiento durante la planificación revisando y compartiendo materiales), en el momento de la interacción en aula Darla se encontraba en soledad. Esta situación es similar a la señalada por Mórtola (que recuperamos en los antecedentes) en relación con los intercambios de materiales por parte de los/as docentes, que quedan por fuera del aula.

Otro modo en que Darla ha construido nuevas estrategias ha sido a través de la observación del grupo. Este es otro elemento que enlaza su relato con el de las otras docentes entrevistadas, en las que aparece fuertemente el “mirar” a los/as chicos/as, ver qué están haciendo o pueden hacer, como elementos que definen la modificación de alguna/s estrategia/s. Si bien en el relato de Darla no realiza precisiones sobre qué observa, o desde qué marcos, es interesante que ella lo articula con nociones de la FDI:

Pero se fue dando eso, de mirar un poco en el aula. Mirarlo y bueno ver qué, ¿no? No son todos... Y eso también es parte del aprendizaje del instituto que es repetir, bueno, lo leímos un montón de

veces... La heterogeneidad del grupo, pero bueno, acá sucede y nada, recién ahora lo estoy trabajando y lo estoy... Me estoy dando cuenta de eso.

...Y me ayudó eso, estar todo el tiempo ahí mirando, a ver qué están haciendo. Me cuesta quedarme sentada, pero porque yo miro, quiero ver qué están haciendo, ¿viste? Y nada, eso también. Y ahí también ir repensando estrategias, para quiénes.

Estas observaciones provocan por un lado la pregunta por el hacer (“¿qué hago?”), pero también provoca acciones nuevas inmediatas, pruebas “a ciegas”. En ocasiones, ante la observación de algo que no funcionaba bien o algún niño/a que estaba con dificultad, Darla ponía en juego una estrategia novedosa, sobre la que luego reflexionaba. En algunos casos estas estrategias pasan a formar parte de un repertorio estable de estrategias:

Bueno, fueron surgiendo por el hecho de que también como yo... antes era más general, ¿no?, como todo, bueno, hacer una actividad. Y después, bueno, el pasar por los bancos, ir viendo que “todavía está con la D de día”, es como que, bueno, entonces ahí me acerco. Y en un momento dije “bueno nada, escribimos el día listo”, lo ayudé yo. Y ver eso, cuando me acerqué que... Le das la voz, le das la palabra... Fueron surgiendo así. Bueno, después me senté un ratito y: “¡Seño!, mirá que ya lo hice, ¿está bien?”. Esto de que te vengan a buscar, bueno. Algo viste bueno... Y ahí fui dándome cuenta que tal vez acercándome incentivás un poquito.

Hace algo nuevo, ve que “funciona” y por lo tanto mantiene esa nueva práctica. Sin embargo, no alcanza con una sola vez, sino que la combinación entre acción y “ver que funciona” se reitera. Ella dice: “me fui dando cuenta”. Una pregunta que aparece aquí es cómo surgen estas nuevas acciones y a partir de qué criterios se define qué “funciona”.

Conclusiones (provisorias...)

El relato de Darla presenta elementos para pensar en la construcción particular de saberes que realiza de manera situacional, a partir de la articulación de la experiencia con información, teorías, métodos, habilidades y esquemas de operación práctica.

A partir de su experiencia hemos podido reconstruir algunas dimensiones, siempre provisorias, para analizar la construcción de saberes prácticos: la formación docente inicial, los saberes construidos y los modos de construcción. Sin embargo, a través del relato de las/os docentes solo podemos acceder al conocimiento de una parte de esta construcción y quedan algunas preguntas para continuar investigando: ¿Qué significa “me sirve/no me sirve” o “me funciona/no me funciona” cuando hablamos de la enseñanza? ¿Qué tipo de ayudas se reciben de los/as colegas en las escuelas? ¿En qué consiste esa observación del grupo que aparece como estrategia privilegiada para tomar decisiones? ¿Qué saberes se construyen alrededor de la enseñanza de otras áreas (matemática, ciencias...)?

Para concluir, compartimos una última reflexión de Darla vinculada al aprendizaje que realiza sobre la necesidad de revisión y reflexión constante: “ahora, recién ahora estoy tratando de entender, de decir ‘bueno, de eso se trata también’, ¿no?, de ir modificando todo el tiempo, ¿no? Uno planifica y vive modificando todo el tiempo”.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza, Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- Alliaud, A., y Suárez, D. H. (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Alliaud, A., y Vezub, L. (2012). El oficio de enseñar: Sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos. *Revista Diálogo Educativo*, 12(37), 927-952.

- Ávalos, B. (2010). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Velaz de Medrano y D. Vaillant (eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 67-78). Madrid: OEI.
- Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Fang He, M. (1997). Teacher's personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Contreras, D. J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(3), 125-136.
- Cuevas de la Garza, M. S. (2013). La docencia universitaria a través del conocimiento profesional práctico: Pistas para la formación. *Sinéctica*, 41. Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/id=41> la docencia universitaria a traves del conocimiento profesional practico pistas para la formacion
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Guevara, J. (2016). *¿Cómo se enseña a ser docente de educación inicial? Un estudio de caso sobre la transmisión del oficio en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires* (Tesis de doctorado en Educación). Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/12055/1/%5BP%5D%5BW%5D%20T.D.%20Edu.%20Guevara%2C%20Jennifer..pdf>
- Guevara, J. (2017). La formación en los espacios de práctica docente: Modos de transmisión del oficio. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(2), 127-145.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139.

- Guzmán Rodríguez, R. J., y Ecima, I. (2011). Conocimiento práctico y conocimiento académico en los profesores del nivel inicial (seis preguntas). *Folios, Segunda época*, 34, 3-13.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos a la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41898>
- Mórtola, G. (2011). La socialización laboral de los maestros como espacio formativo. En A. Alliaud y D. Suárez (coords.), *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente* (pp. 201-233). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Perrenoud, P. (1994). Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una oposición discutible (Trad. G. Diker.). En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM* (pp. 25-31). Grenoble: IUFM.
- Ripamonti, P., Lizana, P., y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 1, 1-23.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42831>
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42677>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*.

Madrid: Narcea.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: Documento básico*. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf